

О. А. Музыка, В. В. Попов

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ВО ВКЛЮЧАЮЩЕМ ОБЩЕСТВЕ**

Монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 376
ББК 74.244.6
М89

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
№ 24-28-00320, <https://rscf.ru/project/24-28-00320/> в Ростовском
государственном экономическом университете в рамках научно-
исследовательского проекта «Экзистенциальные основания индивидуального
бытия человека с ограниченными возможностями во включающем обществе»
(Руководитель: профессор О.А. Музыка)*

Рецензенты:

д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой философии
и социологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»

Т. В. Лугуценко;

д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры философии
Института управления в экономических, экологических
и социальных системах Южного федерального университета
В. В. Богданов

Музыка О. А.

**М89 Экзистенциальные основания индивидуального
бытия человека с ограниченными возможностями
во включающем обществе : монография / О. А. Музыка,
В. В. Попов. – Чебоксары : Среда, 2025. – 126 с. – 1 CD-
ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.**

ISBN 978-5-907965-97-3

В монографии представлено философское осмысление специфики индивидуального бытия человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте экзистенциального подхода. Проведен анализ исследований, посвященных различным аспектам индивидуального бытия человека в мировой науке. Сущность понятия «индивидуальное бытие человека с ОВЗ» раскрывается через обоснование следующих концептов: субъективное время и интересубъективность, интенциональность, стереотипы и социализация, экзистенциальный диалог, социальное взаимодействие, социальная координация, мир повседневности, иммерсивные технологии. Представлены эмпирические основы социальной адаптации человека с ОВЗ средствами иммерсивного театра (на примере авторского опыта проведения инклюзивного форума «Парнас»).

Адресована ученым, теоретикам и практикам инклюзивного образования, всем, кто заинтересован в познании глубины и специфики жизни человека с ОВЗ в современном включающем обществе.

ISBN 978-5-907965-97-3
DOI 10.31483/a-10787

© Музыка О. А., Попов В. В., 2025
© ИД «Среда», оформление, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	8
§ 1. Основные направления исследований индивидуального бытия в мировой науке	8
§ 2. Экзистенциальный подход к индивидуальному бытию человека с ограниченными возможностями здоровья	20
§ 3. Субъективное время и интерсубъективность, стереотипы и социализация повседневного бытия человека с ограниченными возможностями здоровья	31
Глава II. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА С ОВЗ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	49
§ 1. Социальная координация в повседневной инклюзивной реальности	49
§ 2. Социальное взаимодействие в инклюзивном образовательном пространстве	58
§ 3. Эмпирические основы социальной адаптации человека с ОВЗ средствами иммерсивного театра (на примере опыта проведения инклюзивного Форума «Парнас»)	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	105
БИБЛИОГРАФИЯ	119

ВВЕДЕНИЕ

В современной философской литературе активно обсуждаются вопросы принятия идей и принципов инклюзии современным обществом, исследуются методологические и теоретические основания формирования теории инклюзии. Вырос интерес к систематическому рассмотрению концепций конструирования включающего общества (общества инклюзии) с акцентом на исследование повседневной действительности людей с ограниченными возможностями. Однако представление адекватной теории инклюзивного социума предполагает систематизацию существующих идей и концепций, направленную как на аккумуляцию и концептуализацию знаний об инклюзивном социуме, так и на конструирование и развитие инклюзивных технологий.

Между тем, анализ базисных философских, психологических и педагогических подходов демонстрирует их неоднозначность и несистематичность в интерпретации и оценке осуществления принципов и практик инклюзии в современном социуме для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); отмечается недостаточность в эмпирической обоснованности; демонстрируется противоречивость в оценках продуктивности формирования теоретического сегмента исследования включающего общества.

Наблюдается несоответствие между растущим запросом на формирование мировоззренческого базиса для инклюзивного общества как новой социокультурной парадигмы и дефицитом философских исследований, теоретических и методологических разработок, способных определить структурные основы и специфику данного общества. Особый акцент делается на проблематике индивидуального бытия человека с ОВЗ в рамках экзистенциального и феноменологического дискурсов.

В целях устранения указанных противоречий и конструирования адекватной теории инклюзии, а также соответствующего категориального аппарата, представляется необходимым раскрыть специфику существования человека с ОВЗ в контексте повседневно-

сти инклюзивного общества. Это предполагает исследование базисных экзистенциальных основ индивидуального бытия человека с ограниченными возможностями здоровья во включающем социуме. Таким образом, фундаментальная научная проблема, представленная в монографии, заключается в исследовании экзистенциальных оснований индивидуального бытия человека с ОВЗ в инклюзивном обществе.

Раскрытие концептуально-семантических и познавательных особенностей экзистенциального подхода показывает возможности конструирования индивидуального опыта в триаде «Я – Другой – Я» с позиции интенциональности переживания человеком разнообразных сфер бытия и жизнедеятельности социальной группы людей с ОВЗ. Изучение экзистенциальных оснований становления индивидуального бытия в контексте формирования субъективного опыта индивида с ОВЗ позволяет исследовать особенности синтеза социального и индивидуального в русле философии инклюзии; выявить специфику и возможности использования инструментальной и конструктивной философии в интерпретации включающего общества в контексте экзистенциальной концепции инклюзии; рассмотреть основные ступени и уровни включения индивида в инклюзивную реальность особой социальной группы с ОВЗ; выделить основные схемы коммуникации и взаимодействия в социальных группах людей с ОВЗ; цель – выявить, как стереотипы о людях с ОВЗ соотносятся с успешными стратегиями их интеграции в инклюзивное общество. Особое внимание уделяется тому, как люди с ОВЗ воспринимают и осмысливают свою жизнь в этом обществе, используя «экзистенциальный диалог» – внутренний процесс самопознания, основанный на их намерениях и восприятии времени.

Результаты исследования вносят вклад в понимание сущности инклюзии и расширяют понятийный аппарат социальной философии, предлагая новые инструменты для анализа. Несмотря на активное обсуждение практических аспектов инклюзии, теоретиче-

ская база для ее понимания отстает. Поэтому для создания полноценной теории инклюзии необходимо использовать философские методы и знания. Философские концепции позволяют объединить различные представления об опыте людей с ОВЗ в инклюзивном обществе, особенно с точки зрения экзистенциального подхода, фокусирующегося на индивидуальном смысле жизни.

В монографии рассматривается вопрос, как стереотипы влияют на интеграцию людей с ОВЗ в общество, и как они сами воспринимают свою жизнь в этом обществе. Для этого используются философские методы, так как существующие теории инклюзии нуждаются в более глубоком концептуальном обосновании. Результаты исследования должны внести вклад в развитие теории инклюзии и расширить понятийный аппарат социальной философии.

Настоящая работа предоставляет инструментарий для решения целого ряда актуальных методологических задач в области философии, педагогики, психологии и социологии. Ее результаты имеют прямое отношение к моделированию инклюзивных процессов в российском образовании и могут быть применены для осмысления проблем социальной философии, а также для методологического обеспечения педагогических и психологических исследований. Кроме того, представленные положения и выводы могут быть успешно интегрированы в учебный процесс любого современного вуза, будучи полезными для ученых, аспирантов, студентов и преподавателей.

Монография состоит из двух глав и шести параграфов. Исследование проблемы индивидуального бытия человека с ОВЗ явилось прямым продолжением научной работы, изложенной в авторской монографии ¹.

Реализованное исследование выявило приоритетные проблемы, требующие дальнейшего изучения и решения. Предметом нового исследования стало индивидуальное бытие человека с ОВЗ в контексте

¹ Музыка, О. А. Теория инклюзии: социально-философские основания: монография / О.А. Музыка, В.В. Попов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 140 с.

экзистенциального и феноменологических подходов. Результаты представлены в данной монографии. В первой главе философского осмысления проблемы раскрыты такие важные концепты для понимания уникальности и специфики индивидуального бытия человека с ОВЗ во «включающем» инклюзивном обществе как: «субъективное время», «индивидуальное время», «психологическое время», «интерсубъективность», «экзистенциальный диалог», «экзистенциальное переживание», «стереотипы и социализация повседневного социального бытия человека с ОВЗ», «интенциональность», «мир повседневности» и др. Во второй главе представлено содержание таких концептов как «социальное взаимодействие» и «социальная координация». Их специфика показана через эмпирическое исследование иммерсивных технологий в социальной адаптации детей и подростков с ОВЗ и представленное на примере организованного авторами монографии регионального инклюзивного Форума прикладного творчества и искусства «Парнас» при поддержке гранта Росмолодежь.

ГЛАВА I

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

§ 1. Основные направления исследований индивидуального бытия в мировой науке

Исследования индивидуального бытия охватывают широкий спектр философских школ и направлений, привлекая внимание таких мыслителей, как А. Бергсон, Дж. Беркли, Н.А. Бердяев, М. Вебер, Г.В.Ф. Гегель, Э. Гидденс, Э. Гуссерль, В. Дильтей, Э. Дюркгейм, И. Кант, А. Камю, С. Кьеркегор, М. Аврелий, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и Д. Юм.

Отдельное направление исследований посвящено сущностному соотношению индивидуального и социального бытия. В этой области свои работы представили К.А. Абульханова, А.Л. Алюшин, Т.Н. Березина, Х.Л. Борхес, Н.И. Лапин, В.А. Лекторский, А.Ю. Мельвиль и другие.

Методологические аспекты изучения этих проблем были разработаны Г. Гадамером, Т.И. Заславской, Г. Зиммелем, Т. Куном, Ф. Ницше, К. Поппером и В.С. Степиным.

Диалектика объективного и субъективного в интерпретируемых социальных трансформациях исследована в работах В.Б. Аграновича, З.Т. Голенковой, В.Л. Иноземцева, Б.Г. Капустина, М.Н. Руткевича и других.

Синтез индивидуального бытия и индивидуального времени в контексте социального развития представлен в исследованиях В.Б. Аграновича, Н.С. Автономовой, Э. Дюркгейма, Р. Инглхарта, Я.Ю. Ляховой и В.Г. Федотовой.

Наконец, исследованием трансформирующегося общества занимались Ф.И. Атмурзаева, В.П. Бранский, Х.Л. Борхес, С.П. Капица, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И. Пригожин, М.Г. Федотова, В.В. Попов, О.А. Музыка и другие.

В классических исследованиях сформировалось несколько стратегий и подходов к индивидуальному бытию: концепция смысла бытия

экзистенциалистов; концепция жизненного мира Э. Гуссерля, концепция темпоральной координации А. Щюца, концепция интерсубъективности бытия П. Бергера и Н. Лукман и др.

В истории философской и педагогической мысли существует множество подходов к созданию инклюзивного общества. Однако важно выделить различные промежуточные этапы внутри такого общества, которые помогут перейти к социальным трансформациям, отражающим кризисные ситуации в структуре различных социальных групп в контексте взаимодействия «Я-Другой» с точки зрения социальной транзитивности. Стоит отметить, что различия в структуре инклюзивного общества подразумевают свои собственные понятия и характеристики, которые могут не совпадать с основными параметрами нестабильного общества. Например, это может касаться масштабов изменений в таком сообществе или интенсивности социального времени в переходные периоды, связанных с формированием толерантности к людям с ограниченными возможностями в рамках самих социальных групп. Эти аспекты необходимо исследовать, хотя на этом пути могут возникнуть определенные трудности. В переходные периоды могут возникать противоречия в взаимодействии различных социальных групп, а также конфликты между самими людьми в рамках схемы «Я-Другой», что может стать причиной перехода от традиционного общества к инклюзивному. Такое понимание вызывает множество дискуссий. Именно в этих дискуссиях, в осмыслении природы и механизмов этих противоречий, кроется ключ к пониманию динамики перехода к инклюзивности. Необходимость анализа этих переходных периодов обусловлена тем, что они представляют собой не просто временные отрезки, а активные фазы трансформации, где старые социальные структуры и нормы подвергаются испытанию, а новые, инклюзивные, только начинают формироваться. Игнорирование этих промежуточных стадий может привести к поверхностным изменениям, не затрагивающим глубинные причины социальной эксклюзии. Следовательно, углубленное изучение этих периодов, их специфических вызовов и потенциальных решений, становится краеугольным камнем для построения действительно устойчивого и включающего общества, где диалог и взаимопонимание между «Я» и «Другим» становятся не исключением, а нормой.

В свете вышеизложенного, представляется целесообразным обратиться к научным позициям Д. Белла, Г. Гадамера, О. Шпенглера и других исследователей. Они акцентировали внимание на том, что исследование инклюзивного общества может быть весьма продуктивным при условии фиксации периодов трансформаций, в рамках которых происходит формирование толерантности внутри социальных групп. Следует признать, что марксистская парадигма предоставила значительный методологический инструментарий для понимания соотношения феноменологических разрывов в трансформационных процессах и их субъективации. В этом контексте, вышеупомянутые идеи обладают определенной основой для проводимых исследований, поскольку они указывают на вектор, согласно которому социальная трансформация не может быть изучена без проникновения во внутреннюю структуру тех социальных процессов, которые лежат в ее теоретических основаниях. С другой стороны, несомненно, социальная трансформация и концепция транзитивности напрямую коррелируют с различными социальными процессами, определяющими природу инклюзивного общества. Если это так, то значимость понятий и концептов, применяемых в рамках истории философии, таких как «стадии», «эпохи», «моменты» и «периоды», становится очевидной.

Фактически, ученые справедливо отмечают, что в научной литературе существует множество деклараций относительно трансформаций и модернизации современного общества, однако зачастую не происходит углубленного рассмотрения сущностных причин и глубинных версий социального бытия для инклюзивного общества. Концептуальные основания, необходимые для анализа социальных трансформаций, следует искать в многоуровневости версий социального бытия. Необходимо погружаться в переходные периоды «включающего» общества и выявлять характеристики, а также перспективы формирования групп «социальной сплоченности». Это позволит обнаружить множество закономерностей, которые будут корректны как с позиций становления современного российского общества, так и в целом уместны с позиции преобразования социума, с учетом приоритетов инклюзивного общества.

В ходе широкого обсуждения, посвященного выработке подходящих теоретических основ для создания и изучения инклюзивного общества, были выдвинуты ряд весьма самобытных и продуктивных

идей. Так, Л.Е. Паутова ², предлагает рассматривать теоретическое моделирование инклюзивного общества через призму фрактальности. Это означает, что акцент смещается на синергетическую методологию. Ключевым понятием становится «успех», который запускает процесс самоидентификации человека в пространстве инклюзии, уделяя особое внимание его самооценке.

Применение социальной синергетики для построения инклюзивного общества предполагает стратегию, направленную на достижение максимального успеха в условиях многонаправленной социальной коммуникации. Коммуникация, в свою очередь, порождает синергетический эффект, который определяется комплексной оценкой этапов включения индивида в повседневную жизнь социальной группы. Эта оценка происходит в рамках процесса идентификации и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), привязанной к временным точкам бифуркации развития общества. Однако, идеи Л.Е. Паутовой в этом направлении не получили достаточного развития и систематизации. Стоит отметить, что современная социальная синергетика, обладая значительным эвристическим и выразительным потенциалом, может служить эффективным инструментом для решения теоретических вопросов в рамках концепции инклюзии. Тем не менее, отдельные размышления о многоаспектности и многоуровневости коммуникации индивидов в повседневном пространстве инклюзивного общества не привели к тому, чтобы исследования сосредоточились на концептуально-семантическом анализе такого общества.

А.Ю. Шеманов ³ представил оригинальный подход к изучению как практических, так и теоретических аспектов инклюзивного пространства. По его мнению, формирование инклюзивного общества происходит через целенаправленное усвоение человеком стереотипов, смыслов, установок и ценностей, которые осознаются и формируются

² Паутова, Л. Е. Акме-синергетический подход к позиционированию успеха в системе инклюзивного образования / Л. Е. Паутова // V Международно-практическая конференция: инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. – 2019. – Москва: МГППУ.

³ Шеманов, А. Ю. Инклюзия в контексте современных дискуссий: философские и культурологические проблемы / А. Ю. Шеманов // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С. В. АLEXИНА. – Москва: МГППУ, Буки Веди, 2013. – С. 25–38.

в процессе их взаимосвязей и взаимодействия. Достижение ценностных ориентиров инклюзивного общества требует комплексных преобразований самого общества на разных этапах его развития, включая изменение его основополагающих принципов и институтов. Это необходимо для создания адекватных условий и благоприятной среды, способствующей продуктивному включению людей с ОВЗ в инклюзивное пространство. В связи с этим А.Ю. Шеманов выделяет приоритетные направления сопоставления моделей стереотипного поведения индивидов с концепцией эффективных сценариев вовлечения и интеграции человека в инклюзивный микросоциум. Такое сопоставление отражает взаимосвязь идей конструктивизма в инклюзивных теориях и согласованность социально-ориентированной и индивидуально-ориентированной моделей изучения инклюзивного общества.

Необходимо вывести на новый, более систематический уровень осмысление того, как устроено инклюзивное общество, какие духовные принципы им управляют, и как это связано с личным восприятием времени людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В рамках концепции И.В. Вачкова ⁴ предлагается рассматривать инклюзивное пространство как место, где взаимодействуют множество субъектов. Автор убедительно излагает принципы своего подхода, основанного на идее многостороннего участия людей в инклюзивной среде. Особое внимание уделяется тому, как общение между людьми (субъект-субъектное взаимодействие) становится полисубъектным, где на первый план выходят ценности и цели, а также активная деятельность.

И.В. Вачков также выделяет аспект коммуникации, где один субъект взаимодействует с объектом, что порождает вопрос о существовании коллективного субъекта общения. Это важная проблема для инклюзии, вызывающая интерес к изучению совместного бытия людей с ОВЗ. Исследование фокусируется на взаимосвязи личного и внешнего в жизни инклюзивного сообщества. В концепции Вачкова ключевую роль играют намерения (интенциональность) и восприятие времени (темпоральность). Они формируют то, как люди с ОВЗ пони-

⁴ Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 16–29.

мают свои возможности и способности в контексте своей жизни. Современные исследования в области инклюзии часто сочетают идеи экзистенциализма, феноменологии и социальной прагматики для описания инклюзивного общества.

М. Харtimo ⁵ внесла значительный вклад в теоретическое и методологическое понимание того, как проявляется личное время людей в инклюзивном обществе, используя социально-прагматический и феноменолого-конструктивный подходы. Особое значение придается культуре особых социальных групп людей с ОВЗ. Эта культура, в процессе реального взаимодействия, постоянно сталкивается с дискриминацией со стороны более широкого, традиционного общества.

С точки зрения восприятия времени, культура выступает как инструмент, который может способствовать социально-профессиональному доминированию. Она формирует представление о различиях между «Я» и «Другим», отражая профессиональную иерархию как в специализированных, так и в обычных социальных группах. Когда люди с ограниченными возможностями включаются в общение, они раскрывают различные аспекты своего внутреннего мира. Однако их внутренняя реальность не является чем-то застывшим; она формируется в процессе общения, под влиянием всех условий и факторов конкретной ситуации. По сути, человек в процессе взаимодействия с другими ищет свою идентичность, определяя себя через отношение к «Другому Я».

Р. Рудолф ⁶, используя институциональную перспективу для изучения инклюзивного общества, идентифицирует в сфере социальной коммуникации специфический уровень интерсубъективности. Этот уровень связан с общим пространством социально значимых смыслов, которые разделяются всеми членами определенной социальной группы. Такие смыслы, как правило, приобретают институциональный характер и становятся «вещественными» (субстантивируются), поскольку воспринимаются в рамках данной группы (особенно у лю-

⁵ Hartimo, M. (2019). About the Origins of Scientific Objectivity. The Phenomenology of Husserl's Intersubjectivity: Historical Interpretations and Modern Applications. New York: Rutledge, 302–321.

⁶ Rudolph, R. E. (2018). Talking about Appearance: The Role of Evaluation and Experience in Disagreement. Philosophical Studies, 177 (1), 197–217.

дей с ограниченными возможностями) как естественная часть их повседневной жизни. Однако, парадоксально, эта «вещественная» форма повседневности может превратиться в своеобразный коммуникативный барьер, приводя к разрыву или снижению эффективности социальных взаимодействий. Социальные институты, чье формирование обусловлено комплексом определенных смыслов, которые они призваны поддерживать, также могут выступать в роли таких барьеров. Кроме того, можно выделить коммуникативный барьер как социальную структуру, которая возникает на бессознательном уровне и отражает факт принадлежности индивида к определенной социальной группе.

А. Хикки-Муди ⁷ позиционирует теорию инклюзии как производную от эгалитаризма, чья концептуальная основа заключается в представлении о равенстве как о наличии идентичных исходных возможностей для различных индивидов. Для обеспечения нормативного функционирования инклюзивного общества необходимо элиминировать из социального взаимодействия нормы бинарной оппозиции при оценке жизнедеятельности индивидов, то есть отказаться от использования дихотомий «неспособный» – «способный», «инвалид» – «обычный человек». Хикки-Муди указывает, что данные нормы бинарной оппозиции деформируют проект конструирования инклюзивного общества и искажают сущностные основания человеческого бытия. Он отмечает, что социальная реальность является продуктом социального конструирования, однако ее интерпретация и осмысление происходят на индивидуальном уровне, в контексте индивидуального бытия. Для обоснования структуры инклюзивного общества А. Хикки-Муди прибегает к социально-структурному подходу к анализу социального взаимодействия, что позволяет перейти к проблематике проектирования социальных ограничений для лиц с ограниченными возможностями. Комплексно решаются локальные вопросы инклюзивной практики, А. Хикки-Муди делает интересные выводы относительно функционирования социальных групп индивидов с ОВЗ.

⁷ Hickey-Moody, A. (2016). Turning away: From Mentally Retarded Methods Of Practice, Methods of Thinking. Critical Studies in Education, 44 (1), 1–22.

Но при этом, идеология включающего общества, мировоззренчески-содержательные и ценностно-целевые аспекты требуют дальнейшего развития. При этом «включающее» общество является адекватной теоретической основой для изучения социальных групп, имеющих людей с ОВЗ. Социальные трансформации, характерные для социумов подобного типа, позволяют выявлять ситуации нестабильности, в которых происходят процессы «социальной сплоченности», позволяющие формировать группы людей с позиции толерантного взаимодействия между ними на основе общности целей, задач и предпочтений в совместной социальной деятельности. С другой стороны, исходным моментом конструктивистских интенций А. Хикки-Муди является утверждение существования некоторых культурных различий внутри социальной группы индивидов с ОВЗ. А. Хикки-Муди активно участвует в дискуссии относительно соотносительности интегративного подхода, предполагающего своеобразную нормализацию условий непрерывного обучения и конструктивистского подхода, ориентированного на особенности восприятия в социальной группе лиц с инвалидностью.

Конструктивистский подход предполагает активное обсуждение роли людей с инвалидностью в обществе и анализ того, как социальные факторы создают барьеры для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сторонники интегративного подхода подчеркивают необходимость значительных изменений в отношении к людям с ОВЗ, особенно в сферах образования и социальной адаптации. Перспективным направлением видится дальнейшее исследование инклюзивного общества через призму социальной феноменологии. Концепция инклюзии, разработанная Р. Сли⁸, опирается на теорию социального действия.

Социальная модель инвалидности корректно определяет людей с инвалидностью без каких-либо признаков дискриминации. В этой модели понятия «неспособность» и «нарушение» имеют особое значение: «неспособность» рассматривается как социальный конструкт, то есть результат общественного восприятия, а «наруше-

⁸ Slee, R. (2016). In Addition to Special and Regular School Education? Inclusive Education Reform Program. *International Studies in the Sociology of Education*, 18 (2), 99–116.

ние» отражает индивидуальные психологические или физиологические особенности. В инклюзивном обществе эти понятия не вступают в противоречие.

Хотя исследования в этом направлении изучали особенности жизни людей в инклюзивном обществе, основные характеристики такого существования не были детально рассмотрены. Это затрудняет обсуждение ценностных и смысловых аспектов интеграции человека в особую социальную группу. В зарубежной литературе активно обсуждается различие между интегрированным обществом и инклюзивным обществом. Интегрированное общество часто рассматривается как результат социальной ассимиляции и взаимодействия, где доминирующая культура играет ключевую роль.

По мнению Сли, система жизнедеятельности субъектов с особыми потребностями может пониматься как комплекс взаимосвязанных компонентов различной природы, как внешнее или внутреннее упорядоченное множество элементов, определенная целостность, как развивающаяся организация, находящаяся в процессе возможных упорядоченных преобразований. Под множеством элементов подразумевается особая социальная группа субъектов с особыми потребностями, входящая в структуру системы общества в целом. Исследования в этой области не столько расширяют сферу познания включающего общества, сколько определяют его «духовные границы».

Достаточно интересные в методологическом аспекте идеи, связанные с социально-конструктивистским подходом, демонстрирует Д. Гудли⁹. Культура рассматривается как ключевой инструмент социального доминирования, способствующий формированию дихотомии «Я-Другой» и отражающий иерархические структуры в социальных группах. Итоговая цель такого подхода – конструирование инклюзивного общества, характеризующегося интеграцией разнообразных культурных традиций. Культурные ценности выполняют двойную функцию: они служат регулятором внутренних дискуссий в социальных группах, включая группы с участием лиц с ограниченными возможностями, и выступают в роли социального института, иници-

⁹ Goodley D., Runswick-Cole K. The body as disability and possibility: theorizing the 'leaking, lacking and excessive' bodies of disabled children // *Scandinavian Journal of Disability Research*. – 2013. – Vol. 15. Issue 1.

рующего внутренние трансформации в рамках инклюзивного общества. Концепция Д. Гудли, акцентируя внимание на дискуссиях и социальной критике, предоставляет социальным группам возможность оказывать активное влияние на государственную политику через формирование приоритетов общественного сознания и мнения. Это свидетельствует о целенаправленной социально-политической стратегии государства, направленной на поддержку и развитие инклюзивного общества.

Основной тезис конструктивистской парадигмы заключается в том, что термины, такие как «неспособность», «инвалидность» и «ограниченные потребности», следует рассматривать как продукты трансформации инклюзивного общества. Ульф Йонсон ¹⁰ (1997) постулирует существование трех фундаментальных типов инклюзивной культуры, которые формируются в рамках любой образовательной организации. Он полагает, что процесс обучения является инклюзивным, если обучающийся успешно «распредмечивает» (интернализировывает и осмысливает) культурные основы образовательного учреждения. Р. Райзер ¹¹, исследуя проблематику инклюзивной культуры, подчеркивает значимость применения специфических технологий и методов для обеспечения эффективной инклюзивной деятельности, в частности, постановку задач, направленных на понимание особых образовательных потребностей в контексте образовательных программ; применение позитивных образов индивидов с особыми образовательными потребностями; конструирование подходов к совместному образовательному процессу разных групп учащихся; использование различных форм диалога, направленных на конструктивный процесс осознания равных образовательных возможностей у различных социальных групп. Поэтому знания о реальности формируются через теоретические конструкты, а не посредством обращения к фактам, явлениям, процессам действительности. Отметим, что каждый субъект

¹⁰ Музыка, О. А., Актуальность проблемы формирования инклюзивной культуры: научный дискурс / О. А. Музыка, В. В. Попов // Социология. – 2020. – №1. – С. 232–237.

¹¹ Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. 157 с.

осуществляет целерациональную деятельность, руководствуясь интерпретацией теоретических конструкций. В этой связи познающий и рефлекслирующий субъект в рамках конструктивистской позиции – это приоритетно интерпретирующий субъект.

В контексте представлений о человеческом взаимодействии и коммуникации достаточно актуальной сегодня остается философско-педагогическая теория инклюзии П. Бурдье¹². Прикладная значимость инклюзии инициирует необходимость трансформации социума общества и его основных институтов в направлении формирования «включающего» общества с приоритетом «Другого» над коллективным «Я» (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Поэтому, если социальность и социальная реальность конструируется посредством субъективности, то любая пара «Я-Мы» необходимо предполагает существование особого микросоциального мира. Такое понимание справедливо при анализе интересубъективности внутри локальных или специальных социальных групп. При этом учитывается естественное многообразие социальных реальностей или социальных микромиров.

В рамках исследований П. Бурдье также выделяется проблематика инвалидности в контексте инклюзии. Приоритетными для данного направления стали понятия поля социального действия, габитуса и символического/культурного капитала. Габитус трактуется как совокупность имплицитных правил и моделей социального взаимодействия. Существующие культурные нормы, стереотипы и символы, будучи интернализированными различными социальными группами, определяют их экономическую и социальную позицию в поле социального действия. Эти элементы, подвергаясь трансформации, функционируют как капитал, именуемый культурным или символическим. Социальная модель, в свою очередь, определяет контекст для концептуализации «инвалидности» и «нарушения». Согласно данной теории, люди обладают определенными нарушениями, если их поведенческое или физиологическое состояние с социальной точки зрения идентифицируется как психологическое расстройство, болезнь или поведенческая особенность, негативно оцениваемая социальной группой.

¹² Бурдье, П. Структура, габитус, практика / П. Бурдье // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I. – Вып. 2. – URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>

Утверждение же инвалидности предполагает, что индивид подвергается дискриминации вследствие наложения социальных ограничений на его физиологические ограничения. Таким образом, в рамках предлагаемой социальной модели, концепт «неспособности» дифференцируется от концепта «нарушения». «Неспособность» Г. Иттерстад¹³ предлагает рассматривать становление профессиональной личности людей с ограниченными возможностями (ОВЗ) в инклюзивном обществе через призму профессионального и адаптированного образования. Цель – максимально безболезненно интегрировать их в образовательный процесс, научить принимать общепринятые ценности и вовлекать в социальный диалог, учитывая их специфическое восприятие времени. Этот подход может стать фундаментом для социальной и образовательной политики. Однако, инклюзивное образование порождает споры о качестве обучения в смешанных группах. Высокий уровень профессиональной подготовки может частично сгладить необходимость специальных образовательных подходов для людей с ОВЗ. Дж. П. Холл¹⁴ указывает на парадоксы в интеграции ценностей людей с ОВЗ и «обычных» людей. Он поддерживает полное включение, но предостерегает от возможной потери уникальных ценностей людей с ОВЗ в общей среде. Несмотря на это, он полагает, что совместное обучение способствует развитию их культурных особенностей, хотя и может вызывать чувство дискомфорта. Существует риск, что стремление к полному включению может подорвать внутреннюю солидарность сообщества людей с ОВЗ.

Таким образом, обращение к проблемам включающего общества в литературе не выявило комплексных исследований значимой и важной проблемы, касающейся индивидуального бытия людей с ограниченными возможностями.

¹³ Itterstad, G. (2015). Inclusion – What Does This Concept Mean and What Problems Does the Norwegian School Face under Its Implementation? *Psychological Science and Education*, 3, 41–49.

¹⁴ Hall, J. P. (2016). Narrowing the Gap: Is It Possible to Combine a Culture of Disability and Full Integration Into Education? *Journal of Disability Policy Research*, 13(3), 144–152.

§ 2. Экзистенциальный подход к индивидуальному бытию человека с ограниченными возможностями здоровья

Современные научные представления указывают на экзистенциализм как на фундаментальную основу, на которой выросли гуманистическая психология и педагогика. Это развитие, в свою очередь, привело к появлению и совершенствованию педагогических технологий, направленных на инклюзивное образование. В связи с этим возникает закономерный вопрос: в чем заключается глубинная суть и уникальные характеристики экзистенциального и феноменологического подходов применительно к инклюзии? Экзистенциальная философия, как учение о человеческом существовании, концентрируется на постижении смысла индивидуального и социального бытия, делая понятие экзистенции центральным элементом своего анализа.

Экзистенция понимается как:

- **ядро личности:** уникальное и неповторимое «Я», наделяющее человека свободой выбора и ответственностью за построение собственной жизни и взаимодействие с миром;
- **способ существования:** проявление уникальности и индивидуальности личности через специфические эмоциональные состояния и переживания;
- **сущность человека:** особый вид бытия, «здесь-бытие» или «для себя-бытие»;
- **открытость и неопределенность:** постоянное стремление человеческого бытия к выходу за свои пределы, к «трансценденции»;
- **становление:** бытие в процессе постоянного развития, которое не может быть постигнуто рациональным мышлением, разделяющим субъект и объект.

Согласно Хайдеггеру¹⁵, человеческое бытие невозможно описать логическими категориями, так как оно представляет собой целостное «вот»-бытие, которое не состоит из частей, а обладает потенциалом. Полнота бытия реализуется через человека, который, будучи захвачен бытием, открывает себя.

¹⁵ Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.

Согласно Сартру ¹⁶, человек – это не готовый продукт, а скорее незавершенный чертеж. У него нет заранее прописанной «инструкции по эксплуатации» или predetermined судьбы. Он не является следствием цепи причин и следствий, а скорее постоянно творит себя, будучи «проектом самого себя». Исходя из этого, путь к истинному «я» лежит через осмысление своего существования и глубокое, эмоциональное погружение в мир.

Таким образом, экзистенциальный и феноменологический подходы к инклюзии акцентируют внимание на уникальности каждого человека, его свободе и ответственности. Эти подходы подчеркивают важность понимания индивидуальных переживаний и эмоциональных состояний, что особенно актуально в контексте инклюзивного образования.

В инклюзивной практике важно учитывать, что каждый учащийся, независимо от его особенностей или ограничений, является уникальной личностью, обладающей своим собственным опытом, мыслями и чувствами. Это требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и чуткости к эмоциональным состояниям и потребностям каждого ученика. Экзистенциальный подход способствует созданию образовательной среды, в которой каждый учащийся чувствует себя принятым и ценным, а также имеет возможность раскрыть свой потенциал.

Феноменологический подход, в свою очередь, акцентирует внимание на том, как люди воспринимают и интерпретируют свой опыт. Он предлагает рассматривать обучение как процесс, в котором учащиеся активно участвуют в создании своего понимания мира. В контексте инклюзии это означает, что важно учитывать, как различные учащиеся воспринимают свои особенности и как они могут влиять на их взаимодействие с окружающей средой. Педагоги, применяющие феноменологический подход, стремятся создать пространство для открытого диалога, где учащиеся могут делиться своими переживаниями и находить поддержку в своих уникальных путях обучения.

Эти подходы также подчеркивают важность социальной справедливости и равенства в образовательной среде. Экзистенциализм

¹⁶ Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 325–326.

и феноменология напоминают о том, что каждый человек имеет право на самовыражение и возможность реализовать себя в обществе. Это требует от образовательных учреждений не только создания доступной физической среды, но и формирования инклюзивной культуры, где разнообразие воспринимается как ценность. В итоге, экзистенциальный и феноменологический подходы к инклюзии представляют собой мощные инструменты для создания более гуманистичного и отзывчивого образовательного пространства. Они помогают педагогам и учащимся осознать, что обучение – это не просто процесс передачи знаний, но и глубокое взаимодействие, в котором каждый участник имеет право на свою уникальную историю, свои переживания и свой путь к пониманию мира.

Экзистенциализм: уникальность, преодоление и переживание Бытия. Экзистенциализм ставит во главу угла неповторимость и исключительность человеческого существования. В отличие от других философских направлений, таких как антропология и персонализм, которые стремятся раскрыть сущность человека, экзистенциализм фокусируется на способности человека выходить за рамки своей предопределенности и на глубине его эмоционального мира. Понять истинную природу бытия нельзя путем сухого теоретизирования; это возможно только через активное проживание жизни как уникальной личности. Экзистенциализм позволяет нам глубже осмыслить эмоциональную сторону жизни современного человека, его психологическое состояние и трудности, с которыми он сталкивается.

Особое внимание в этом контексте уделяется людям с ограниченными возможностями и особыми потребностями, чей жизненный опыт изначально пронизан экзистенциальными переживаниями: страхом, осознанием конечности, тревогой, отчаянием, чувством изоляции от общества и даже от самого себя.

Актуальными становятся следующие экзистенциальные вопросы. Как меняется восприятие жизни и времени у людей с особыми потребностями в условиях формирующегося инклюзивного общества, стремящегося к их интеграции? Что мы подразумеваем под «инклюзивным» обществом с точки зрения экзистенциализма?

Что такое «время бытия» человека и как оно влияет на его внутреннее и внешнее ощущение времени? Каково значение личной свободы от общественных норм и возможность выбора человеком своего пути развития?

Экзистенция: единство объекта и субъекта в пограничных ситуациях. Экзистенциализм рассматривает человека как неразрывное единство объективного и субъективного, воплощенное в «экзистенции» – реальности, выходящей за рамки обычного понимания. Осознать себя как «экзистенцию», а не просто как часть безликой массы, помогает пограничная, противоречивая ситуация, ставящая человека перед критическим выбором, например, между жизнью и смертью. Именно в таких экстремальных обстоятельствах (болезнь, вина, катастрофа, близость смерти) сознание проявляет себя как чувствующее, смертное, страдающее и даже свободное, в отличие от обыденного опыта, который часто привязан к материальным вещам.

В условиях формирующегося инклюзивного общества, стремящегося к интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями, их восприятие жизни и времени, безусловно, претерпевает изменения. Инклюзивное общество, с точки зрения экзистенциализма, можно понимать как пространство, где каждый индивид, независимо от своих особенностей, признается как уникальная «экзистенция», имеющая право на самоопределение и свободный выбор. Это общество, которое не стремится к унификации, а ценит разнообразие и создает условия для подлинного существования каждого.

«Время бытия» человека – это не просто хронологический ход событий, а переживаемое время, наполненное смыслом и личным опытом. Оно влияет на ощущение и переживание времени как внутренней темпоральности (субъективное восприятие длительности, ритма жизни, воспоминаний и предвкушений) и внешней темпоральности (осознание хода истории, социальных ритмов, цикличности природных явлений). Для человека с особыми потребностями, чья жизнь может быть отмечена иными ритмами и вызовами, это время может ощущаться иначе, быть более концентрированным на настоящем моменте или, наоборот, более тягостным из-за ощущения упущенных возможностей.

Свобода личности от общества в экзистенциализме не означает полного отказа от социальных связей, а скорее осознание своей ответственности за свой выбор, даже в рамках социальных норм. Это подразумевает, что каждый индивид, независимо от своего положения или ограничений, способен принимать решения и делать выбор, который определяет его путь. Альтернативность путей развития становится важным аспектом экзистенциального подхода, так как каждый выбор формирует уникальную траекторию жизни, позволяя человеку реализовать свою индивидуальность и осознать свою экзистенцию.

В этом контексте экзистенциализм подчеркивает, что даже в условиях ограничений и трудностей, человек имеет возможность находить смысл в своем существовании, сталкиваясь с экзистенциальными вызовами. Проблемы, с которыми сталкиваются люди с особыми потребностями, могут служить катализатором для глубоких размышлений о жизни, смерти, свободе и ответственности. Эти размышления могут привести к более глубокому пониманию себя и своего места в мире.

Таким образом, *экзистенциализм предлагает уникальный взгляд на человеческое существование, акцентируя внимание на внутреннем опыте и эмоциональных переживаниях.* Он побуждает нас исследовать, как изменяются восприятия жизни и времени в зависимости от условий существования и социальных контекстов. Важно понимать, что каждый человек, независимо от своих физических или психических особенностей, имеет право на полное участие в жизни общества и на возможность выбора своего пути. Инклюзия, следовательно, не только создает возможности для интеграции людей с особыми потребностями, но и обогащает общество в целом, позволяя каждому индивидууму проявить свою уникальность и внести вклад в общее благо. Экзистенциализм, акцентируя внимание на индивидуальном опыте, подчеркивает важность признания каждого человека как уникальной экзистенции, способной к свободе, выбору и самовыражению, что является основой для формирования более справедливого и инклюзивного общества.

Экзистенциализм: человек как творец себя в мире ответственности и свободы. Как подчеркивал Ж.-П. Сартр, «первым де-

лом экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование»¹⁷.

Согласно экзистенциализму, человек – это существо, постоянно пребывающее в состоянии внутреннего напряжения и борьбы, но при этом активно создающее себя и свою жизнь. Осознавая свое существование, человек постигает свою неповторимую сущность на протяжении всего жизненного пути и несет полную ответственность за свои поступки и решения. Понимание значимости каждого действия и выбора является ключом к принятию идеи инклюзии, независимо от физических или умственных особенностей. Человеческое бытие, или экзистенция, неразрывно связано с ответственностью не только за себя, но и за окружающих, что особенно важно для формирования общества, где каждый чувствует себя принятым.

Философия экзистенциализма исследует отношения между индивидом и обществом. Общество часто предстает как внешняя, обезличивающая сила, подавляющая уникальность личности. Человек оказывается «заброшенным» в определенный исторический период, не выбирая его, поэтому социальные события следует воспринимать как данность, а не как руководство к действию. Нет смысла искать оправдания в прошлом; личный опыт всегда имеет больший вес, чем исторические события. Альбер Камю считал, что взаимодействие личности и общества неизбежно несет в себе элемент абсурда. Жан-Поль Сартр отвергал идею заранее установленных обществом ценностей и норм, утверждая, что человек сам определяет их смысл и значимость, и что любой выбор всегда индивидуален.

Таким образом, в экзистенциализме человек предстает как «бытие-для-себя», и следствием его свободы выбора и ответственности становится неизбежный конфликт с другими «бытиями-для-себя». Возникает напряжение между свободой и выбором, между личностью и обществом, состоящим из людей с различными потребностями и возможностями. Экзистенциалисты полагают, что человек,

¹⁷ Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва: Политиздат, 1989. – С. 319–344.

как творец ценностей, «обречен» на свободу – абсолютную внутреннюю свободу выбора, что приводит к противопоставлению личности и общества.

Эти философские идеи поднимают важные вопросы о взаимоотношениях личности и общества, особенно актуальные в современном мире, полном кризисов, конфликтов и многообразия мнений. Вопрос о том, является ли общество «включающим» или «исключающим», активно обсуждается в научных кругах.

Исследование экзистенциальных основ человеческой жизни и существования в «инклюзивном» обществе рассматривается на своеобразной временной шкале, где выбирается момент «настоящего», с которым и соотносится бытие человека «здесь и сейчас». В этот момент происходит переживание «бытия в мире» как существующим и познающим субъектом. Иными словами, субъект изначально существует в социуме, переживает, чувствует, мыслит, что открывает возможности для определения своего бытия в реальности, то есть происходит переход к выявлению и осмыслению своей сущности.

Экзистенциальность человеческой природы проявляется в процессе самоопределения человека. При этом сущность не является абстрактным ментальным образом или идеальным представлением базовых антропологических характеристик людей. Человек, переживая социальную реальность, выбирает направление своей жизни и реализует свою собственную цель.

Судьба человека с инвалидностью складывается двояко: он может оставаться в своем внутреннем мире или же найти свое место в инклюзивной социальной группе, которая принимает его как равного. Именно в такой среде, где его ценят как члена коллектива, он обретает возможность осмыслить свои жизненные ориентиры и реализовать свою уникальность. Духовная жизнь и субъективное восприятие становятся фундаментом его «жизненного мира» в обществе, которое его принимает. Принятие себя и общества открывает путь к трансформации этого мира в повседневную реальность. Иначе же возникает разрыв между личным и социальным существованием, где человек теряет свою сущность и не может выйти за пределы своего индивидуального бытия, не достигая «сверхиндивидуального». Создание инклюзивных групп часто обусловлено

необходимостью плавного перехода человека из узкого круга общения в более широкое, принимающее общество.

Экзистенциальная философия видит человеческое бытие как постоянную борьбу и драму. Для людей с инвалидностью этот процесс интеграции в общество и специальные группы становится особенно сложным и продолжительным. Свобода выбора, присущая человеку, позволяет ему принимать решения в условиях этих противоречий, и именно эти выборы формируют уникальность его существования. Однако, абсолютная свобода здесь недостижима, поскольку само бытие человека с инвалидностью неразрывно связано с обществом и его отношением к нему.

Особое значение в экзистенциальном понимании имеют «пограничные ситуации», среди которых выделяются смерть и страх. Смерть – это абсолютная граница жизни, и осознание конечности своего существования должно побуждать человека к адекватной оценке своих перспектив. Но способен ли человек с инвалидностью адекватно оценить свои перспективы, когда его физическое состояние постоянно напоминает о хрупкости жизни и ее конечности? Для людей с особыми потребностями размышления о смерти и сценарии завершения жизни становятся неотъемлемой частью их экзистенциального опыта, зачастую драматичного, но, к сожалению, реального.

Страх и экзистенциальное измерение жизни людей с особыми возможностями и потребностями в обществе, стремящемся к инклюзивности. Страх тесно переплетается с экзистенциальным переживанием конечности бытия. Экзистенциализм рассматривает страх как неотъемлемую часть человеческого опыта, отражающую его сущность в процессе адаптации к социальной среде. Для людей с особыми потребностями страх перед неизвестностью и принятием в нормотипичное общество является естественным.

Когда человек с особыми потребностями испытывает страх, это часто порождает чувство изоляции, особенно в период интеграции. Осознавая трудности жизни в современном обществе, он опасается покидать привычное окружение, поскольку переход в новое сообщество сопряжен с рисками. В состоянии страха человек склонен

избегать реальных проблем и внутренних конфликтов. Через самоанализ он начинает глубже понимать свою уникальность, осознавая свою обособленность и дистанцируясь от внешнего мира. Переживание страха становится важным этапом в осмыслении жизни, позволяющим лучше понять неповторимость существования людей с особыми потребностями.

Экзистенциальная философия, противопоставляя страх разуму, зачастую преувеличивает его роль. Она утверждает, что именно в страхе человек может раскрыть свою подлинную индивидуальность. Страх может как побуждать к действию, так и нарушать привычный порядок жизни и самоощущение в рамках нормотипичного общества.

Применение экзистенциальных идей для анализа «инклюзивного» общества позволяет выявить особенности проявления экзистенциальных категорий в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями. Экзистенциальное понимание сути «инклюзивного» общества побуждает к исследованию его механизмов и функционирования. Экзистенциальный взгляд на природу и существование человека служит основой для изучения взаимосвязи индивидуального и общественного бытия в «инклюзивном» обществе.

Понимание ценностей жизни людей с ОВЗ в инклюзивном обществе. Чтобы понять, как ценности влияют на жизнь людей с особыми потребностями в обществе, которое стремится их принять и включить, необходимо разобраться в том, как ценности формируются и функционируют внутри различных групп. Ценности можно рассматривать как особую форму информации. Они играют важную роль для людей с ограниченными возможностями и особыми потребностями как на этапе их интеграции в общество, так и в уже инклюзивной среде. Ценности отражают наши личные взгляды, предпочтения и представления об идеальном мире, где отношения между людьми и обществом гармоничны. Эта гармония имеет глубокий, экзистенциальный смысл.

Ценности показывают, насколько важна для человека его собственная жизнь и насколько он свободен от внешних обстоятельств. Духовные ценности – это, по сути, то, как человек восприни-

мает и оценивает качество своей жизни, и его стремление к улучшению своего будущего. Когда человек придает значение оценке внешнего мира, он признает, что взаимодействие с ним укрепляет его собственное существование.

Таким образом, экзистенциальная природа ценностей подчеркивает, насколько важно для человека осознать и осмысливать значимость своего бытия. Ценностные установки, лежащие в основе нашей жизни в обществе, открывают путь к развитию индивидуальности. Процесс осознания себя помогает человеку понять, зачем он живет, и придать своей жизни цель и смысл. По сути, человек сам создает свою жизнь в ценностном плане. Осмысливая прошлое и изменения в обществе, человек включает новую реальность в свое личное восприятие и оценку, становясь активным участником переживания и понимания истории. При этом, оценивая и интерпретируя меняющийся мир, человек должен выходить за рамки своего личного опыта, сохраняя при этом свои главные жизненные ориентиры.

Ценности помогают человеку сохранить свою индивидуальность в процессе взаимодействия с обществом. Например, люди с ограниченными возможностями, проходя путь от принятия обществом к полной инклюзии, сохраняют свою уникальность и целостность. Это происходит не только благодаря их интеллектуальным, психологическим и физическим особенностям, но и благодаря их особым ценностям, целям, эмоциональной жизни, воле и разуму. Ценности играют роль ключевых факторов, позволяющих людям с особыми потребностями чувствовать себя полноценными членами общества, сохраняя при этом свою индивидуальность и достоинство.

Оценка внешней реальности – это активный процесс, в котором человек не просто воспринимает, но и наделяет мир смыслом, формируя свое индивидуальное бытие. Эта оценка включает в себя саморефлексию, когда понимание социальной реальности переходит в понимание себя, и человек обретает смысл своего существования. Внутренние ценности и опыт побуждают к трансформации объективной реальности в субъективную. Зачастую, опираясь на интуицию, человек конструирует альтернативные версии социальной реальности, чтобы сохранить ценности своей социальной группы.

Это важно для понимания как индивидуального, так и группового существования.

Оценочный характер наших мыслей и восприятия мира является неотъемлемым проявлением индивидуальной уникальности каждого человека. Процесс оценки, будучи частью нашего сознания, служит своего рода зеркалом, отражающим особенности личного опыта, который формирует наш мир как нечто глубоко индивидуальное. Порой такое сосредоточение на оценке может привести к тому, что наша субъективность растворяется в повседневности. Именно в контексте обыденной жизни, через переживания, эмоции и чувства, человеческая субъективность обретает свою значимость. Поиск же подлинной, глубокой субъективности часто находит свое выражение в новаторской и творческой деятельности, особенно в области эстетического восприятия.

Многообразие человеческого сознания и способов «проживания» мира порождает калейдоскоп оценок, охватывающих как внутренние глубины нашего «я», так и внешние просторы бытия. В акте оценки внешнего мира человек раскрывает свою подлинную суть и уникальность. Социальная реальность становится зеркалом, в котором рефлексирующий субъект видит отражение своей сущности и своего существования. Каждая субъективная оценка – это отпечаток нашего отношения к миру и к самим себе. Человеческая деятельность, будучи ценностью и формой оценки, является плодородной почвой для самопознания и самовыражения, где наши внутренние импульсы находят свое воплощение во внешнем мире и становятся пищей для нашего осмысления.

§ 3. Субъективное время и интересубъективность, стереотипы и социализация повседневного бытия человека с ограниченными возможностями здоровья

Теоретической основой экзистенциального подхода к исследованию субъективного времени индивида выступает **категория «интерсубъективность»**.

В узком и традиционном представлении, интересубъективность понимается как особая совокупность людей, обладающих общностью установок и воззрений, а также имеющих обобщенный опыт представления предметов. Интерсубъективный понимается как общий для нескольких субъектов.

Выделим **три основных уровня интересубъективности**: 1) экзистенциально-феноменологический; 2) коммуникативно-символический; 3) институциональный.

На уровне **экзистенциальных переживаний и феноменологии**, для людей с ограниченными возможностями (ОВЗ) формирование их личного восприятия времени происходит через объединение двух аспектов:

1) **ментально-темпоральная координация**: это уникальный способ, которым человек с ОВЗ переносит свои чувства и переживания, связанные с его текущим существованием, в свое внутреннее ощущение времени. По сути, это перенос его «здесь и сейчас» в его личное временное пространство.

2) **интенционально-темпоральная координация**: этот аспект связан с тем, как человек с ОВЗ воспринимает свое индивидуальное существование в обществе, которое его принимает.

Ментально-темпоральная координация означает, что человек с ОВЗ особым образом «чувствует» и переносит свои переживания, связанные с его реальным бытием, в свое субъективное время.

В результате, **интенционально-темпоральная координация** превращается в само ментальное переживание субъективного времени. Это проявляется в виде индивидуальных образов и внутреннего опыта человека с ОВЗ, которые служат ему для оценки и осмысления всех социальных процессов и событий, которые он переживает.

Субъективное время человека с ОВЗ – это то, как он непосредственно ощущает происходящие события, явления и процессы, которые формируют его личный жизненный опыт. Этот опыт упорядочивается и хронологизируется с точки зрения его ментальных представлений о времени.

Изучение основных характеристик субъективного времени показывает, что оно является ключевым элементом человеческого сознания, влияющим на содержание и особенности нашей личности. Именно в рамках субъективного времени люди с ОВЗ формируют свои цели и стратегии для повседневной жизни, основанные на их ценностях и рациональном подходе. Поэтому субъективное время можно считать главным фактором в создании индивидуальных значений и смыслов, которые человек с ОВЗ придает своей жизни в обществе.

Разнообразие путей развития и адаптации людей с ОВЗ, а также их интенсивность, особенно возрастают в периоды социальных потрясений и перемен. В такие моменты человек с ОВЗ переходит на новый уровень своего индивидуального и коллективного существования, учитывая как свои намерения и восприятие времени, так и свой внутренний опыт. Период **интенционально-темпоральной координации** характеризуется постоянным переживанием человеком с ОВЗ своего времени, которое он проводит, вживаясь в повседневную реальность общества, принимая его нормы и правила поведения, а также адаптируясь к жизни в своей особой социальной группе.

Интерсубъективность на уровне общения и символов проявляется как диалог. Само поле общения и познания, где возникает интерсубъективность, имеет сложную, самоподобную структуру. Это происходит потому, что человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) переживает бытие другого человека, фокусируясь на понимании его сути. В контексте различных уровней интерсубъективности, диалог становится способом и основой для существования и познания, необходимым для понимания индивидуального опыта.

Таким образом, *диалог предполагает активное взаимодействие и общение людей, направленное на достижение взаимного понимания через язык.* Он опирается на уже существующее

интерсубъективное понимание, которое является его фундаментальным принципом. **Интерсубъективная реальность – это опыт взаимоотношений людей с ОВЗ, представляющий собой сложное переплетение межличностных связей и взаимодействий в рамках отношений «Я-Другой».** Эта реальность отражается через диалогические отношения, формируя тенденцию к символическим преобразованиям личных переживаний людей в их жизненном мире.

В инклюзивной реальности, где присутствует интерсубъективность, **индивидуальный опыт становится своеобразным выражением диалогической природы человеческого бытия, включая его структурные особенности.** Сфера диалога в паре «Я-Другой» характеризуется взаимодействием людей, происходящим с помощью языка (как вербального, так и невербального). Это взаимодействие отличается сознательным выявлением, пониманием, осмыслением и передачей коммуникативных смыслов, возникших в процессе общения. Именно это и составляет суть взаимопонимания «Я-Другой».

Коммуникативные механизмы интерсубъективности создают возможности для перестройки социальной реальности, учитывая существующие институциональные рамки. Интерсубъективность представляет собой особое качество совокупности межличностных коммуникаций, достигающее высокого уровня интеграции. На этом уровне утверждаются духовные, мировоззренческие и смысловые нормы, которые преобразуют локальные аспекты общения в сферу общих ценностей и смыслов. Поэтому целостность и осмысленность общения в социальных группах формирует эмоционально-ценностную связь между людьми с ОВЗ. Они воспринимают это как единый образ своего повседневного мира, включающий общество, отражающий их ценности и интересы, которые совпадают с личным опытом каждого человека.

Изучение отдельных аспектов общения в социальной группе не раскрывает переход от уровня индивидуального сознания к надличностному, но подтверждает нормативность сферы коллективного «Мы». Вряд ли можно говорить об универсальности интерсубъективности в инклюзивном обществе, поскольку она тесно

связана с повседневной жизнью и функционированием малых социальных групп. Пространство интересубъективности охватывает взаимодействие активных людей, где личные предпочтения, убеждения и установки сводятся к минимуму.

Ключевая роль намерений в создании сложных социальных структур третьего уровня. Особое внимание следует уделить тому, как намерения (интенции) влияют на формирование сложных социальных конструкций третьего уровня. Эти конструкции объединяют в себе феноменологический (опыт восприятия), коммуникативно-символический (общение и символы) и институциональный (правила и структуры) аспекты инклюзивного пространства, где люди взаимодействуют друг с другом (интерсубъективность).

Повседневность людей с ОВЗ и формирование социального пространства. В повседневной жизни людей с ограниченными возможностями (ОВЗ) согласованность намерений и времени (интенционально-темпоральная координация), как форма взаимодействия, играет важную роль. Она позволяет им создавать и моделировать собственное социальное пространство. Это, в свою очередь, приводит к **изменению смыслов, значений и предпочтений в отношениях между «Я» и «Другим».**

В результате возникает новое феноменологическое пространство «Я-Мы». Оно отражает переход от изучения индивидуальной повседневной жизни человека с ОВЗ к комплексному исследованию повседневности целой группы людей с ОВЗ в обществе, которое их принимает.

Анализ отношений «Я-Другой» в повседневной жизни людей с ОВЗ показывает, что их социально-повседневное пространство формируется на основе индивидуальных ментальных образов, присущих каждому человеку.

Темпоральная субъективность и коллективное бытие. Социально-повседневное пространство людей с ОВЗ характеризуется темпоральной субъективностью, то есть их личным восприятием времени. Это напрямую влияет на их переход к коллективному существованию в рамках «Я-Мы», что, в свою очередь, определяет функционирование их небольших социальных групп (микросоциальных организаций).

Субъективное время как основа понимания прошлого, настоящего и будущего. Философская мысль традиционно связывает понимание субъективного времени с личным опытом и переживанием настоящего момента. Таким образом, субъективное время для человека с ОВЗ в принимающем обществе можно рассматривать как направленную на определенные цели длительность его жизни.

Структурно, субъективное время упорядочивается через три основных отрезка: **прошлое, настоящее и будущее.**

- Настоящее время отражает непосредственное восприятие и намерения человека.
- Прошлое время связано с его исторической памятью.
- Будущее время представляет собой проекцию ментальных установок и регуляторов сознания человека.

Понимание личного восприятия времени тесно связано с тем, как мы ориентируемся во времени. Это проявляется в соотношении этапов накопления жизненного опыта человека с определенными моментами времени, которые являются результатом его деятельности. Кроме того, важен аспект направленных изменений в субъективном времени, который отражает непрерывный поток переживаний и мысленных образов у людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основные свойства личного времени подчеркивают его ключевую роль в интеграции человека в общество, а также определяют фундаментальные принципы взаимопонимания между людьми.

Изучение теоретических основ и различных аспектов субъективного времени позволяет утверждать, что само время для людей с ОВЗ – это период, который они активно переживают и проживают. Структура субъективного времени, ориентированная на намерения и намеченные цели, а также его отдельные части, прежде всего, связаны с тем, как люди воспринимают и осмысливают время через призму настоящего момента. Этот момент принимается как основа для формирования сценариев и перспектив развития инклюзивного общества. Различные части субъективного времени подразумевают возможность формирования разнообразных путей развития ментальных образов у людей с ОВЗ. Таким образом, внимание, воображение и память становятся фундаментом

субъективного времени, определяя основные направления и тенденции в жизни социальной группы людей с ОВЗ. С методологической точки зрения, определение временных сценариев и направлений развития человека в условиях инклюзии может иногда требовать сопоставления статичного и динамичного взглядов на время.

Важно подчеркнуть, насколько значимо рассматривать «настоящее» как часть личного опыта людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это помогает понять, как они воспринимают и регулируют течение времени, а также как они переживают его. «Настоящее» для них формируется длительным периодом, в течение которого они осмысливают свою жизнь. Этот период становится своего рода границей их внутреннего мира, где фиксируется прошлый опыт и проявляются способности их сознания предвидеть будущее. Выделение «субъективного настоящего» как отдельного понятия необходимо для изучения того, как люди с ОВЗ целенаправленно действуют, исходя из своих намерений.

Учитывая продолжительность этого «настоящего», можно выделить два основных подхода к его пониманию. Во-первых, «настоящее» воспринимается как некий отрезок времени, в рамках которого человек системно ощущает непрерывный поток своих переживаний и мыслей. Во-вторых, с учетом того, как люди ориентируются во времени, необходимо использовать многоуровневую модель времени. Эта модель позволяет описывать периоды с нечеткими границами, отражающие реальность формирования повседневного инклюзивного пространства, где время имеет свои исторические ориентиры. Такая модель включает в себя моменты, периоды и стадии. Моментам соответствуют состояния, события и мысли, связанные с осмыслением человеком своего места в инклюзивном обществе. Периоды же не только упорядочивают и синхронизируют эти потоки, но и обозначают переходы между ними.

Многоуровневая структура времени с последовательными периодами позволяет говорить о «субпериодичности» в рамках субъективного времени. Это важно с точки зрения методологии, так как позволяет объединить представления о времени как о дискретном (состоящем из отдельных частей) и континуальном (непрерывном).

Разные этапы развития отличаются тем, как соотносятся между собой отрезки времени и конкретные моменты. Это соотношение

создает сложные временные структуры, состоящие из множества уровней. Фактически, этапы охватывают и периоды, и моменты, задавая основные характеристики этой временной структуры и показывая, как меняются мысли и состояния человека.

Выделение этих этапов позволяет нам оценивать и понимать, как люди с ограниченными возможностями используют различные методы и технологии в повседневной жизни, чтобы быть включенными в общество.

Таким образом, эта сложная временная структура является ключевым элементом для понимания и интерпретации того, как функционирует инклюзивное общество. Концепции «входа» и «выхода» из этого пространства подтверждают, что существует множество различных путей, которыми человек может войти в такое общество. Утверждения о том, что существуют заранее определенные варианты вовлечения или выхода, кажутся необоснованными.

На практике, механизмы, регулирующие деятельность человека в инклюзивном обществе, показывают, что такое общество дает людям с ОВЗ возможность реализовать свой творческий потенциал. Использование многоуровневой временной структуры для анализа инклюзивного пространства показывает, что последовательность периодов отражает то, насколько хорошо человек осознает эффективные стратегии и оптимальные возможности для вхождения в инклюзивное сообщество.

Интенциональность (намеренность, целеустремленность), как важная характеристика внутреннего мира человека с ограниченными возможностями, рассматривается как индивидуальная черта, связанная с общим пониманием мира, принятым среди людей с ОВЗ в инклюзивном сообществе. Интенциональность объединяет личный опыт, психологические аспекты и индивидуальное восприятие времени, формируя этапы идентификации и социализации человека в инклюзивном пространстве. Субъективные аспекты социального времени стимулируют создание многоуровневых моделей, описывающих процессы и переживания человека в период его вхождения в инклюзивное общество, а также то, как он перестраивает свои мысли и чувства в своем сознании.

Как люди с ограниченными возможностями (ОВЗ) воспринимают время и события? У людей с ОВЗ время ощущается и организуется по-особому. Это проявляется в том, как они упорядочивают, синхронизируют и переживают различные события и явления в своем внутреннем мире, в своих мыслях и образах. Этот внутренний мир времени имеет сложную, «фрактальную» структуру, где выделяются повторяющиеся (периодические) и единичные (моментные) моменты. Эти структуры работают как своего рода «временные метки» или «ориентиры», которые помогают человеку упорядочивать события в своей жизни.

Два аспекта восприятия времени у людей с ОВЗ:

В нашем сознании существуют две основные составляющие, которые организуют наше восприятие времени:

1) **интенциональная темпоральность:** это то, как человек с ОВЗ переживает свое собственное существование и свою жизнь в обществе. Это связано с его внутренними ощущениями и опытом.

2) **индивидуально-ментальная темпоральность:** это то, как человек с ОВЗ представляет и переносит весь свой жизненный опыт (как уникальный, так и типичный) в свое сознание, создавая наглядные образы.

В этом процессе, «интенциональная темпоральность» превращается в личное, индивидуальное время. Оно отражает уникальность внутреннего опыта и особенности мышления людей с ОВЗ. Это важно для их адаптации и интеграции в социальные процессы.

Время и адаптация в меняющемся обществе. Когда человек с ОВЗ воспринимает события, он глубоко погружается в переживание времени, в то, как эти события происходят и меняют его жизнь. Его внутреннее ощущение времени тесно связано с изменениями в обществе, особенно в инклюзивном (где люди с разными возможностями живут и взаимодействуют вместе). Эта изменчивость и нестабильность общества побуждают людей с ОВЗ активно думать и искать новые способы улучшить свою жизнь и условия существования в своем окружении. Главное для них – научиться успешно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

Самоопределение людей с ограниченными возможностями напрямую зависит от того, как они воспринимают и наполняют свое личное время. Именно это внутреннее ощущение времени формирует два ключевых этапа в понимании своей жизни:

1. Оценка прошлого и настоящего. На этом этапе человек анализирует и интерпретирует свой прошлый опыт и текущее положение. Это позволяет ему оценить, как он воспринимает последовательность событий в своей жизни, как он мыслит и какие мыслительные процессы преобладают. Этот этап важен для понимания того, как человек с ограниченными возможностями осмысливает свою внутреннюю сущность и свое место в мире.

2. Формирование будущих перспектив. Здесь акцент делается на ценностях, целях и возможностях, которые открываются в будущем. Этот этап связан с тем, как человек с ограниченными возможностями мыслит и действует. Важно понять, как он осмысливает свою уникальность и свое место в обществе, которое стремится к инклюзии. Это включает в себя сбор и объединение представлений о том, как меняется его мышление, чтобы он мог активно участвовать и быть принятым в инклюзивном сообществе.

Особое значение имеет изучение того, как субъективное время людей с ограниченными возможностями меняется по мере перехода от традиционного общества к инклюзивному. При этом важно не только количественно оценить время (например, его интенсивность), но и понять его синтез с психологическим, индивидуальным и биологическим временем.

В целом, понимание субъективного времени человека с ограниченными возможностями помогает раскрыть его самооценку, способность к осмыслению своего прошлого и настоящего, а также его потенциал для формирования позитивного будущего в условиях инклюзивного общества.

Субъективное время и опыт людей с ОВ. В данном случае, восприятие времени человеком с ограниченными возможностями (ОВ) тесно связано с тем, как он переживает и осмысляет текущий момент своей жизни. Поэтому субъективное время можно рассматривать как направленную вовне длительность, которая формируется в жизни человека с ОВ в обществе, где он интегрирован.

Важным аспектом является изменение направленности восприятия времени, которое отражает поток переживаний и мыслей у людей с ОВ. Интенциональность, как ключевой элемент взаимопонимания в системе субъективного времени человека с ОВ, является уникальной чертой личности. Она соотносится с общим представлением о мире у людей с ОВ в их ближайшем социальном окружении. Изучение уровней взаимопонимания у людей с ОВ показывает, что именно интересубъективность (способность разделять опыт и смыслы) является основой субъективного времени индивида с ОВ. Она представляет собой чувственно воспринимаемую форму непосредственного бытия, где переживаемые события и процессы формируют индивидуальный жизненный опыт.

Стереотипы, социализация и люди с ОВЗ. В этом контексте интерес вызывает процесс адаптации людей с ОВ к обществу, в частности, формирование у них инклюзивных стереотипов в повседневной жизни их социальных групп.

Различные аспекты экзистенциального подхода к общению людей с ОВ, а также их социализация в инклюзивном обществе, были исследованы в работах А. Okpala¹⁸, А.А. Oladipo и О.С. Okiki¹⁹. Их исследования основывались на понимании стереотипов поведения в рамках социальной модели инвалидности.

Теории S. Aas²⁰ и G. Grue²¹ рассматривают социализацию людей с ОВ через призму анализа диалогов в повседневной жизни инклюзивного общества, уделяя особое внимание формированию поведенческих стереотипов в процессе социального взаимодействия. В результате, возможно формирование инклюзивного взаимопонимания, основанного на создании общих стереотипных ценностей и

¹⁸ Okpala, A. (2022). A Survey of Online Resources on the Development of Lifelong Learning among Students of National Open University of Nigeria. *African Journal of Open and Flexible Learning*, 9 (2), 35–54.

¹⁹ Oladipo, A.J., & Okiki, O.C. (2020). Assessment of the contribution of online information resources in open distance learning lifelong learning in South-West. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 14(1), 79–93.

²⁰ Aas, S. (2021). Disability, Society, and Personal Transformation. *Journal of Moral Philosophy*, 18 (1), 49–74.

²¹ Grue, J. (2023). The double bind of social legitimacy: On disability, the sick role, and invisible work. *Sociology of Health & Illness*, 46(2), 71–85.

смыслов. Эти ценности отражают накопление коллективного опыта в особых группах людей с ОВ.

В работах А. Воер и А. Kuijper ²², рассматривается развитие представлений о роли стереотипов в формировании социальной идентичности людей с ОВЗ. Особый интерес представляет исследование F. Chris ²³, которое анализирует социальные и культурные сдвиги, связанные с попытками оптимизировать стереотипное поведение людей с ОВЗ в инклюзивном пространстве, фокусируясь на регуляторах социальной коммуникации. Теоретическую основу для авторов составляют идеи А. Altranice и В. Mitchell ²⁴, которые указывают на то, что стереотипы поведения людей с ОВЗ в процессе социализации предполагают обмен инклюзивными ценностями, ориентированный на личностные предпочтения в повседневной жизни.

Изучение того, как люди с ОВЗ принимают стереотипы инклюзивного общества, в контексте теории социальной идентичности и этапов социализации, активно разрабатывается в концепциях М. Colum ²⁵, С. Doodewaard и А. Knoppers ²⁶. S. Green ²⁷ и D. Bourget ²⁸ сосредоточились на двух аспектах «Я»-репрезентации: социальной и личностной идентичности людей с ОВЗ. Их подход базируется на том, что переход от личностной к социальной идентичности, согласно теории «Я»-категоризации, является когнитивным

²² Boer, A., Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 625-641.

²³ Chris, F. (2023). Transitioning Learners with Intellectual and Developmental Disability Back to School. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 11(1), 555803.

²⁴ Altranice, A., & Mitchell B. (2023). Catalysts of Conscientization Among the Professorate: A Descriptive Phenomenological Study. *Journal of Social Work Education*, 59(4), 1199-1212.

²⁵ Colum, M. (2021). The Inclusion of Learners with Moderate General Learning Disabilities and Challenging Behaviours in School and Class Activities in Special Schools. *Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(2), 83–100.

²⁶ Doodewaard, C.A., &Knoppers, A. (2022). Paradoxes in Practices of Inclusion in Physical Education. *Front. Sports Act. Living*, 4, 82–94.

²⁷ Green, S. (2015). The Nature of Immobility in Russian Society. Pros and cons, 2 (1), 6–19.

²⁸ Bourget, D. (2017). Intensional Perceptual Attributions. *Erkenntnis*, 82, 513–530.

процессом, который определяет сценарии вхождения людей с ОВЗ в повседневное инклюзивное пространство. М. Hartimo ²⁹ и А. Hickey-Moody ³⁰ подчеркивают, что инклюзивные стереотипы влияют на формирование социальной идентичности людей с ОВЗ, опираясь на когнитивные и мотивационные основания. Перспективным направлением является пересмотр теории «Я»-категоризации с целью выявления мотивационно-ценностных и установочных факторов, которые побуждают людей с ОВЗ к самоидентификации в специфических социальных группах и к укреплению своего статуса и положения в группе людей с ОВЗ через достижение социальной идентичности.

Важно отметить исследования ^{31, 32, 33}, посвященные особенностям социальной коммуникации, с целью выявления эффективных стратегий интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в инклюзивные микросоциумы. Эти стратегии направлены на ситуации, когда индивиды с ОВЗ признают субъективность друг друга, достигают межличностного взаимопонимания и формируют специфическое социально-повседневное время своей социальной группы. Особую познавательную ценность представляют работы J. McLaughlin, S. Scambler и G. Thomas ³⁴, которые демонстрируют теоретическую оптимизацию моделей стереотипного поведения индивидов с ОВЗ, акцентируя внимание на механизмах их эффективной вовлеченности в инклюзивное повседневное пространство. В этом контексте S. Dada, J. Wilder, A. May, N.

²⁹ Hartimo, M. (2019). *About the Origins of Scientific Objectivity. The Phenomenology of Husserl's Intersubjectivity: Historical Interpretations and Modern Applications*. New York: Routledge, 302–321.

³⁰ Hickey-Moody, A. (2016). Turning away: From Mentally Retarded Methods Of Practice, *Methods of Thinking. Critical Studies in Education*, 44 (1), 1–22.

³¹ Hughes, O. (2023). Pedagogies of Lived Experience: The Perspectives of People with Disabilities on Their Educational Presentations about Disability Topics. *Disability Studies Quarterly*, 3, 72–85.

³² Macbinji, V. (2023). Disability dynamics in the context of the social model. *Journal of African Interdisciplinary Studies*, 7 (1), 5–12.

³³ Olive, M., & Barnes, S. (2018). *New Disability Policy*. Houndmills–Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.

³⁴ McLaughlin, J., Scambler, S., Thomas G. (2023). Introduction to special issue: New dialogues between medical sociology and disability studies. *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 73–86.

Klang и M. Pillay ³⁵ представили концептуальные аспекты теории социальной идентичности, которые позволяют моделировать стереотипное поведение, исходя из фундаментального различия между социальной и личностной идентичностью индивидов с ОВЗ. Процесс формирования стереотипного поведения у индивидов с ОВЗ в рамках их социализации в инклюзивном обществе активно связывается как с различными аспектами теории социальной идентичности, так и с самими этапами социализации. Выделим следующие аспекты.

1. Чтобы общество, принимающее всех, функционировало слаженно, важно, чтобы его социальная структура соответствовала изменениям, которые в нем происходят. Для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ключевым становится налаживание прочных связей и общение, отражающее их жизненные потребности и ценности в рамках их социального окружения. Особенность взаимодействия людей с ОВЗ в инклюзивной среде заключается в том, что их личные взгляды, установки и предпочтения часто уступают место общепринятым нормам и ожиданиям общества. Из-за этого общение между людьми с ОВЗ требует больше времени и усилий для достижения взаимопонимания и согласования целей. Это создает трудности в построении открытого диалога в повседневной жизни, особенно когда речь идет о таких важных вопросах, как социализация и самоопределение людей с ОВЗ. Эти процессы формируют основу для общения в инклюзивной среде, способствуя установлению прочных связей между людьми с ОВЗ, которые зависят от изменений в обществе и взаимоотношений между людьми.

2. **Два главных аспекта формирования идентичности – отличие от других и принятие общих черт** – действуют независимо друг от друга и в противоположных направлениях, способствуя тому, как человек ощущает свою принадлежность к группе. Люди с ОВЗ стремятся к тому, чтобы их приняли в общество (ассимиляция), чтобы избежать или уменьшить негативное отношение (стиг-

³⁵Dada,S., Wilder,.J, May,A., Klang,N., & Pillay, M. (2023). A review of interventions for children and youth with severe disabilities in inclusive education. Cogent Education,10 (2), 37-47.

матизацию) или изоляцию, которые могут возникнуть из-за их индивидуальных особенностей. В обществе, которое стремится к инклюзивности, естественная потребность людей с ОВЗ чувствовать себя частью группы и участвовать в ее деятельности становится важным мотивом. Важно отметить, что люди с ОВЗ испытывают дискомфорт, когда их личные взгляды и привычки сильно отличаются от принятых в их социальном окружении. Один из основных способов для человека с ОВЗ успешно интегрироваться в инклюзивное пространство, помимо развития своих индивидуальных качеств, – это подчеркивать свою уникальность. Таким образом, принятие человека обществом должно быть напрямую связано с тем, насколько он вовлечен в процессы формирования общей идентичности в инклюзивном пространстве, что в свою очередь влияет на его самовосприятие.

3. Особенности самоопределения людей с ОВЗ в обществе. Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) проявляют себя в обществе по-разному. Их социальная уникальность может варьироваться от ярко выраженной индивидуальности до полной интеграции в общую среду. Когда человек с ОВЗ стремится подчеркнуть свою индивидуальность, это часто побуждает его активнее включаться в повседневную жизнь общества. Это помогает ему сформировать свою социальную идентичность, которая соответствует инклюзивным ценностям.

Однако, если человек с ОВЗ чувствует себя «потерянным» или обезличенным, он может начать искать свою уникальность в других, более узких группах. Это может привести к формированию «эксклюзивных» идентичностей, то есть таких, которые отличают его от большинства. Часто такое стремление к отличительности сглаживается, когда человек с ОВЗ находит свое место в группе людей со схожими проблемами. В таких случаях, когда социальная идентичность становится очень выраженной, на первый план выходит «Я-стереотипизация». Это означает, что общие черты и мотивы, характерные для этой группы, становятся важной частью самовосприятия человека.

4. Влияние инклюзии на формирование идентичности людей с ОВЗ. Когда человек с ОВЗ только начинает вливаться в новую социальную среду (например, в инклюзивную группу), он может быть менее склонен к полному принятию стереотипов этой группы. Он может проявлять некоторую осторожность. Поэтому, если человек с ОВЗ начинает активно принимать основные стереотипы социальной группы, это говорит о том, что мотивы его интеграции становятся более сильными. В этот момент возникает потребность в создании «идеальной модели отличительности». Эта модель показывает, что люди с ОВЗ действительно начинают формировать свою социальную идентичность, реагируя на коллективный опыт и стереотипы группы, в которую они входят.

То есть, люди с ОВЗ по-разному адаптируются в обществе. Они могут либо активно интегрироваться, формируя инклюзивную идентичность, либо искать свою уникальность в более узких группах. В процессе адаптации к инклюзивной среде, люди с ОВЗ постепенно принимают общие черты группы, что помогает им сформировать свою социальную идентичность.

5. Когда мы говорим о том, как люди чувствуют себя «правильными» в своей группе, выясняется, что принадлежность к особой социальной группе сама по себе делает их «оптимальными» с точки зрения их самооощущения. Даже если они рискуют потерять свою индивидуальность, это не так страшно, если сама ситуация подчеркивает особенности этой группы (например, группы людей с ОВЗ). В таких случаях важнее становятся различия между группами, а сходство внутри своей группы отходит на второй план. Поэтому, когда люди с ОВЗ чувствуют, что они одновременно и похожи на других в своей группе, и отличаются от других групп, это побуждает их стремиться к тому, чтобы лучше вписаться в свою группу, достигая при этом оптимальной групповой идентичности. Поскольку такая групповая идентичность удовлетворяет и желание быть особенным, и желание быть принятым, то формирование своей социальной роли во многом зависит от того, насколько успешно человек с ОВЗ интегрируется в повседневную жизнь

своей особой социальной группы. В итоге, стремление к адаптации приводит к тому, что люди с ОВЗ лучше приспособляются внутри своей группы и чувствуют себя более уверенно в ней.

Модель оптимальной отличительности показывает, что принадлежность к особой социальной группе сама по себе является фактором оптимальности для «Я»-концепции. Риск потери индивидуальности снижается, если ситуация акцентирует специфику группы (например, людей с ОВЗ). В таких случаях доминируют межгрупповые различия, а внутригрупповое сходство ослабевает. Таким образом, принадлежность к группе людей с ОВЗ, удовлетворяющая потребности в социальной ассимиляции и отличительности, стимулирует мотивацию к интеграции в пространство оптимальной групповой идентичности. Эта идентичность, удовлетворяющая обе потребности, делает успешные сценарии вхождения в группу ключевыми для формирования социальной идентичности. Интенсификация внутригрупповой ассимиляции и стабилизация положения индивида с ОВЗ в группе являются следствием формирования ассимиляционной мотивации.

6. Разделение социальной идентичности людей с ограниченными возможностями здоровья на несколько этапов обычно связано с тем, как они меняют свое представление о себе, находясь в особой группе. Эти этапы формируют основу для их самооценки. Процесс социализации людей с ОВЗ включает в себя два противоположных направления: с одной стороны, они стараются как можно легче и безболезненнее частично выйти из привычного общества, а с другой – успешно влиться в повседневную жизнь общества, которое их принимает. То есть, выделение ступеней социальной идентичности у людей с ОВЗ связано с трансформацией их самовосприятия в особой группе и формированием основ самооценки.

Этапы социализации предполагают одновременное движение в двух направлениях: минимизацию трудностей при частичном выходе из традиционного общества и эффективную интеграцию в инклюзивное социальное пространство.

Процесс адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к жизни в инклюзивном обществе можно разделить на четыре этапа:

Этап 1. Отделение от прежних социальных связей. На этом начальном этапе человек с ОВЗ начинает постепенно отходить от привычных социальных взаимодействий, характерных для традиционного общества. Это происходит потому, что ему становится сложно поддерживать те же строгие правила общения и поведения, которые приняты среди людей без ограничений.

Этап 2. Формирование новой идентичности в группе. Далее, ключевым становится личный выбор человека с ОВЗ. В процессе социализации он принимает и начинает применять основные ценности, установки и смыслы, присущие особой социальной группе людей с ОВЗ. В результате его внутренний мир стабилизируется. Это достигается за счет гармоничного сочетания личного времени и времени, отведенного на социальные взаимодействия, что отражает успешность его выбора инклюзивных ценностей, соответствующих его собственным предпочтениям и взглядам.

Этап 3. Осмысление включения в общество. На третьем этапе человек с ОВЗ начинает активно переживать свое вхождение в повседневную жизнь инклюзивного общества. Это свидетельствует о его стремлении реализовать свой собственный путь интеграции в этот новый для него микросоциум. На этом этапе экзистенциальные установки помогают человеку с ОВЗ преодолеть внутренние переживания и комплексы, связанные с переходом от общечеловеческих ценностей традиционного общества к повседневным ценностям инклюзивной среды.

Этап 4. Принятие инклюзивной повседневности как реальности. Наконец, инклюзивная повседневность становится для людей с ОВЗ реальным «миром жизни». Здесь они принимают, переживают и осмысливают нормы, установки и ценности, характерные для повседневной жизни инклюзивного микросоциума.

В целом, процесс включения людей с ОВЗ в инклюзивное пространство является многоуровневым и происходит в определенной

последовательности. Это позволяет им постепенно достигать большей самостоятельности и уникальности в процессе интеграции. Разделение социальной и личной идентичности, связанное с формированием представления о себе («Я»), можно рассматривать как непрерывный процесс, охватывающий основные стадии формирования инклюзивной повседневности.

Таким образом, когнитивная модель, описывающая процессы формирования идентичности и социализации человека в инклюзивном обществе, основанная на теории «Я»-категоризации, подчеркивает, что именно контекстуальные и смысловые факторы внутри группы людей с ОВЗ придают универсальное значение и приоритет социальной категоризации.

ГЛАВА II

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА С ОВЗ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

§ 1. Социальная координация в повседневной инклюзивной реальности

Социальная координация в традиционном понимании представляется как процесс согласования и организации определенных действий, чувств и мыслей, а также поведения отдельных людей или групп в социуме, который направлен на достижение определенных целей. **Социальная координация в широком смысле** включает в себя такие концепты как взаимодействие и сотрудничество; установление взаимопонимания; синхронизацию действий для эффективного взаимодействия и достижения результатов; распределение ролей и функций между участниками, что позволяет избежать дублирования процесса и результата; формирование норм и правил поведения для поддержания общего порядка; регулирование отношений с целью избегания конфликтных ситуаций и др. Социальная координация является важным элементом любой системы, обеспечивающей стабильность, эффективность и предсказуемость социальных процессов.

Особый интерес вызывает изучение различных аспектов мира повседневности включающего общества с использованием концептов **социальной координации, социального партнерства и взаимодействия**, причем этот вопрос является малоисследованным. Отметим, что приоритетом теоретического осмысления повседневной реальности с позиции социальной координации становится интегральное исследование стереотипов поведения, обыденного образа жизни людей в разных социальных группах и слоях, комплексы мотивов поведенческой деятельности, вопросы социально-психологической адаптации и психоэмоциональное отражение радикальных трансформаций жизнедеятельности в социуме.

Актуальность исследования обусловлена изучением концепта социальной координации в контексте субъективного времени индивидов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это позволяет рассматривать инклюзивное общество как особую соци-

альную группу (людей с ОВЗ) с точки зрения интерпретации повседневной инклюзивной реальности. Научная новизна определяется применением экзистенциального и феноменологического подходов к анализу социальной координации в инклюзивной повседневности, подчеркивающих ее роль как проявления intersубъективных связей, синхронизирующих жизнедеятельность людей в инклюзивном социуме.

Социальная координация рассматривается в контексте реконструкции познающим индивидом с ОВЗ других субъектов с ОВЗ как сознательных объектов, исходя из принципов intersубъективности и интенциональности, с опорой на собственный опыт осмысления индивидуального бытия. Очевидно, что человек с ОВЗ в значительной степени зависит от реалий инклюзивной повседневности. Формирование intersубъективных связей у индивидов с ОВЗ влечет за собой многоуровневые изменения, детерминирующие их феноменологические установки и интенциональную деятельность в пространстве инклюзивного социума. При этом характер intersубъективных связей и зависимостей определяется установками и ценностями повседневной инклюзивной реальности.

С другой стороны, человек с ОВЗ представляет и воспринимает смыслы, ценности и нормы, которые имманентно характерны для его повседневно-индивидуальной действительности относительно пространства социально-ориентированной жизнедеятельности. Приоритетной характеристикой повседневной реальности является ее целостность.

Изменения в привычной жизни людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто вызывают у них сильные негативные переживания, поскольку нарушают устоявшийся порядок их повседневной жизни. Этот порядок, основанный на общих представлениях о нормальной жизни, формируется на основе опыта разных поколений.

Социальная координация позволяет людям с ОВЗ лучше понимать и принимать опыт других людей с такими же особенностями, что способствует формированию общего опыта внутри их группы. Таким образом, социальная координация является важным элементом взаимоотношений между людьми, помогая синхронизировать их жизнь в обществе, где есть место для всех. Развитие общения

внутри таких групп влияет на то, как происходит эта координация. В конечном итоге, хорошо налаженная социальная координация делает жизнь людей с ОВЗ более упорядоченной и комфортной. Однако, поскольку каждый человек с ОВЗ участвует в различных сообществах, важно учитывать разнообразие его социальной активности.

Социальная координация отражает, как люди с ОВЗ воспринимают течение своего личного времени в рамках своей группы. Это понятие тесно связано с индивидуальным восприятием времени и общим коллективным сознанием людей с ОВЗ. Кроме того, социальная координация учитывает мотивацию и особенности поведения человека с ОВЗ в конкретных ситуациях, что важно для понимания этапов развития их группы.

Формирование личного восприятия времени у людей с ОВЗ происходит благодаря сочетанию двух видов координации: координации, основанной на намерениях и переживаниях (социально-интенциональная), и координации, связанной с мышлением и восприятием (социально-ментальная). Социально-интенциональная координация связана с тем, как человек с ОВЗ ощущает свое место в повседневной жизни общества. Социально-ментальная координация, в свою очередь, фокусируется на том, как индивидуальные переживания человека с ОВЗ трансформируются в его личное восприятие времени. Таким образом, социальная координация охватывает все ментальные переживания, связанные с личным временем, отражая уникальные образы и внутренний опыт людей с ОВЗ, которые они используют для оценки происходящего.

Личное восприятие времени человеком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) тесно связано с изменениями в обществе, которое стремится к инклюзивности. Эти изменения, отражая нестабильность общества, в свою очередь, стимулируют людей с ОВЗ к более активному планированию и целенаправленным действиям. Изучение этих действий помогает понять, как можно улучшить жизнь и повседневность людей с ОВЗ, учитывая их взаимодействие в рамках инклюзивного общества. Важную роль здесь играет социальная координация, которая связана с общим пониманием и взаимодействием между людьми (интерсубъективность),

что позволяет исследовать, как люди формируют свои взгляды и ценности.

Подробнее о субъективном времени и его роли. Ключевые особенности личного восприятия времени (например, его диалогичность, спонтанность, направленность на цель) показывают, что оно является основой нашего сознания. Оно напрямую влияет на то, как мы воспринимаем мир и формируем свои ценности и цели. Таким образом, личное время помогает людям с ОВЗ создавать свои собственные жизненные сценарии, основанные на их уникальных взглядах и смыслах, которые они разделяют в повседневной жизни.

Формирование социальных групп и вызовы. Люди с ОВЗ могут формировать различные социальные группы. Этот процесс становится более активным во времена больших общественных перемен, когда у них появляется возможность лучше интегрировать свои личные переживания с социальными нормами. Это происходит через взаимодействие между общим пониманием (интерсубъективностью) и социальной координацией, что требует от человека с ОВЗ времени и усилий, чтобы адаптироваться к повседневной жизни в рамках своей социальной группы. Однако, поскольку мир инклюзивной повседневности сложен и неоднозначен, людям с ОВЗ бывает трудно усвоить общепринятые нормы и правила поведения.

Создание новой реальности. Используя научные подходы для анализа личного восприятия времени в контексте социальной координации и общего понимания, мы можем помочь создать особую повседневную реальность для людей с ОВЗ. Эта реальность, построенная на основе социальной координации, позволяет перейти от общих связей и взаимодействий к более конкретному сотрудничеству, в том числе и профессиональному, в рамках повседневной жизни.

Таким образом, субъективное время индивида с ОВЗ, будучи системообразующим элементом его сознания, выступает в качестве ключевого фактора в конструировании жизненных сценариев и адаптации к меняющимся условиям инклюзивного общества. Исследование его базисных характеристик в контексте социальной координации и интерсубъективности открывает перспективы для

создания более благоприятной и функциональной повседневной реальности для данной социальной группы, способствуя их активному участию и профессиональному партнерству в общественной жизни.

В повседневной жизни особой социальной группы, социальная координация через взаимное понимание (интерсубъективность) создает модель их общего жизненного пространства. Это приводит к переосмыслению индивидуальных ценностей, предпочтений и смыслов в контексте отношений «Я-Другой». В итоге формируется новое коллективное «Я-Мы», что позволяет перейти от изучения локального опыта людей с особыми потребностями к системному анализу их повседневности в инклюзивном социуме. Центральным элементом этой социальной координации является достижение общепринятых смыслов.

Изучая, как люди с ОВЗ воспринимают себя и других в инклюзивной среде, мы обнаружили, что их повседневная реальность формируется через внутренние ментальные образы каждого человека. Мы анализируем их повседневную жизнь, используя «темпоральную субъективность» – индивидуальное ощущение времени. Это помогает понять, как они переходят от индивидуального к коллективному восприятию («Я-Мы»), создавая уникальные сообщества.

Хотя социальные группы разнообразны, их формирование часто происходит по схожим механизмам. Повседневное пространство людей с ОВЗ определяется их стремлением к социальной координации через общие представления и взаимоотношения. Поэтому «интерсубъективность» (общность взглядов и переживаний) является ключевым понятием для понимания их субъективного восприятия времени и построения коммуникаций. Практическое применение социальной координации позволяет нам адекватно оценить диалоговые аспекты взаимодействия в группе людей с ОВЗ.

Дискуссия. Современные научные исследования инклюзивного общества часто опираются на сочетание социального конструктивизма и феноменологии. Феноменологический подход подчеркивает необходимость кардинального изменения отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в традиционном обществе, особенно в сферах образования и социальной адаптации.

Теория социально-координированной деятельности, предложенная R. Slee³⁶, легла в основу его модели инклюзивного общества. Slee разработал модель социально-прагматичного поведения, которая позволяет рассматривать людей с ОВЗ без акцента на их профессиональной или социальной деятельности, тем самым снижая риск дискриминации. Его модель включает понятия «нарушение» (широкий спектр негативных характеристик) и «неспособность» (социальная конструкция, отражающая отношение общества к людям с ОВЗ). В инклюзивном обществе эти понятия теряют свой конфликтный потенциал. Исследования в этом направлении помогают понять, как люди с ОВЗ формируют свою индивидуальность в рамках социальной координации. Однако, несмотря на значимость идей Slee, его работа не полностью раскрывает смысловые и оценочные аспекты интеграции людей с ОВЗ в инклюзивное пространство. Идеи Slee оказали существенное влияние на современные дискуссии о взаимодействии профессионально-ориентированного общества с инклюзивной средой, рассматривая последнее как результат интеграции профессиональных и коммуникационных связей.

Важные теоретические и методологические основы инклюзии, особенно в контексте субъективного восприятия времени людьми с ОВЗ в инклюзивной среде, были разработаны D.Bourget³⁷, J.Hall³⁸, J.Jenkinson³⁹. Они использовали феноменологический и социально-конструктивный подходы. Ключевым фактором является культура социальной группы, подвергающейся дискриминации со стороны традиционного общества.

Выделим аспекты, на которых акцентируют внимание указанные ученые.

³⁶ Slee, R. (2016). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 99–116.

³⁷ Bourget, D. (2017). "Intensional Perceptual Ascriptions". *Erkenntnis*, 82, 513–530.

³⁸ Hall, J.P. (2016). Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? *Journal of Disability Policy Studies*, 13 (3), 144–152.

³⁹ Jenkinson, J. (2016). Who Shall Decide? The Relevance of Theory and Research to Decision-making by People with an Intellectual Disability. *Disability, Handicap and Society*, 8 (4), 361–375.

1. Культура как инструмент социального влияния и разделения. Как справедливо отмечает Д. Бурже, культура выступает как средство социального и профессионального воздействия, способствующее установлению господства и формированию четкого разграничения между «своими» и «чужими» в рамках существующей социальной иерархии.

2. Важность учета культурных особенностей в инклюзивной среде. Дж. Холл подчеркивает, что при создании инклюзивной среды крайне важно принимать во внимание и интегрировать культурные традиции и устоявшиеся представления (стереотипы) различных социальных и профессиональных групп. Именно эти культурные стереотипы играют ключевую роль в регулировании межличностных отношений в инклюзивной среде и оказывают существенное влияние на процессы адаптации и интеграции.

3. Государственная политика и социальные группы в контексте инклюзии. J. Jenkinson предлагает теорию инклюзивного общества, основанную на возможности диалога в повседневной жизни людей с ОВЗ. Это подразумевает необходимость локального воздействия на государственную политику в профессиональной сфере, осуществляемого через социальные группы. При этом важно учитывать их традиционные ценности, стереотипы и общественное мнение. В этом контексте государство должно целенаправленно и осознанно способствовать развитию инклюзивного общества. С точки зрения социального конструктивизма, понятия «инвалидность», «ограниченные возможности» и «неспособность» следует рассматривать как результат формирования самой инклюзивной среды.

4. Социальная координация и образование для людей с ОВЗ. Концепции П. Бурдые ⁴⁰, С. Грина ⁴¹ и Г. Иттерстада ⁴² рассматривают социальную координацию в инклюзивном обществе через

⁴⁰ Bourdieu, P. (2015). *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva*. St. Petersburg: Al-teyuya.

⁴¹ Greene, S. (2015). The Nature of Immobility in Russian Society. *Pro et contra*, 2 (1), 6–19.

⁴² Itterstad, G. (2015). *Inklyuziya – chto oznachayet eto ponyatiye i s kakimi problemami stalkivayetsya norvezhskaya shkola, pretvoryaya yego v zhizn'*? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 3, 41–49.

призму взаимосвязи профессионально-ориентированного и адаптированного образования. Эти сферы считаются основополагающими для формирования социально-профессиональной идентичности людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выбор методов профессионального образования для таких людей в первую очередь определяется механизмами и формами помощи, которые позволяют им максимально эффективно и безболезненно усвоить и принять основные традиционные и образовательные ценности. Это, в свою очередь, способствует их вовлечению в образовательный диалог, ориентированный на социальные аспекты. Такой диалог должен учитывать как индивидуальный опыт и восприятие результатов своей деятельности людьми с ОВЗ, так и особенности, механизмы и технологии взаимодействия с другими членами общества в рамках общей социальной координации.

5. Переосмысление инклюзии: вызовы и возможности для традиционного общества. Современные подходы к построению инклюзивного общества представляют собой новую педагогическую и социальную платформу, которая опирается на унаследованные от прошлого общественные практики. Однако такое слияние старых и новых идей неизбежно порождает конфликты. Эти разногласия возникают из-за разного понимания того, как именно должна работать инклюзия в образовании, что, в свою очередь, ведет к неоднозначному отношению к качеству образования в инклюзивной среде. Мы исходим из того, что передовые образовательные технологии, несомненно, помогают удовлетворить особые потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

6. Социальная координация и инклюзивное пространство: взгляд исследователей.

Исследование того, как социальная координация влияет на повседневное инклюзивное пространство, было проведено М. Oliver⁴³ и R.E. Rudolph⁴⁴. Эти ученые выявили противоречия, возникающие при столкновении традиционных ценностей с ценностями людей с ОВЗ. Поддерживая идею активного участия людей с ОВЗ в

⁴³ Oliver, M., Barnes, C. (2018). The new politics of disablement. Houndmills, Basingstoke New York, NY: Palgrave Macmillan.

⁴⁴ Rudolph, R. E. (2018). Talking about appearances: the roles of evaluation and experience in disagreement. Philosophical Studies, 177(1), 197–217.

образовании, ориентированном на общество, они справедливо отмечают, что в процессе адаптации к инклюзивной среде человек с ОВЗ может частично потерять свои уникальные социально-ориентированные и профессиональные ценности.

7. Пути развития и преодоление трудностей. Oliver и Rudolph считают, что профессиональные и социальные ценности, адаптированные к местной культуре людей с ОВЗ, развиваются позитивно, когда эти люди получают традиционное профессиональное образование наравне со всеми. При этом существует риск возникновения у людей с ОВЗ чувства дискомфорта или локальной дискриминации. Однако преодоление этих негативных явлений в первую очередь зависит от того, насколько терпимо государство относится к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

Таким образом, изучение социальной координации как одной из базовых форм проявления и представления субъективного времени людей с ОВЗ в мире повседневного включающего социума связано с обращением к многообразным аспектам проективно-информационных систем. Темпорально-определенный интервал восприятия и осмысления индивидом локально-ориентированной информации, прежде всего, касается ее систематической переработки и корректной интерпретации с учетом возможности и целесообразности ее использования в мире инклюзивной повседневности. Формирование, понимание и последующая ретрансляция такой информации предполагает социальную координацию в качестве содержательно-теоретического базиса хронологизации и темпоральной индексации, выступающих своеобразными оценками адекватности и истинности полученной индивидом с ОВЗ искомой информации относительно различных аспектов жизнедеятельности включающего общества.

Практическая значимость заключается в том, что:

– рассмотрены и исследованы особенности социальной координации, являющейся инструментально-значимым понятием социальной феноменологии, показывающим специфику системно-целостного переживания и проживания человеком с ограниченными возможностями здоровья интенционального характера субъективного времени внутри особой социальной группы;

– показано, что что когда мы анализируем субъективное восприятие времени людьми с ограниченными возможностями здоровья, используя феноменологические идеи и учитывая, как они взаимодействуют с другими и как их реальность строится совместно, это помогает им создавать свою уникальную повседневную жизнь;

– полученные теоретические положения и эмпирические данные послужат основой для дальнейших исследований методологических принципов феноменологического конструктивизма. Кроме того, они будут ценны при разработке практических подходов в области социального прагматизма и социального проектирования.

§ 2. Социальное взаимодействие в инклюзивном образовательном пространстве

Анализ экзистенциальных основ формирования индивидуального бытия людей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования имеет важное концептуальное, практическое и методологическое значение для философского и социокультурного осмысления инклюзивной реальности. В контексте современных философских подходов особенно актуален поиск и разработка адекватного теоретического и категориального аппарата, необходимого для корректного представления и интерпретации проблем инклюзивного социума. В данном параграфе, опираясь на концепцию социального взаимодействия, будет рассмотрен процесс становления и реализации экзистенциальных аспектов индивидуального бытия человека с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

В современной информационной реальности мировому образованию по праву отводится приоритетная роль, позволяющая обеспечить эффективное и всестороннее становление человека. Так в 2020 году генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш справедливо заметил, что: «Образование – это ключ к развитию личности и к будущему общества». Авторитетные международные организации ЮНЕСКО, Совет Европы и МАУ достаточно активно поддерживают мировые и региональные инициативы в области образования. Международная комиссия по перспективам образования (ЮНЕСКО) в 2021 справедливо постулировала, что в XXI веке должен максимально актуализироваться вопрос о качественном преоб-

разовании образовательного процесса с приоритетом его устойчивого развития. Именно мировое сообщество обращает внимание на ведущую роль человека во всем спектре имманентных модернизаций всей системы общего и профессионального образования, что с необходимостью ведет как к интернационализации и глобализации образования с позиции международного и социального партнерства, так и к укреплению мирового сообщества на основе ценностного-позитивного отношения к человеческой личности, базирующегося на глобальной гражданской идентичности и уважении к разнообразию взглядов («Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования», «Всемирная декларация об образовании для всех», «Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов», «Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями», «Дакарские рамки действий» и др.).

Современные исследования в области философии, педагогики и социологии всё чаще обращаются к проблемам инклюзивного общества, применяя инструментарий аналитической и социальной философии. Однако прогресс в этой сфере замедляется из-за недостаточной разработанности методологических подходов к изучению инклюзивного социума. Поэтому сейчас особенно важно создавать и уточнять понятийный аппарат, который станет фундаментом для осмысления путей формирования такого общества. Особое внимание уделяется экзистенциальным аспектам развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья и их жизненного опыта. Интеграция инклюзивного образования становится приоритетом на международном уровне, что обусловлено признанием значимости вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса, методами обучения и практиками для лиц с ОВЗ.

В этом направлении определена солидная правовая база, касающаяся репрезентаций доступной среды для индивидов с особыми образовательными потребностями с приоритетом формирования системы интегрированного и социально-ориентированного инклюзивного образования (S. Aas отметил, что социальная модель инва-

лидности инициирует нормативные выводы относительно сценариев того, как гражданское общество должно реагировать и относиться к людям с особыми образовательными потребностями, основываясь на описательно-феноменологических предпосылках, отражающих роль и значимость социальных институтов в моделировании инклюзивного образовательного пространства⁴⁵; V. Macmbinji показал, что индивиды с ограниченными возможностями здоровья имеют экзистенциальную склонность рефлексировать и чувствовать себя инвалидами в ситуациях, когда общество приписывает ему ярлык инвалидности; правомерно обратил внимание на то, что отклонения и нарушения здоровья человека не являются его личным недостатком, а выступает скорее как своеобразный результат реальной социальной несправедливости в системе образования⁴⁶; A. Okpala постулировала значимость формированию инклюзивного общества, направленного на реализацию свобод и расширение социокультурных прав людей с различными отклонениями в здоровье, причем социальные программы – это только часть необходимых трансформаций⁴⁷; A. Oladipo, O. Okiki справедливо отметили, что феномен инвалидности связан не столько с человеком, сколько с механизмами взаимодействия человека и социума в инклюзивном образовательном пространстве⁴⁸).

Нелинейное понимание сущности и принципов глобальных ценностей инициировало выделение базовых подходов к инклюзивному обучению и образованию [Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.); Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969 г.); Декларация о правах

⁴⁵ Aas, S. (2021). Disability, Society, and Personal Transformation. *Journal of Moral Philosophy*, 18 (1), 49–74. DOI:10.5281/zenodo.3461784.

⁴⁶ Macmbinji, V. (2023). Disability dynamics in the context of the social model. *Journal of African Interdisciplinary Studies*, 7 (1), 5–12.

⁴⁷ Okpala, A. (2022). A Survey of Online Resources on the Development of Lifelong Learning among Students of National Open University of Nigeria. *African Journal of Open and Flexible Learning*, 9 (2), 35–54. DOI: 10.1080/1533290X.2020.1772940.

⁴⁸ Oladipo, A.J., Okiki, O.C. (2020). Assessment of the contribution of online information resources in open distance learning lifelong learning in South-West. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 14(1), 79–93. DOI: 10.1080/1533290X.2020.1772940

умственно отсталых лиц (ООН, 1971 г.); Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975 г.); Конвенция о правах ребёнка (ООН, 1989 г.); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, г. Саламанка, 1994 г.); Гамбургская декларация об обучении взрослых (Пятая Международная конференция по образованию взрослых, г. Гамбург, 1997 г.); Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, г. Дакар, 2000 г.); Конвенция об охране и поощрении разнообразия формкультурного самовыражения (ЮНЕСКО, 2005г.); Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006 г.)). Помимо глобально-ориентированного подхода выделяют национальный подход, аккумулирующий нормы и ценности равенства, доступности, социальной справедливости и предполагающий широкие экономические, политические и культурные трансформации социума относительно конструирования инклюзивного образовательного пространства.

Отметим, что приоритетом теоретического осмысления особенностей инклюзивного образовательного пространства в контексте повседневной реальности становится интегральное исследование стереотипов поведения, обыденного образа жизни людей в разных социальных группах и слоях, комплексы мотивов поведенческой деятельности и психоэмоциональное отражение радикальных трансформаций жизнедеятельности с позиции синтеза индивидуального и социального в интерпретации инклюзивного социума. Контекст изучения инклюзивной повседневности предполагает не просто представление и описание жизни и локальной истории отдельного индивида с ограниченными возможностями здоровья в рамках социальной обыденности, а акцент переносится на анализ многоуровневых преобразований и трансформаций инклюзивной реальности в русле повседневной деятельности различных социальных групп в совокупности политико-событийных, этнических, конфессиональных, историко-культурных аспектов.

Переосмысление реальности через призму инклюзивной повседневности. Наше понимание мира, особенно в контексте инклюзивной повседневности, формируется как реальность, которую люди осмысливают и интерпретируют как единое целое. Эта система смыслов, созданная обществом, оживает и проявляется в инклюзивном образовательном пространстве. Здесь, в процессе исследования глубинных основ существования людей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), мы видим, как общество изначально наделяет человека набором символов и значений. Эти символы служат инструментом для постижения мира, организации личного опыта и осмысления собственного бытия.

Влияние ключевых концепций на исследование. Особую ценность для нашей позиции представляют оригинальные и теоретически значимые идеи М. Харtimo⁴⁹ и Д. Бурже⁵⁰. В частности, М. Харtimo подчеркнула важность анализа культуры специфической социальной группы людей с ОВЗ. Она отметила, что в процессе социального взаимодействия эта группа часто сталкивается с дискриминацией, исходящей от социальных институтов. Эта дискриминация коренится в экзистенциальных страхах и устоявшихся стереотипах традиционного общества.

На наше исследование также повлияли работы других ученых:

- **Т. Турчин**⁵¹ проанализировал исторические тенденции формирования особых социальных групп в инклюзивном образовании.

- **С. Фрике, Ф. Фоллесдал**⁵² и **С. Грин**⁵³ акцентировали внимание на интерпретации особенностей культуры и профессионально-ориентированного образования людей с ОВЗ в рамках особой социальной группы. Они также определили ключевые прин-

⁴⁹ Hartimo, M. (2019). About the Origins of Scientific Objectivity. The Phenomenology of Husserl's Intersubjectivity: Historical Interpretations and Modern Applications. New York: Routledge, 302–321. DOI: 10.1080/20797222.2019.1632023

⁵⁰ Bourget, D. (2017). Intensional Perceptual Attributions. Erkenntnis, 82, 513–530.

⁵¹ Turchin, P. (2017). Historical Dynamics. Princeton: Princeton University Press.

⁵² Fricke, C., & Follesdal, F. (2019). Intersubjectivity and Objectivity in Adam Smith and Edmund Husserl: A Collection of Essays. Frankfurt and Paris: Ontos Verlag.

⁵³ Green, S. (2015). The Nature of Immobility in Russian Society. Pros and cons, 2 (1), 6–19.

ципы и сценарии формирования экзистенциального бытия в системе инклюзивной культуры, основанной на социальном взаимодействии.

• **Ф. Бади**⁵⁴, **А. Хахвердян и К. Майн**⁵⁵ исследовали противоречивость формирования основ социального взаимодействия в социальных группах, особенно в контексте доверия к институтам.

Отдельного упоминания заслуживают исследования, посвященные субъективному опыту людей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве. А. Альтранисе и Б. Митчелл⁵⁶, с точки зрения социальной феноменологии, рассмотрели различные уровни формирования этого субъективного опыта. М. Brock, Е. Anderson исследовали субъективный опыт индивида с ОВЗ с позиции социальной психологии⁵⁷; М. Colum продемонстрировал пути становления индивидуального опыта в контексте обучающих инклюзивных технологий⁵⁸; Н. Cooper, F. Poland, S. Kale, T. Shakespeare представили концептуально-познавательные возможности медицинской социологии в изучении реабилитационного опыта в группах людей с ОВЗ⁵⁹; Т. Degener провела весьма интересное исследование в сфере концептуального соотношения социальной, медицинской и правовой моделей понимания инвалидности в контексте непосредственного обращения к основным положениям Конвен-

⁵⁴ Badi, F. (2020). *A Formal Ontology for Representing Concepts in Terminological Systems. Reasoning: Logic, Cognition and Games*. London: College Publications.

⁵⁵ Hakhverdian, A., & Mayne, Q. (2019). Institutional Trust, Education and Corruption: A Micro-Macro Interactive Approach. *Policy Journal*, 74 (3), 739–750. DOI: 10.1017/S0022381612000412.

⁵⁶ Altranice, A., & Mitchell B. (2023). Catalysts of Conscientization Among the Professorate: A Descriptive Phenomenological Study. *Journal of Social Work Education*, 59 (4), 1199–1212. DOI: 10.1080/10437797.2022.2062508.

⁵⁷ Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2021) Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 58 (4), 702–722. DOI: 10.1002/pits.22386

⁵⁸ Colum, M. (2021). The Inclusion of Learners with Moderate General Learning Disabilities and Challenging Behaviours in School and Class Activities in Special Schools. *Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(2), 83–100.

⁵⁹ Cooper, H., Poland, F., Kale, S., & Shakespeare, T. (2023). Can a disability studies-medical sociology rapprochement help re-value the work disabled people do within their rehabilitation? *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 41-56. DOI:10.1111/1467-9566.13652.

ции о правах инвалидов (КПИ) с приоритетом проблем конструирования инклюзивного образовательного пространства ⁶⁰; J. Grue правомерно акцентировал внимание на механизмах социальной изоляции индивидов с ОВЗ в образовательном пространстве ⁶¹; S. Lonbay, T. Brandon рассмотрели становление профессионального роста педагогов на основе опыта их участия в инклюзивном образовании с позиции социальной работы ⁶²). На изучение экзистенциальных оснований становления индивида с ОВЗ в сфере образовательных технологий направлены работы (N. Andzik, H. Cannella-Malone показали специфику становления индивидуального бытия в рамках социальной коммуникации в группе людей с ОВЗ ⁶³; I. Belperio, R. Walker, S. Bigby, I. Wiesel, S. Hutchinson рассмотрели особенности преодоления интеллектуальных отклонений в становлении индивидуального бытия ⁶⁴; E. Biggs, S. Gilson, E. Carter изучили специфику специальных образовательных технологий с приоритетом формирования личности обучаемых ⁶⁵.

⁶⁰ Degener, T. (2020). The Impact of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on EU Anti-Discrimination Law. The European Union as Protector and Promoter of Equality. Cham: Springer International Publishing, 1, 349–362. DOI:10.1007/978-3-030-43764-0_18

⁶¹ Grue, J. (2023). The double bind of social legitimacy: On disability, the sick role, and invisible work. *Sociology of Health & Illness*, 46(2), 71–85. DOI:10.1111/1467-9566.13692

⁶² Lonbay, S., Brandon, T., & O'Driscoll S. (2023). Making a difference for the future: the views of Educators by experience about their involvement in social work education. *Journal of Social Work Education*, 59 (3), 127–13. DOI: 10.1080/10437797.2023.2282983.

⁶³ Andzik, N., & Cannella-Malone, H. (2019). Practitioner implementation of communication intervention with students with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124, 395–410. DOI:10.1352/1944-7558-124.5.395

⁶⁴ Belperio, I., Walker, R., Bigby, C., Wiesel, I. & Hutchinson, C. (2024) Whose voice is it anyway? Adults with intellectual disabilities and future planning: A scoping review of qualitative studie., *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 49(1), 1–14. DOI: 10.3109/13668250.2023.2293334

⁶⁵ Biggs, E., Gilson, C., & Carter, E. (2021). “Developing that balance”: preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42, 117–131. DOI: 10.1177/0888406418765611

A.Boer, S. Kuijper изучили соотношение специального и дополнительного образования в инклюзивном пространстве с выделением экзистенциально-ценностных ориентиров обучаемых ⁶⁶; S. Dada, J. Wilder, F. May, N. Klang, M.Pillay исследовали специфику формирования индивидуального бытия молодых людей с различными формами инвалидности ⁶⁷; N. Dalgaard, A. Bondebjerg, B. Viinholt, T. Filges продемонстрировали влияние коррективных образовательных технологий на академическую успеваемость и эмоциональное развитие молодых людей с особыми образовательными потребностями ⁶⁸; E. Frentzel, J. Geyman, S. Rasmussen представили ряд экзистенциальных проблем, которые возникают в процессе трудоустройства студентов с ОВЗ ⁶⁹; F. Rademaker, A. Boer, A. Minnaert показали роль теории контакта в становлении бытия человека в инклюзивном пространстве ⁷⁰).

Анализ комплексов социально-гуманитарных знаний позволяет констатировать, что интегральные вопросы исследования экзистенциальных оснований индивидуального бытия людей с ограниченными возможностями здоровья получили весьма корректное отражение в концепциях социальной феноменологии, экзистенциальной философии, социального конструктивизма, в социальной педагогике и психологии, а также в философско-этических теориях. Социальное взаимодействие в образовательном пространстве

⁶⁶ Boer, A., Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 625-641. DOI: 10.1080/08856257.2020.1790884

⁶⁷ Dada, S., Wilder, J., May, A., Klang, N., Pillay, M. (2023). A review of interventions for children and youth with severe disabilities in inclusive education. *Cogent Education*, 10 (2), 37–47. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2278359

⁶⁸ Dalgaard, N., Bondebjerg, A., Viinholt, B., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Systematic Review*, 18 (4), 45-56. DOI:10.1002/cl2.1291

⁶⁹ Frentzel, E.Z., Geyman, J., Rasmussen, Ch. (2021). Pre-employment Transition Services for Students with Disabilities: A Scoping Review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54 (1), 1–14. DOI: 10.3233/JVR-201123.

⁷⁰ Rademaker, F., Boer, A., Kupers, E., Minnaert, A. (2020). Applying the contact theory in inclusive education: a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 85–98. DOI: 10.3389/educ.2020.602414

представляется в определенном контексте, связанном с реконструированием познающим индивидов с ОВЗ других субъектов с ОВЗ как вполне сознательных объектов с позиции интерсубъективности, используя свой внутренний опыт осмысления и интерпретации истоков и сущности собственного индивидуального бытия. В научных источниках проблема рассмотрения экзистенциальных аспектов индивидуального бытия имеет весьма фрагментарное развитие (Р. Blackburn, Р. Hasl, Р. Erstrom провели исследование относительно корреляции индивидуального бытия и индивидуального времени человека с ОВЗ ⁷¹; D. Bourget показал, что индивидуальное время формирует базовые уровни восприятия и понимания индивидом с ОВЗ своего экзистенциально-наличного бытия ⁷²; D. Zahavi представил феноменологический и экзистенциальный подходы, отражающие ступени индивидуального бытия ⁷³). Между тем, достаточно высокий познавательный-исследовательский интерес среди ученых касается изучения индивидуального бытия в русле философского осмысления существующих в систематической форме концепций образовательного пространства инклюзивного социума.

В концепциях экзистенциализма (А. Камю, Ж.П. Сартр, К. Ясперс и др.) социализация человека с ОВЗ представляется с позиции свободы и неповторимости личности, которая идентифицирует себя посредством собственных усилий и несет всю ответственность за конструктивность и полезность своей деятельности как по отношению к окружающей действительности, так и по отношению к себе. Развивая эту идею, авторы настоящей статьи постулируют, что:

- На жизнь человека с ОВЗ огромное влияние оказывает то, насколько инклюзивным является окружающий мир. В процессе общения и взаимодействия с другими людьми происходят значительные изменения в его сознании и поведении. Эти изменения формируют его базовые представления о мире и определяют его

⁷¹ Blackburn, P., Hasl, P., Erstrom, P. (2019). *Logic and Philosophy of Time: Further Topics from the Previous Ones*. Aalborg: Aalborg University for Students.

⁷² Bourget, D. (2017). *Intensional Perceptual Attributions*. *Erkenntnis*, 82, 513–530.

⁷³ Zahavi, D. (2019). *The Oxford Handbook on Contemporary Phenomenology*. Oxford–New York: Oxford University Press.

цели и действия в образовательной среде, созданной для всех. Важную роль в этом процессе играют ценности и установки, которые общество транслирует в отношении инклюзии.

- Человек с ограниченными возможностями здоровья распредмечивает и воспринимает образовательные ценности, являющиеся имманентным сегментом его повседневного экзистенциального бытия с приоритетом конструирования пространства собственной социально-ориентированной жизнедеятельности. Базовым параметром образовательной реальности является ее системность и целостность, поэтому любые деструктивные действия по отношению к этой целостности обычно воспринимаются человеком с ОВЗ весьма болезненно. То есть, имманентная нормативность экзистенциальных оснований человеческого индивидуального синтезирует социальный опыт различных поколений.

Изучение экзистенциальных оснований индивидуального бытия человека с ОВЗ в контексте формирования его индивидуально-образовательного опыта связано с прохождением ступеней восприятия и осмысления вероятных сценариев вхождения в повседневную инклюзивную реальность (М. Brock, E. Anderson изучили проблему становления бытия человека с интеллектуальными отклонениями ⁷⁴; В.В. Попов, О.А. Музыка показали как интересубъективные связи индивидов с ОВЗ влияют на их экзистенциальные установки и ценности в инклюзивном образовательном пространстве ⁷⁵; R. Wallace, J. Rimes, V. Bitsika изучали различные аспекты социального взаимодействия обучаемых с ОВЗ в контексте формирования их экзистенциально-ценностных ориентаций ⁷⁶).

⁷⁴ Brock, M. E., Anderson, E. J. (2021) Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 58 (4), 702–722. DOI: 10.1002/pits.22386

⁷⁵ Popov, V.V., Muzika, O. A. (2023). On the question of the subjective time of an individual with disabilities: features of intentional-oriented activity. *Dialogue and Universalism*, 3, 45–58. DOI: 10.5840/du202333339.

⁷⁶ Wallace, R., Rimes, J., Bitsika, V. (2023). Boards of Disability Service Provider Organizations for Adults With Intellectual Disability and Their Role in the Delivery of Quality Service. *Journal of Disability Policy Studies*, 33 (4), 275–288. DOI: 10.1177/10442073221094809

В рамках социальной феноменологии (П. Бергер и Т. Лукман⁷⁷ и др.) получили развитие философско-педагогические концепции, интерпретирующие инвалидность в качестве социально-культурного феномена. По мнению представителей данного направления, в типичных ситуациях состояние здоровья человека имеет различные формы восприятия со стороны других людей и, соответственно, инициирует спектр возможных социальных последствий для всех, имеющих отношение к intersубъективным связям на различных уровнях социальных отношений. Развивая эту идею, авторы монографии постулируют следующее:

- Используя феноменологический подход к intersубъективности, мы можем рассматривать инклюзивное общество как особую социальную группу – людей с ОВЗ, учитывая их индивидуальные взгляды на реальность. Этот подход подчеркивает важность социального взаимодействия для понимания экзистенциальных основ жизни людей с ОВЗ. Через взаимодействие они могут системно осмысливать и формировать в своем сознании опыт других людей с ОВЗ. Это отражает ключевые тенденции в развитии их социального опыта в инклюзивном образовательном пространстве. Следовательно, социальное взаимодействие является формой intersубъективности, ориентированной на общество, и способствует согласованию образовательной и профессиональной деятельности людей с ОВЗ в инклюзивной среде. Поэтому развитие коммуникаций внутри этой группы определяет возможные модели их социального взаимодействия. В результате, всестороннее социальное взаимодействие способствует нормализации и оптимизации образовательного пространства для людей с ОВЗ.

- Взаимодействие между людьми с ОВЗ формирует их индивидуальное восприятие собственной экзистенции внутри своей группы. Это взаимодействие носит глубоко личный характер, отличаясь от обычного социального бытия. Оно также тесно переплетается с внутренними мотивами и поведенческими особенностями человека с ОВЗ, что имеет решающее значение для понимания процесса становления и развития инклюзивной образовательной среды.

⁷⁷ Berger, P. L. and T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.

Субстанциональные характеристики индивидуального времени позволяют конструировать многоуровневые модели, отражающие комплексность интенций и экзистенциальных переживаний человеком с ОВЗ особенностей собственной интервальной траектории вовлеченности в пространство инклюзивного бытия. Как следствие, система чувственных восприятий и ментальных образов индивидуального человеческого сознания подвергается существенной реконструкции.

Раскрывая новые грани взаимодействия между индивидами с ограниченными возможностями здоровья в контексте их бытия, авторы данной статьи подчеркивают следующее.

1. Совершенствование коммуникационных взаимодействий в специальной социальной группе определяет возможные «режимы» социального взаимодействия, что синхронизирует процессы образовательной и профессиональной деятельности людей в инклюзивном образовательном пространстве. Таким образом, комплексное социальное взаимодействие нормализует и оптимизирует образовательное пространство особой группы людей с ограниченными возможностями.

2. В инклюзивном образовательном пространстве происходит переход от взаимодействий между людьми к установлению социально-профессионального партнерства с индивидами с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальное время, проведенное индивидом с ОВЗ, приводит к внутренним трансформациям, отражающим особенности его чувственного опыта и уникальные черты ментальных образов и представлений. Эти особенности помогают формировать систему социальных событий, которые происходят в инклюзивной образовательной среде.

3. В обычной жизни, когда люди взаимодействуют друг с другом, особенно в рамках определенной социальной группы, это взаимодействие можно рассматривать как создание модели их повседневной жизни. Этот процесс запускает изменения в том, что они считают важным, что им нравится, и в их понимании себя и других. В результате возникает ощущение общности («Я-Мы»), которое позволяет перейти от изучения личного опыта человека с ограни-

ченными возможностями здоровья (ОВЗ) к более широкому рассмотрению жизни этой группы людей в обществе, где все включены.

4. Через экзистенциальные формы интерсубъективности можно смоделировать социально-повседневное бытие особой социальной группы с учетом трансформаций в предпочтениях и вкладываемых смыслах социальной реальности в феноменологическом сегменте «Я-Другой». А как следствие, через социальное взаимодействие и диалог в системе инклюзивного образования происходит транзит от закрытого индивидуального бытия к открытому социальному бытию человека с ОВЗ, в итоге - формирование сегмента «Я-Мы».

5. Отметим, что понятие диалога представляется до некоторой степени узким, для конституирования всего спектра феноменологических связей и отношений в коммуникативном сегменте «Я-Другой». Как следствие, диалог представляется с учетом многоуровневости инклюзивного пространства интерсубъективности, в котором выделяются: феноменолого-экзистенциальный уровень с акцентом на прямое взаимодействие в сегменте «Я-Другой», которое приоритетно проявляется в процессах «вчувствования» и «переживания» людьми с ОВ проблем и противоречий их повседневного инклюзивного бытия, причем основным экзистенциальным принципом коммуникации является «жертвенность»; культурно-символический уровень с акцентом на опосредованное взаимодействие в сегменте «Я-Другой», которое приоритетно реализуется в системе языковой коммуникации; нормативно-институциональный уровень с акцентом на двойное опосредованное взаимодействие в сегменте «Я-Другой-Я».

6. Таким образом, понятие диалог раскрывается как многослойная конструкция пространства интерсубъективности через понимание экзистенциальной логики выражения, нормативной логики позиционирования и символической логики. Диалог обычно представляется в качестве способа познания, который является необходимым в процессе понимания основ и сущности социального бытия. Именно диалог предполагает реальное взаимодействие индивидов, направленное на гармонизацию всего спектра отношений в мире повседневности.

Используя инструментарий концепции М. Бубера⁷⁸, можно выделить два основных вида диалога: диалог в сегменте «Я-Оно», имеющий безличностную направленность и диалог в сегменте «Я-Ты», отражающий комплекс взаимодействий как между людьми, так и между индивидом и его духовным миром. Диалог выступает как языковая часть общего пространства intersубъективных отношений, отражая его деятельностный аспект. Поэтому диалог следует рассматривать как совокупность действий, направленных на осмысление и понимание индивидом других людей в сегменте «Я-Другой» посредством языка с выходом на особенности герменевтических оснований диалога. То есть, реализация диалоговых отношений исходно предполагает систему intersубъективного понимания, причем понимание конституирует как диалог, так и intersубъективность. Однако имеем дело с двумя разными видами понимания: intersубъективное понимание связано с пониманием сущности, а диалогическое понимание – это антропологическое понимание (герменевтическое понимание в концепции М.Хайдеггера)⁷⁹.

7. Intersубъективность становится своеобразным пространством возможностей, что в инклюзивном обществе связано с конструированием различных сценариев вхождения индивида с ОВЗ в него. С другой стороны, диалог выступает как комплекс действий, отражающих определенные стратегии, направленные на поиск эффективных сценариев вхождения индивида с ОВЗ в инклюзивное пространство возможностей. Поэтому диалог предполагает формирование инклюзивных технологий и практик, касающихся всех сфер жизнедеятельности людей с ОВЗ, то есть диалог представляется как своеобразный способ их со-бытия.

8. В инклюзивном пространстве intersубъективности на первый план выходят онтологические особенности диалогического принципа инклюзивного повседневного бытия. В контексте диалогичности взаимодействия индивидов с ограниченными возможностями происходят коммуникативные процессы в сфере языка с

⁷⁸ Martin Buber's I and Thou: Practicing Living Dialogue. – Paulist Press, 2003. – С. 39.

⁷⁹ Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503, [9] с.

приоритетом активного и комплексного выявления и постулирования смыслов распредечиваемой инклюзивной повседневной реальности с выходом на процессы ее понимания и трансляции в рамках intersubjectивности. Поэтому intersubjectивность правомерно представить в качестве трансцендентального основания диалогических отношений в рамках инклюзивной реальности с выходом на вопросно-ответные структуры диалога, раскрывающие механизмы формирования смыслов в инклюзивном коммуникативном пространстве.

9. Intersubjectивность, понимаемая как многоуровневый и самоподобный диалог, является ключевым инструментом познания, позволяющим постичь суть бытия. Этот диалог, основанный на языковом взаимодействии, направлен на достижение взаимопонимания между людьми. Анализ структуры и функций инклюзивного пространства intersubjectивности выявляет его формирование и функционирование на четырех взаимосвязанных уровнях: феноменологическом (опыт), экзистенциальном (смысл), культурно-символическом (значения) и институционально-нормативном (правила).

Феноменологический уровень заключается в выявлении и постулировании базисных смыслов инклюзивной повседневной реальности. Экзистенциальный уровень отражает мотивационные и ценностные аспекты становления индивидуального и общенно-коллективного бытия в пространстве инклюзивной intersubjectивности. Культурно-символический уровень связан с коммуникационными особенностями инклюзивной реальности и отражает именно базисный спектр диалогических отношений в инклюзивном пространстве. Институционально-нормативный уровень определяет основы адекватного позиционирования включающего микросоциума в обществе.

10. Принято считать, что диалогическое взаимодействие в повседневной инклюзивной реальности начинается со второго уровня, то есть с коммуникационного, в рамках которого имеется главный коммуникативный элемент – речь. Между тем, необходимо отметить, что феноменологический и экзистенциальный уровни, изначально не вписываемые в контекст непосредственной

диалогичности, отражают обыденно-повседневную ситуацию, когда за фразами и языковыми конструкциями находится трансцендентальная сфера «невыразимого», своеобразно коррелирующая со сферами инклюзивных смыслов и мотивационно-ценностных предпочтений. Именно эти сферы правомерно представляются пропедевтическими основаниями для ведения дискурса относительно инклюзивной интерсубъективности, изначальное проявление которой связано с механизмами осмысления и интерпретации индивидуального существования человека с позиции его феноменологического «вчувствования» в экзистенциальные сферы индивидуального бытия другого человека с выходом на смысловые и ценностные интенции в бинарном сегменте «Я-Другой».

11. Кроме того, феноменологический и экзистенциальный уровни интерсубъективности отражают различные настроения, чувства, предпочтения индивидов (например, М.Хайдеггер интерпретировал настроение в качестве первоначального повседневного образа индивидуального существования⁸⁰). С другой стороны, вне диалоговых отношений остается мотивационно-поведенческая сфера, а также различные физические проявления индивида, включая эмоциональный фон, жесты, восклицания и т.п. Однако эти сферы и проявления принадлежат именно пространству интерсубъективности как «промежуточной области» в сегменте «Я-Другой».

12. Отметим, что на институционально-нормативном уровне интерсубъективные отношения также не находятся в непосредственной корреляции с диалогичностью, так как на этом уровне человеческого взаимодействия приоритетом становится обмен различными видами деятельности между индивидами. Подобное институциональное общение регулируется своеобразными правилами, такими как: правила стимула, правила успеха, правила ценности. Поэтому понятие интерсубъективности является общим понятием по отношению к диалогу. Например, в рамках коммуникации индивид сначала понимает и осознает смысл сказанного, а потом интерпретирует модуляцию голоса другого индивида.

⁸⁰ Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: Фолио», 2003. – 503, [9] с.

13. С онтофеноменологической и экзистенциальной позиции справедливо утверждение о том, что корреляцию интересубъективности и диалогичности можно рассматривать в контексте пространственно-временного континуума и комплекса действий в этом континууме. Любой диалог естественно разворачивается во времени, причем диалогичность подразумевает возможности обращения к содержанию и смыслам прошлых диалогов, равно как и к различным ожидаемым диалогам в будущем. По мнению экзистенциальной философии, постулирование диалогичности как стремления «преодолеть» время выступает своеобразным экзистенциальным основанием формирования индивидуального бытия человека в процессе его перехода от субъективности к интересубъективности. Поэтому интересубъективность включает в себя темпоральность в возможности, то есть в явном виде не постулируется «стрела времени».

Исследование, проведенное Erstrom ⁸¹, выявило взаимосвязь между личным временем человека с ограниченными возможностями и их индивидуальным бытием. Согласно D. Bourget ⁸² индивидуальное время играет ключевую роль в формировании базовых уровней восприятия и понимания жизни с ОВЗ.

С учетом данных исследований, авторы монографии подчеркивают, что:

– современная социальная философия включает разные подходы к изучению социальных явлений. Феноменологический подход к исследованию субъективного времени базируется на категории «интерсубъективность», рассматриваемой в контексте восприятия познающим субъектом других как сознательных, используя свой опыт интерпретации. Применение интересубъективности позволяет выявить закономерности становления включающего общества и параметры социальных изменений;

– формирование сферы субъективного времени человека с ОВЗ предполагает синтез ментальной и интенциональной координации. Интенциональная координация связана с переживанием человеком

⁸¹ Blackburn, P., Hasl, P., Erstrom, P. (2019). Logic and Philosophy of Time: Further Topics from the Previous Ones. Aalborg: Aalborg University for Students.

⁸² Bourget, D. (2017). Intensional Perceptual Attributions. Erkenntnis, 82, 513–530.

своего существования. Ментальная координация касается исследования чувственного переноса переживаний человека в сферу субъективного времени. Субъективное время определяется как форма бытия переживаемых событий, формирующая индивидуальный опыт, который хронологизируется. Субъективное время – системообразующий фактор сознания, влияющий на субъективность. Оно формирует стратегии жизнедеятельности людей с ОВЗ и является фактором формирования системы индивидуальных смыслов. Интенсивность формирования групп людей с ОВЗ возрастает в периоды социальных изменений, когда человек переходит на новый уровень бытия;

– индивидуальное время, обладающее субстанциональными характеристиками, позволяет создавать сложные модели, которые отражают многоуровневые интенции и экзистенциальные переживания человека с особыми особенностями ограниченной траектории включения в пространство инклюзивного существования. Это приводит к значительной перестройке системы чувственных восприятий и ментальных образов индивидуального человеческого сознания.

Ученые A. Altranice, V. Mitchell показали роль индивидуального времени в становлении уровней субъективного опыта индивида с ОВЗ⁸³. Продолжая развивать эту идею, авторы данной монографии подчеркивают следующее.

1. Исследование, направленное на реконструкцию базовых сегментов и контентов индивидуального времени с приоритетом понимания и интерпретации людьми с ОВЗ экзистенциальных оснований своего индивидуального бытия в повседневной инклюзивной реальности, становится все более перспективным.

Возможная соотносимость аккумулированного экзистенциально-индивидуального опыта человека с ОВЗ с индексами его индивидуального времени предполагает систематическое рассмотрение индивидуального опыта индивида с ОВЗ непосредственно как приложения феноменологических темпоральных референ-

⁸³ Altranice, A., Mitchell B. (2023). Catalysts of Conscientization Among the Professorate: A Descriptive Phenomenological Study. *Journal of Social Work Education*, 59 (4), 1199–1212. DOI: 10.1080/10437797.2022.2062508.

тов. Изучение данной темы предполагает определенную концептуализацию идей о сущности и характере индивидуального времени человека. Основные параметры времени, относящиеся к каждому конкретному человеку, играют ключевую роль в поиске эффективных стратегий включения индивидуумов с ограниченными возможностями в общественное пространство образования. Индивидуально-временные длительности являются отражением внутренних изменений в понимании собственного бытия людьми, сталкивающимися с ограничениями.

2. В инклюзивном образовательном пространстве люди с ограниченными возможностями занимаются оценкой собственных переживаний, связанных с текущими событиями и явлениями, в индивидуально-темпоральном контексте. Триадная структура времени («прошлое-настоящее-будущее») учитывает взаимосвязь между осознанием, осмыслением и пониманием специфики индивидуального времени, а также организацией и согласованием основных параметров экзистенциального бытия. Эти параметры отражают ключевые сценарии и перспективы позитивного взаимодействия в инклюзивном образовательном пространстве.

Ученые проявляют значительный интерес к изучению личного бытия в рамках философского осмысления существующих концепций образовательного пространства инклюзивного общества в систематической форме. Так D.Zahavi ⁸⁴ представил феноменологические и экзистенциальные подходы, отражающие этапы индивидуального существования.

Развивая эту позицию, авторы монографии постулируют, что:

– в рамках изучения экзистенциальных оснований бытия индивида с ограниченными возможностями здоровья, феноменологическая категория интересубъективности открывает путь к рассмотрению инклюзивного социума как специфического сообщества, где особое внимание уделяется интерпретациям повседневной реальности. В инклюзивном образовательном пространстве социальное взаимодействие становится ключом к системному представлению и конструированию индивидуальных опытов людей с ограничен-

⁸⁴ Zahavi, D. (2019). The Oxford Handbook on Contemporary Phenomenology. Oxford–New York: Oxford University Press.

ными возможностями здоровья, отражая основные тенденции развития экзистенциальных аспектов их социального опыта. Эта категория активизирует использование концепции социального взаимодействия;

– теоретическое пространство интерсубъективности формируется на феноменологическом, коммуникативно-символическом и институциональном уровнях. Люди с ограниченными возможностями во многом зависят от повседневного межличностного мира, который определяет их базовые установки. Межличностность зависит от ценностей повседневности, где человек с ОВЗ воспринимает смыслы, присущие его реальности. Нарушение целостности мира повседневности болезненно воспринимается человеком с ограниченными возможностями.

Таким образом, создание своеобразной повседневной реальности людей с ограниченными возможностями здоровья инициируется использованием феноменологических конструктов в систематическом анализе субъективного опыта индивида. Адаптационные возможности индивида в образовательной среде включающего общества коррелируют с базисными характеристиками его индивидуального опыта. Социальное взаимодействие и интерсубъективность играют ключевую роль во взаимосвязях и взаимодействиях индивида в реальности общества.

Различные аспекты применения социального взаимодействия в исследовании инклюзивного образования нашли отражение в работах С. Doodewaard, А. Knoppers, J. Hall ⁸⁵, О. Hughes ⁸⁶. Ученые обращают внимание на то, что люди с ОВЗ испытывают разнообразные экзистенциальные переживания, обусловленные социальными процессами и событиями, происходящими в контексте развития инклюзивного образования. Они утверждают, что индивидуальная экзистенция человека с ОВЗ находится во взаимосвязи с динамикой инклюзивной реальности, выявляя скрытые факторы её

⁸⁵ Doodewaard, C.A., Knoppers, A. (2022). Paradoxes in Practices of Inclusion in Physical Education. *Front. Sports Act. Living*, 4, 82–94. DOI: 10.3389/fspor.2022.978612

⁸⁶ Hughes, O. (2023). Pedagogies of Lived Experience: The Perspectives of People with Disabilities on Their Educational Presentations about Disability Topics. *Disability Studies Quarterly*, 3, 72–85.

изменчивости и потенциала для дальнейшего развития. Эта изменчивость оказывает влияние на проектную деятельность людей с ОВЗ, стимулируя их к мобилизации ресурсов для позитивного преобразования условий инклюзивного существования (M. Oliver, S. Barnes)⁸⁷. На первый план выходят экзистенциальные интенции, касающиеся механизмов адаптации людей с ОВЗ к социально-ориентированной коммуникационной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве (R. Rudolph, P. Turchin)⁸⁸.

Подчеркнем то, что сегодня в социо-гуманитарной науке акцент смещается с моносубъектности к социальной коммуникации, социальному взаимодействию через диалог и интересубъективность. Эта тенденция близка психолого-педагогическим исследованиям в которых акцент ставится на изучении, например, иммерсивных технологий, способствующих формированию самопринятия себя в окружающем бытие, социальной адаптации, принятию Других, опыта и т.д., что на практике показывает значимость, с одной стороны, экзистенциально-феноменологического осмысления таких конструктов как экзистенциальный диалог и интересубъективность, экзистенциальное переживание и экзистенциальный выбор, а, с другой стороны, возможность их апробации на практике и исследования социальной адаптации человека с ОВЗ через иммерсивные технологии (на примере организованного и проведенного автором монографии регионального инклюзивного Форума «Парнас» при поддержке гранта Росмолодежь⁸⁹).

⁸⁷ Olive, M., Barnes, S. (2018). *New Disability Policy*. Houndmills–Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.

⁸⁸ Rudolph, R. E. (2018). Talking about Appearance: The Role of Evaluation and Experience in Disagreement. *Philosophical Studies*, 177 (1), 197–217.

⁸⁹ Музыка, О. А. Календарь событий и итоги регионального инклюзивного Форума прикладного творчества и искусства «Парнас» при поддержке гранта Росмолодежь 2022 / О. А. Музыка, А. Е. Градинарова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы VII-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» (2–3 марта 2023 г.). – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2023. – С. 26–35.

§ 3. Эмпирические основы социальной адаптации человека с ОВЗ средствами иммерсивного театра (на примере опыта проведения инклюзивного Форума «Парнас»)

Что понимается под иммерсивными технологиями и какова их специфика в инклюзивной реальности? Остановимся на этом вопросе. Понятие иммерсивности происходит от англ. «immersion», означающем «глубокое погружение». Зарубежные исследователи используют термин «иммерсивное обучение» (immersive teaching, immersive learning, immersive education) для описания потенциала «виртуальных миров» в образовательном процессе. Работы Freitas, S. d., & Neumann, T., Hew, K. F., & Cheung, W. S., Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R., Cummings, J. J., & Bailenson, J. N., Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović⁹⁰ посвящены применению иммерсивных технологий в обучении. Существует два основных подхода к пониманию «иммерсивности». Первый трактует ее как «погружение» или «поглощение» – состояние, когда человек активно воспринимает окружающую среду через различные каналы, но при этом его взаимодействие с ней является односторонним: среда влияет на него, но он не может повлиять на нее. Второй подход рассматривает иммерсивность как «перенос в другую реальность», что подразумевает не только глубокое вовлечение, но и формирование сложной интерактивной системы, где человек становится активным субъектом, способным изменять эту новую реальность.

В сфере российской образовательной науки концепцию иммерсивного обучения, воспитания, социальной адаптации раскрывают через техники погружения в соответствующий процесс, которые относятся к активным дидактическим практикам. Особенность

⁹⁰ Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. doi: 10.1207/S15327965PLI1302_01 Cummings, J. J., Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272-309. doi:10.1080/15213269.2015.1015740 Hew, K. F., Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33- 55. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x

этих методик заключается в их отличии от классических подходов, основанных на аргументации, и использовании методов расслабления и игровой активности. В отличие от ситуации, когда «убеждение предусматривает диалог и возможность критичного осмысления, внушение преодолевает критический барьер и осуществляется непрямым путём. Внушение представляет собой метод, который осуществляет воздействие, рассчитанное на принятие информации без её критического восприятия и доказательств». Средствами внушения можно модифицировать психоэмоциональное состояние индивида, стимулируя его психические процессы и складывание новых отношений к реальности. Техника интенсивного погружения, известная под термином «вживание», предполагала создание у человека осязаемого представления объекта через усиление его сенсорного восприятия с помощью словесных, осязательных и других чувственных стимулов. Это способствовало формированию наглядно-образного стиля мышления и стимулированию интеллектуальных процессов. Такой подход активно применялся Е. А. Ямбургом в рамках концепции «адаптивного образования»⁹¹.

Иммерсивность в образовательных исследованиях рассматривается с позиции создания эффективной образовательной среды. Образовательная среда образует своеобразную изменчивую систему коммуникаций между субъектами образовательной деятельности, включая индивидов, коллективы и социальные организации, служа одновременно и предметом, и инструментарием обучения. Иммерсивность относится к уникальным характеристикам образовательного окружения, которое стимулирует глубокое и активное участие учащегося в различных интеракциях, обусловленных спецификой данной среды.

Существуют разнообразные формы интенсивно вовлекающих образовательных сред, применяемых как в профессиональной сфере, так и в области образования: психологические, физические и с разной степенью реализма. Каждый вид обладает специфическими педагогическими характеристиками. Основная задача таких

⁹¹ Агранович, М. Педагогика non-fiction. Директор Евгений Ямбург о модернизации педагогического образования / М. Агранович // Российская газета. Федеральный выпуск. – 8 декабря 2009 г. – № 5058 (234).

сред – создать условия для практического применения навыков, соответствующих заданным профессиональным стандартам, что делает образовательный/воспитательный/социокультурный процесс максимально прикладным и ориентированным на практику.

Цели, выставленные перед участниками такого процесса в иммерсивной образовательной сфере, не зафиксированы жесткими рамками и представлены в виде глобальной стратегической концепции и миссии, которая устанавливает основные векторы активности и развития ученика. В таком контексте мотивация рождается сквозь осознание и согласие с этой миссией, вместо навязанной обязанности. Взаимодействия между учащимся и педагогом строятся на принципе равноправного диалога, где происходит обмен идей и координация взглядов в учебной атмосфере. Ученик выступает активным участником событий, а учитель – как наблюдатель и координатор, который оказывает влияние на образовательный процесс, корректируя его параметры и внося свой личный опыт для навигации личности в обучении.

В результате, за счет интенсивного вовлечения «иммерсивности», обучение, воспитание или социальная адаптация становится более соразмерным с открытым и междисциплинарным характером нынешнего образования, в то время как виртуализация образовательных инструментов обогащает и усложняет восприятие погружения в процесс. Это обуславливает требование к преобразованию структурных, функциональных и персональных компонентов современного образовательного и воспитательного пространства для содержательной работы в эффективно организованной внешней среде.

Важно отметить, что в образовательном контексте «иммерсивность» трактуется как процесс, в ходе которого учащиеся оказываются погруженными в виртуальную образовательную среду. Эта среда специально разработана для того, чтобы способствовать накоплению ими определенного социального, коммуникативного или предметного опыта. Виртуальная образовательная среда, в свою очередь, является ключевой чертой сетевых сообществ. Если говорить об образовательном дискурсе, то эта особенность сетевых сообществ понимается как системное сочетание таких элементов,

как: инклюзивность (способность включать), иммерсивность (способность погружать), инвазивность (способность проникать, «входить внутрь», захватывать), имплицитность (скрытые, неявные аспекты) и интегрированность (взаимосвязанность). Таким образом, ученые и практики сталкиваются с разными терминами, близкими по содержанию, но разными по смыслу, которые можно использовать в аргументации в зависимости от контекста, целей и задач. В данной работе мы подчеркиваем взаимосвязь терминов «иммерсивность» как погружение и «инклюзию» как включение в какой-либо процесс, социальную группу. Особое значение иммерсивные технологии приобретают реализуясь в инклюзивной среде в процессе социальной коммуникации и в результате адаптации человека с ОВ к условиям жизни в обществе.

«Иммерсивность», создающая эффект полного погружения, становится целью многих современных социально-гуманитарных исследований. Этот эффект мы часто встречаем в кино, театрализованных шоу, в повседневном общении через компьютер с виртуальным пространством». Важную роль здесь играют технологии визуализации, которые моделируют окружение и воздействуют на состояние психики.

Наиболее интересной и целесообразной формой иммерсивных технологий для формирования экзистенциальных установок через диалог и интерсубъективность – «принятия себя», «принятия Других», социальной адаптации и др. является иммерсивный театр.

«Иммерсивный театр» – термин, касающийся формы спектакля, а не субъективного восприятия зрителя. Каранович Д. утверждает, «что участие посетителя такого события часто влияет на его форму, и по этой причине она становится вариабельной. Такого посетителя мы уже не можем называть ни зрителем (так как он не просто смотрит), ни участником (так как участниками являются все – от режиссера до администратора), ни реципиентом (так как он не просто воспринимает, а содействует). Пока назовем его контрибутором – посетителем игрового события, который вносит свой незаменимый вклад в произведение – в качестве реципиента, исполнителя и (иногда) вторичного автора одновременно»⁹².

⁹² Каранович, Д. Что такое «иммерсивный театр» и почему нет ответа / Д. Каранович // Петербургский театральный журнал. – 2018. – № 3 (93).

Иммерсивный подход в театре создает условия для полного погружения зрителя в атмосферу постановки, превращая его в непосредственного соавтора событий на сцене. Это позволяет публике испытывать глубокие и новые эмоциональные отклики, которые остаются недостижимыми в условиях классической театральной постановки. Данный метод выступает эффективным средством взаимодействия исполнителей и зрителей, укрепляя связи между творчеством и общественной активностью.

Инклюзивный театр, ориентированный на людей с ограниченными физическими возможностями, представляет уникальный метод социальной адаптации и восстановления через мир сценических искусств. Вовлеченность в театральное действо, способность к созданию объединенной дружной группы, стремящейся к общей цели, и неповторимый амбиент спектакля, то есть окружающие звуки, фон, эмоциональное напряжение, погружение в мир театра и др., обостряют ощущение принадлежности к обществу, что имеет ключевое значение для людей с ОВ. Использование художественного творчества в широком смысле не только раскрывает скрытые способности и способствует личностному развитию, но и является фундаментом для эффективной реабилитации.

Основная задача в организации иммерсивной театральной постановки – это команда профессионалов различных областей: логопедов, экспертов по жестовому языку, психологов, филологов, а также театральных специалистов, которые помогают социально адаптироваться детям с ОВЗ через иммерсивный театр. Иммерсивный театр, таким образом, может рассматриваться как важный и эффективный метод работы с человеком с ОВЗ, как метод социальной адаптации особых людей, ориентированный на погружение, включение в среду через коммуникацию, диалог, принятие Другого, как со-бытие. Иммерсивный театр может рассматриваться как эффективная практика включающего общества, раскрывающая гуссерелевскую интерсубъективность в современном прочтении.

Обобщая результаты проведенного анализа научно-исследовательских работ об иммерсивных технологиях, отмечено недостаточное количество исследований, связанных с социальной адаптацией детей с ОВЗ средствами иммерсивного театра. С целью изучения данного вопроса было проведено психолого-педагогическое

исследование возможностей иммерсивного театра как метода социальной адаптации детей с ОВЗ, как метода включения в со-бытие с Другими через взаимодействие и диалог. Исследование было проведено в рамках Форума «Парнас».

Форум включал работу следующих площадок с интерактивными и иммерсивными программами по направлениям:

1) площадка «Трудовая мастерская» для формирования трудовых навыков по изготовлению различной сувенирной продукции (блокноты с изображением рисунков детей, открытки, магниты), мастер-класс от партнеров проекта «Гончарный круг»;

2) площадка «Театральное иммерсивное искусство»: мастер-классы от действующих режиссеров иммерсивного театра по направлениям – «Ораторское искусство», «Актерское мастерство»;

3) площадка «Изобразительное искусство» для выявления художественных талантов, включающая мастер-классы: «Изобразительное искусство»; «Кастомизация вещей» (роспись футболок и шоперов); «Эбру» (рисование на воде); «Пальцевая живопись»; «Граттаж» (рисование восковыми мелками); Рисование песком;

4) площадка «Вокальное искусство»: мастер-класс для выявления способностей к пению от опытного вокалиста;

5) площадка «Танец» мастер-класс по современным танцам от опытного хореографа;

6) площадка «Микромагия»: мастер-классы от опытных фокусников Ростова-на-Дону.

Формы проведения: В рамках каждого направления площадки Форума проведено по 3 интерактивных занятия с действующими режиссерами театра и педагогами; В перерывах действовали мастер-классы: «Кастомизация вещей», «Рисование песком», «Гончарная студия», «Театральное искусство» и др. С участниками работали волонтеры, художники, психологи. Эксперты и педагоги, волонтеры помогали в подготовке и репетициях номеров; осуществляли сопровождение по изготовлению сувенирной продукции в трудовой мастерской. По итогам проведения всех мастер-классов мы получили не менее 50 работ участников, которые были представлены на Ярмарке-выставке в итоговом концерте «Парнас».

База исследования: иммерсивный театр «Бадабум» г. Ростов-на-Дону. В исследовании приняли участие подростки в количестве

28 человек 13–15 лет. Для изучения особенностей социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях иммерсивного театра был использован метод исследования особенностей организации совместно-распределенной деятельности и методика диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда⁹³. В соответствии с ним, в процессе исследовательской работы перед нами стояли следующие задачи: определение фрагмента деятельности, с характерной проблемой ее организации и развития; фиксация и изображение фрагмента деятельности в специальных знаково-символических схемах и моделях с целью ее преобразования и изучения в «чистом виде»; выявление «драмы» как средства трансформации социальной адаптации.

В рамках данного исследования была применена методика диагностики социально-психологической адаптации подростков, разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом. Процесс исследования был разделен на два этапа, а его основной задачей стало выявление специфики адаптации подростков в социальной среде и связанных с ней личностных особенностей. Инструментарий состоял из 101 утверждения, сформулированного в третьем лице единственного числа, что обеспечивало нейтральность и позволяло участникам легче соотносить их с собой. Эти утверждения касались различных аспектов жизни человека, его внутреннего мира, поведенческих паттернов и жизненных установок, которые могли быть сопоставлены с личным опытом подростков. После ознакомления с каждым утверждением, подростки должны были оценить степень его соответствия себе, используя семибалльную шкалу. Шкала варьировалась от «0» (полное несоответствие) до «6» (полное совпадение), с промежуточными вариантами, отражающими степень сомнения или частичного согласия. Авторами методики были выделены шесть ключевых интегральных показателей, отражающих различные грани адаптации: «Адаптация», «Приятие других», «Интернальность», «Самовосприятие», «Эмоциональная комфортность» и «Стремление к доминированию».

⁹³ Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 193–197.

На третьем этапе автором исследования был проанализирован собранный материал, подведены основные итоги исследования и проведен 2 этап методики К. Роджерса и Р. Даймонда для оценки эффективности проведенной работы.

Описание исследования. Проводилось в иммерсивном театре «Бадабум» г. Ростов-на-Дону, в котором занимаются дети и молодежь с ограниченными возможностями здоровья (ДЦП, аутизм, шизофрения, соматические, генетические заболевания и т. д.) и их здоровые сверстники.

Путем освоения телесно-аффективной и эмоциональной саморегуляции, а также различных видов восприятия и языков коммуникации участники театра овладевают рефлексивными формами поведения. Театр также ставит своей целью создание современных, красивых, содержательных спектаклей и содействие формированию положительного образа человека с инвалидностью в культуре. Таким образом, в театре «Бадабум» театральная деятельность, с одной стороны, служит реабилитационным и абилитационным целям, а с другой - позволяет создавать достойные образцы культуры и искусства. На сегодняшний день в работе театра участвуют около 30 человек. Актеры имеют большой опыт участия в театральных проектах и гастролях по России. В ходе исследования была проведена первоначальная диагностика на предмет социальной адаптации у участников группы.

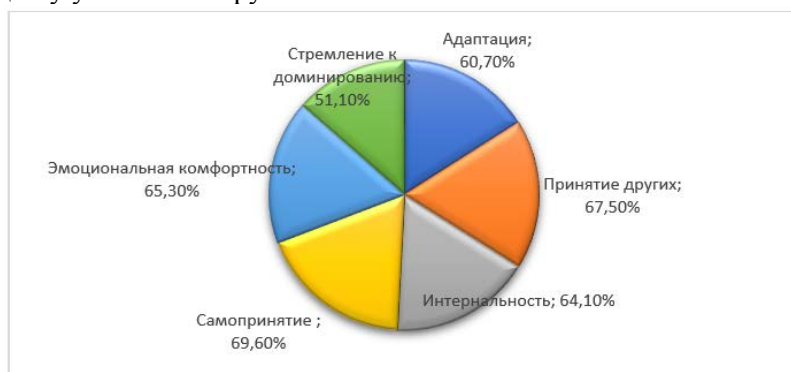


Рис. 1. Результаты первичного анализа по методике диагностики социально-психологической адаптации подростков
К. Роджерса Р. Даймонда

Самоприятие имеет самый высокий уровень. Дети принимают себя такими, какие они есть со своими достоинствами и недостатками. Это говорит о том, что в театре хорошо построено взаимодействие с режиссером и волонтерами. Принятие других – подростки осознают и принимают точки зрения других. На третьем месте эмоциональная комфортность – каждому ребенку хотелось бы, чтобы на занятиях присутствовали родители, хотя к детям хорошее и доброжелательное отношение. Интернальность показала, что дети не могут в полной мере брать на себя ответственность за себя, за свои поступки. Подростки психологически не готовы к самостоятельному решению вопросов. Низкие показатели по этому параметру подтолкнули к тому, чтобы в свою программу включить задания для подростков на развитие интернальности.

Таким образом, полученные результаты тестирования дали возможность определить самооценку участников. В ходе экспериментирования было выявлено, что подросткам, находящимся в театре, бывает сложно использовать свои знания на практике, брать на себя ответственность за свои поступки, они нуждаются в одобрении взрослого человека.

Для детального анализа был выбран фрагмент занятия, которое проходило в рамках мастер-класса режиссера театра «Бададум» на региональном инклюзивном форуме «Парнас».

Ниже приводится подробное описание данной встречи. Начало занятия было организованным. Участники были поделены на 2 группы и приходили в назначенное время. Каждого приходящего участники приветствовали различными способами (пожимали руки, обнимали).

Однако среди собравшихся был один участник (А.), которого группа никак не поприветствовала и на которого в течение занятия не обращала внимания (до момента возникновения конфликта между ним и одной из участниц (К.)). На момент начала занятия в аудитории присутствовало два волонтера-координатора (Е), а также режиссер театра и два родителя. Начало мастер-класса начался со вступительной речи режиссера театра Петра Кострякова далее он рассказал, как проходят занятия в театре и предложил участникам поучаствовать в разминке.

Перед тем, как приступить к играм, требующим координации и движения, участникам (далее «О») необходимо подготовить свое тело, особенно плечевой пояс и руки. Ведущий ("П") должен не только провести разминку, разогревающую мышцы, но и объяснить цель каждого упражнения. Важно, чтобы «О» понимали, зачем они выполняют разминку.

Этап 1. Общая разминка.

«П» демонстрирует и предлагает «О» движения для разогрева и снятия напряжения, используя принцип зеркального отражения.

• **Встряхивания.** «Трясем запястьем (показывает «П»), теперь всей рукой до плеча (показывает «П»), теперь только правой стопой (показывает «П»), теперь всей ногой (показывает «П»), теперь тазом (показывает «П»), а теперь всем вместе! (показывает «П»)). Важно, чтобы «П» показывал каждое движение четко и медленно, чтобы «О» могли его повторить.

Этап 2. Детальная разминка рук и пальцев.

• **Самомассаж.** «П» объясняет: «Сейчас мы разогреем руки с помощью массажа. Одной рукой массируем другую: растираем, поглаживаем, сжимаем». «П» показывает, как это делать. Участники разбиваются на пары. Один «О» делает массаж рук другому.

• **Обратная связь:** «П» спрашивает у «О», которые делали массаж: «Какие ощущения вы испытывали во время массажа? Какие ощущения были до массажа и какие стали после?».

Этап 3. Игры на расслабление.

• **Расслабление руки:** «П» объясняет: «Сейчас мы попробуем полностью расслабить руку от плеча до кончиков пальцев». Участники остаются в парах. Один «О» расслабляет руку, другой («П» или другой «О») берет расслабленную руку партнера за палец/запястье/рукав одежды, медленно встряхивает, передвигает ее в пространстве, затем мягко отпускает на уровне, низком от горизонтальной поверхности (колена О, стола, пола).

Этап 4. Развитие мелкой моторики.

• **Упражнения для пальцев.** Волонтер (или «П») предлагает следующие упражнения:

○ «Растопырьте пальцы в стороны. Теперь аккуратно соедините подушечками указательный и большой палец в кольцо, так, чтобы другие пальцы оставались вытянутыми. Не давайте им сгибаться!

Теперь следующий палец. Следующий... (повторяет для каждого пальца).

- «Теперь, соединив пальцы, будем потирать их между собой – представьте, что солите что-то».

- «А сейчас у нас в руке большой твердый комочек соли, его нужно раздавить всеми пальцами и растереть в порошок!»

- **Упражнения для ладони:**

- «Покажите мне ваши ладони. А теперь соедините пальцы так, чтобы ладонь стала плоской».

- «На кончиках ваших пальцев – краска. Представьте, какого цвета».

- «Сожмем ладонь, не разъединяя пальцы так, чтобы прикоснуться краской к запястью и растирающим движением вверх раскрасим всю ладонь. А теперь в обратную сторону».

Время выполнения упражнения зависело от исполнения самого участника, но при этом длилось не более 10 минут. Волонтер-помощник Е. подбадривала участников, предлагая, кого взять в пару: «Попробуйте сегодня поработать вместе, вдруг это будет интересно». В случае неверного выполнения разминки волонтер-помощник устно подсказывала, что следовало изменить.

В процессе разминки между волонтером и участником занятия «О» завязался разговор, инициатором разговора был волонтер. На вопросы волонтера участник «О» отвечал односложно, при этом другие участники реагировали на дискуссию улыбкой и вступал в зрительный контакт с беседовавшими. Услышав голоса в коридоре, В. спросил, где К. Через несколько секунд в комнату вошла девочка К. Присутствовавшие оживились, поприветствовали ее. Далее в процессе разминки участники стали обсуждать, кто еще придет на мастер-класс, а кто придет позже с другой группой и встретятся ли они на другом мастер-классе.

Спустя некоторое время, «О» обратил внимание на исследователя, присутствовавшего на мастер-классе. Волонтер «Е» пояснила, что это девушка, пришедшая на практику. Участник «Е» сказал: «Классная», указав на исследователя пальцем. После этого в комнату вошла участница «Л», которую участник «С» приветствовал обращением: «Нихау», он несколько раз повторил это привет-

ствие участник «В» поддержал участника «С», несколько раз повторив то же приветствие. Затем участник «С» «переключился» на объяснение значения этого слова.

В этого время вошедшие участницы попытались договориться, кто кого разминает первым. У одной из них было предложение «скинуться на кулачках» «К», но другая «Кл», никак не отреагировала и молча легла на коврик. Какое-то время девочки продолжали обсуждение. Речь была трудно различима, но при этом участницы понимали друг друга (беседа продолжалась в течение двух минут).

Неожиданно участники вспомнили про «Д», который все еще не пришел. Участник «В» попросил волонтера «Е» пояснить, правильно ли он выполняет разминку. Волонтер «Е» обратила внимание исследователя на исполнение разминки участником «С», заметив, что его комплекс обычно отличается от того, который делают другие участники. Сам участник «С» при этом замечании практически незаметно улыбнулся. «Наверное, он что-то другое чувствует, как-то по-другому работает со своими ресурсами», - отметила волонтер.

В комнату вошел «Д», которого потеряли ребята, он задержался на другом мастер-классе. Участнику «Д» не хватило пары, поэтому во время разминки он ходил по комнате, замирая в различных позах, и всячески стараясь обратить на себя внимание исследователя, пока не пришел участник, с которым они начали разминку.

Участники обратили внимание на только что пришедшего волонтера-помощника, который нуждался в помощи. Участница «Кл» активно повторяла, что ему действительно нужна помощь. Волонтер «Е», начала помогать ему разминаться. После этого участник «Кл» начала беседу с «Ви», отметив, что они давно не виделись, спросила ее, где она была во время каникул. В ходе беседы «Кл» повторяла ответы «Ви», проговаривая их вслух по несколько раз. Затем в беседу включились и другие участники.

Во время всех упражнений режиссер театра внимательно следил за техникой исполнения каждого участника и делал замечания с устным указанием, что нужно делать иначе. Иногда волонтеры-помощники подходили к участникам и помогали в выполнении упражнения. После разминки участники занятия сели в круг и перешли к первому упражнению.

Игра «Солнце-Луна» направлена на тренировку зрительно-моторной координации и рабочей памяти. Игрок «О» располагает руки на коленях ладонями вверх. Левая рука принимает форму «солнца» (пальцы растопырены), правая – «луны» (пальцы собраны в плоскую ладонь). Инструктор «П» помогает «О» осознать и зафиксировать в памяти, какая рука соответствует какой фигуре. Далее следует серия упражнений на переключение внимания и моторные навыки: левая рука трансформируется в кулак, правая остается «луной», затем левая возвращается в исходное положение. Затем правая рука сжимается в кулак, а левая, сохраняя форму «солнца», раскрывается. Инструктор «П» акцентирует внимание «О» на произошедшей смене позиций фигур. Темп игры постепенно увеличивается. Следующий этап предполагает визуализацию: «О» запоминает текущее положение фигур, затем мысленно меняет их местами и поочередно раскрывает руки. Этот этап также проходит с нарастающей скоростью. Завершающая фаза игры включает одновременное сжатие рук в кулаки с различными фигурами и последующее одновременное раскрытие в измененных позициях. В процессе игры, из-за когнитивной нагрузки, у «О» может возникать мышечное напряжение. Инструктор «П» должен внимательно наблюдать за этим и рекомендовать расслабление, вплоть до принятия более комфортной позы, например, откинувшись на спинку стула.

Волонтер-помощник «Е» комментировала ход выполнения упражнения, если у кого-то не получалось, указывала почему и что надо было сделать по-другому. Участник «Д» сидел в стороне и не включался в упражнение до тех пор, пока его не позвал волонтер-помощник «Е», участница «Кл» решила посреди упражнения посчитать сколько в группе мальчиков и сколько девочек –она вскочила с места и производила какие-то подсчеты на пальцах в течение минуты, после чего объявила вслух: «10 человек». В это время все участники были по-прежнему заняты упражнением, реакции на ее слова не последовало.

Второе упражнение называлось «Звездное небо». В этом задании участник «О» представляет себе звездное небо вокруг себя. Одна рука «О» принимает форму лукошка. Участник «П» касается пальцем определенной точки на теле «О», обозначая звезду. Задача

«О» – взять эту звезду второй свободной рукой и поместить её в «лукошко». После этого участник «П» начинает касаться точек в воздухе перед «О», который теперь собирает звезды из пространства. В следующей части игры «О» выбирает одну звезду из лукошка и перемещает её в воздухе, сначала как ему вздумается, а затем только по прямым линиям. Затем «О» берет вторую яркую звезду и помещает её на небо, описывая её внешний вид и значение. Игра усложняется тем, что у участника «О» теперь два объекта внимания. Вводится еще один элемент: перед перемещением звезды рука должна остановиться в воздухе, создавая паузу – точку, тем самым обозначая её точное местоположение. Далее игра продолжается в парах, где «О» по очереди перемещает одну звезду, а затем всей группой в пространстве помещения.

Следующий этап называется «Танец рук». Участник «П» подбирает музыкальные композиции с контрастной эмоциональностью и вместе с участником «О» прослушивает фрагменты каждой, обсуждая их: «Какой она? Колючая? Грозная? Холодная? Блестящая? Ласкающая? Какие три наиболее ярких образа мы можем выбрать?» Задача «О» – выразить эмоциональное состояние композиции через танец, сохраняя в памяти выбранные образы и стараясь передать их в движениях рук. Участник «П» рекомендует обращать внимание на сильные акценты, а также на моменты затишья, ускорения и замедления, пытаясь отразить эти нюансы в движениях. Затем упражнение может выполняться обеими руками (по очереди или одновременно), в парах или коллективно, при этом руки партнеров находятся рядом и взаимодействуют. Участник «П» советует внимательно следить за движениями партнера, осмысливать их значение и стараться дополнить своими движениями.

Участник «К», глядя как остальные выполняют упражнение, стала спрашивать: «Вы что, синхронно хотите сделать?» Участник «А» по-прежнему не участвовал в совместной деятельности и продолжал работать индивидуально с волонтером-помощником. В ходе последнего упражнения все участники, кроме «Си» и «А», легли на спину, упершись ногами в стену и взялись за руки для того, чтобы продолжить импульс из одной руки в другую, изначально не стояло такой задачи перед участниками, но они изъявили желание одновременно из рук сделать «волну». Волонтер «Ви»

спросила, кто будет давать команду «старт» и участники хором ответили, что участник «С». До вопроса волонтером «Ви», договоренности о том, что команду «старт» даст участник «С» не было (С. является самым старшим участником, возможно, его расположение в этом упражнении и статус в группе способствовали такому распределению роли в данном упражнении). Участник «С» не торопился дать начало упражнению. Не выдержав паузы, участница «К» и «Кл» стали выкрикивать его имя. Наконец, участник «С» дал команду, участники начали поочередно двигать руками; некоторые участники переглянулись, участница «К» выкрикнула: «Здорово!». Далее они проделали то же самое лежа на животе. Участница «Кл» и «К» громко радовались получавшемуся результату, смеялись. Тоже самое участники проделали в третий раз. На этот раз участник «В» попытался перехватить инициативу; он громко спросил: «Все готовы?» Услышав от участницы «К» положительный ответ, он начал двигать рукой соседа и так далее, но этому последовала только сама участница «К». Остальные начали движение только после команды участника «С»

Завершилось занятие импровизацией, во время которой режиссер театра разделил участников на пары. Как правило, разделение на пары для «импровизации» всегда производится режиссером театра. В центр аудитории вышли четыре пары, остальные остались наблюдать за происходящим. После завершения импровизации первыми парами, выполнять задание вышли следующие. В ходе импровизации участники под ритмичную, но не быструю музыку постоянно взаимодействовали с «другим», поочередно совершают разные движения и замирают в различных позах, образуя при этом развернутый диалог без слов. Так продолжается до окончания музыки.

После завершения занятия у участников было время, чтобы отдохнуть, а затем приступить к репетиции. Большинство участников покинули аудиторию, однако четыре человека (Кл., Си., С. и Ср.) остались и стали самостоятельно готовиться к предстоящей репетиции.

Они отрабатывали движения, которое используются в спектакле. Так, участник «С» и участник «Ср» стали демонстрировать «Си» движения, которые у участника «Си» не получались:

«Смотри, Си., на меня, смотри на меня, сядь вон туда, сейчас мы с «Ср» покажем, видишь, и вот так вот надо делать» - говорил участник «С», демонстрируя движения и привлекая «Ср» помогать ему в демонстрации.

В это время участник «Кл» смотрела на то, как участник «Си» выполняет движение и в случае неверного исполнения повторяла «Ты делаешь неправильно, исправляй, не так, не так». Участник «Си» сидел на полу и просил снова и снова демонстрировать ему правильное выполнение задания. В какой-то момент участник «С» начал показывать упражнение еще раз, имитируя замедленную съемку, спустя несколько секунд к нему подключился «Ср» и «Кл» в это время стояла несколько поодаль, показывая другое упражнение. После завершения демонстрации участник «Кл» воскликнула «Ну вот так получается». В это время пришла мама «Си», которая застала показ участника «С» и «Ср», и сказала, что у «Си» никогда так не получится. Присутствовавшие никак не отреагировали на эти слова. Участник «С» снова начал показывать упражнение, обращаясь к «Си»: «Делай как я». Участник «Си» молча сел рядом с «С» и начал снова пробовать. Мама «Си» указала «С», что у него неправильно вышло движение, что он не так повернулся. Все участники посмотрели на маму, встали, «Ср» взял «Си» за рукав, призывая «Си» смотреть на то, как он еще раз будет показывать, что именно надо сделать. Мама «Си» стала просить его пошагово повторять за «С», что он и сделал по завершению демонстрации «Ср». Участница «Кл», стоявшая в это время позади ребят, стала дублировать маму «Си» и повторять за ней: «Не та нога, другая». У «Си» получился один из элементов, участник «С» стал подбадривать его, говоря ему, что он «молодец». Воодушевленный «Си» вскочил и потребовал продолжения: «Хочу еще, давай еще раз!», говорил он «С».

Участник «С» продолжил показывать ему движение, а участник «Ср» подошел к «Си» и, взяв его за плечи, стал передвигать вокруг своей оси, помогая ставить при этом корпус и руки так, как необходимо по замыслу упражнения. В это включилась мама «Си», а также «Кл», которая подбадривала «Си», крича ему: «Крутись». В какой-то момент «Си» остановился и спросил: «Почему сильнее?». Ребята стали показывать, почему сильнее. Участник «Си» еще раз

попробовал выполнить движение, однако ему это снова не удалось; он остановился и расстроенно произнес: «Ну вот...». Участник «С» и «Ср.» снова стали объяснять, как именно нужно добиться результата («Не надо много думать, ты просто сделай и все»), продолжая показывать движение вновь и вновь. Все это время само движение демонстрировали только «С». и «Ср», а «Кл» только наблюдала и ободряла «Си». В какой-то момент она сама решила попробовать выполнить движение, и после исполнения спрашивала у «Ср», правильно ли она сделала. У «Си» по-прежнему не получалось, он расстраивался, нервничал, вскрикивал «почему?» и «опять». В какой-то момент «Ср», не выдержав, отошел от «Си», и стал заниматься другим, мешая при этом «Си» и «С», который помогал ему научиться. «Си» моментально отреагировал, попросив «Ср» не отвлекать, потому что у них с «С» идет репетиция. Так продолжалась до тех пор, пока у «Си» не получилось – после многократных попыток ему удалось выполнить упражнение. На этом спонтанная «репетиция» закончилась.

Вторая и третья задача заключается в изображении фрагмента деятельности в знаково-символических схемах. Выявление «драмы». После того, как нами был выделен и подробно описан фрагмент деятельности для последующего анализа, наша задача заключалась в необходимости представить данный фрагмент в виде знаково-символических схем и моделей, а также определить наличие в нем «драмы» развития.

В процессе анализа нами учитывались следующие характеристики рассматриваемой деятельности: распределение действий и обмен ими; взаимопонимание; общение (в т.ч. формы коммуникации, использованные в ходе взаимодействия); рефлексия как особое действие со способами совместной работы.

В выбранном для анализа фрагменте распределение действий носило двоякий характер. С одной стороны, участники мастер-класса уже владели определенным алгоритмом действий (например, они знали, что мастер-класс начинается с разминки в паре), что задавало определенные ориентиры их взаимодействию (заходя в помещение, они сразу же искали себе партнера по разминке). С другой стороны, отсутствие строгого ролевого распределения (осу-

ществляемого, например, руководителем), давало участникам некоторую свободу, к которой они подошли достаточно творчески (например, изменение изначальной задачи в упражнении). Схематически распределение действий в упражнении «Танец рук» изображено на рис. 2.

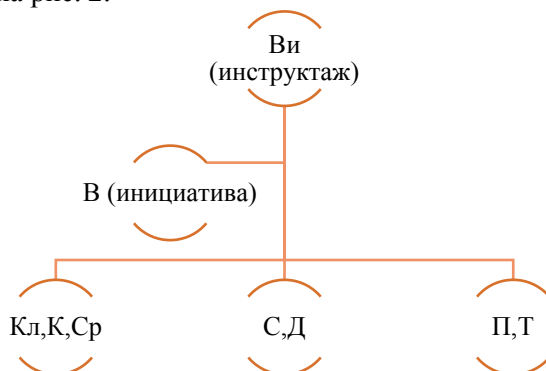


Рис. 2. Распределение действий в упражнении «Танец рук»

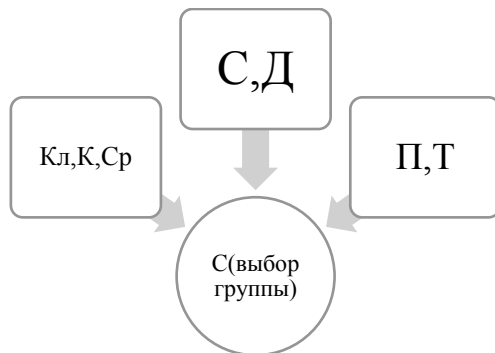


Рис 3. Распределение действий в упражнении «Танец рук»

Так, если в упражнении «Танец рук» участники договаривались о распределении действий, то в ходе импровизированной репетиции такой договоренности не было. В этом случае интересно, каким образом реализовывалось взаимопонимание между участниками, которые не прибегали при этом к вербальной коммуникации. Можно сказать, что в данной ситуации вербальные средства были

заменены телесным высказыванием, что является достаточно характерным для взаимодействия людей с ОВЗ. Важной задачей дальнейшего анализа стало выявление моментов «драмы», после которых произошли качественные изменения – как в самих участниках «драмы», так и в их взаимодействии с другими.

Чтобы интерактивное взаимодействие превратилось в «драматическое событие» по теории Л.С. Выготского, требуется выполнение пары ключевых условий. Во-первых, должен возникнуть определённый конфликтный момент в рамках творческого процесса, который стимулирует эмоциональную отдачу ребёнка, а именно: этот конфликт должен вызвать глубокий эмоциональный отклик или «переживание». Во-вторых, роль развивает способность ребёнка к рефлексии, то есть к глубокому размышлению и переосмыслению собственных опытов, полученных в ходе его или её действий. Опираясь на изложенные критерии, мы определяем в данном отрывке два ключевых эпизода как «драматические»: взаимодействие между А. и К. в упражнении «Танец рук»; взаимодействие Си. с другими участниками в ходе импровизированной репетиции.

В первом случае «драма» разворачивается между А. и группой, которая его не принимает (игнорирует). Так, в начале занятия А. является, фактически, «чужаком» внутри группы (рис. 4).

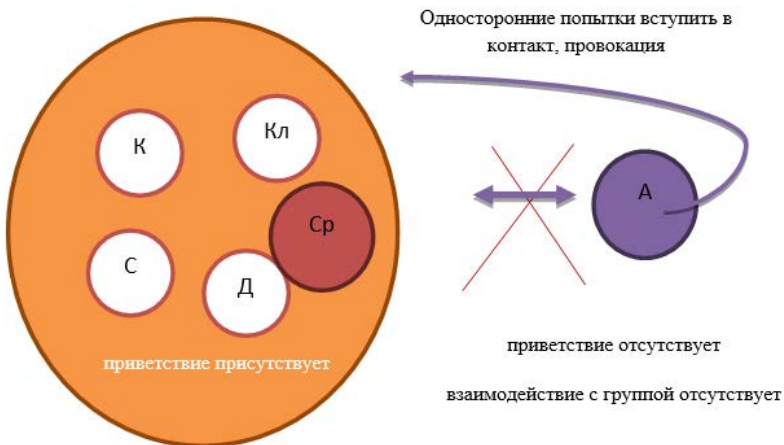


Рис 4. Схематическое представление взаимоотношений

Продолжительное время на занятии участник «А» активно не включается в процесс, не взаимодействует с ребятами и не внимателен. Только в конце занятия он начинает вести себя неподобающе, выкрикивает, нарушает правила и также мешает другому участнику занятия («Как ты так выполняешь это, почему у тебя так получается?»).

«Драма» начинает разворачиваться уже между участником «А» и «К», которая, с одной стороны, смущена происходящим и старается игнорировать «А», а с другой стороны – начинает ему сопереживать. Конфликтная эпопея началась одновременно с двух фронтов: со стороны персонажа «А» и индивида «К». В то время как «К» испытывала смятение из-за происходящих событий и стремилась избегать внимания со стороны «А», она со временем пришла к чувству сочувствия и понимания его. Напряжение между ними было снижено благодаря особому жесту – «К» погладила «А» по плечу вместо слов, чтобы показать свою готовность помочь и поддержать его. Данная сцена демонстрирует уникальные способы общения и взаимопонимания между людьми, преодолевающими проблемы, связанные с инвалидностью.

Петр Костряков, художественный руководитель театра, отметил, «что люди с психическими особенностями имеют свой уникальный способ выражения чувств». Жест «К» подчеркивает важность тонких сенсорных взаимодействий при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В культурном контексте этот жест послужил знаком доброжелательности, указывая на готовность к взаимопомощи. Ограничения в использовании словесных средств выражения часто компенсируются с помощью невербальных сигналов: например, в спонтанных репетициях такие жесты могут свидетельствовать о сознательном выборе и отражать развитие осознанного поведения.

В описанной сцене выбранный «К» жест несет в себе мощную коммуникативную нагрузку, объединяя в себе способность к эмпатии и признание другого. Этот невербальный акт стал выражением чувств всего коллектива и столь мощным, что одного лишь жеста хватило, чтобы разрешить сложившуюся проблему. Другой ключевой момент драмы происходит, когда во время неожиданно организованной репетиции участник по имени «Си» сталкивается с

трудностями в выполнении поставленного задания. Попытки «Си» воспроизвести требуемое движение терпят неудачу из-за его сложности, а высказанное вслух сомнение его матери в успехе только усиливает чувство разочарования у сына. Однако ребята продолжают поддерживать «Си», находя способы вовлечь его в деятельность и вдохновляя его, что в конечном итоге помогает преодолеть личные ограничения (рис. 5).

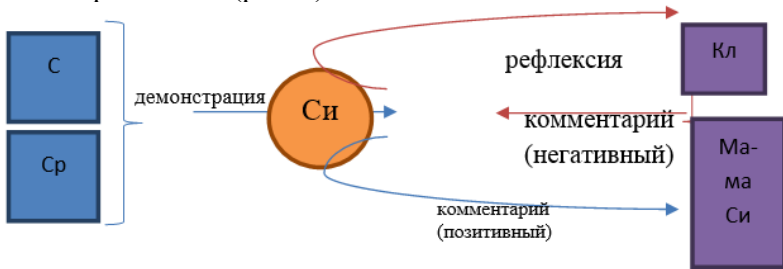


Рис. 5. Схематическое отображение взаимоотношений между участниками процесса «Драмы»

Важным в ходе этого взаимодействия является наличие рефлексии, поскольку не только Си., но и все вовлеченные во взаимодействие участники вынуждены «обратиться к основаниям собственных действий», чтобы продемонстрировать Си., каким образом нужно выполнять упражнение и что именно он делает неправильно.

Так, в начале импровизированной репетиции участник Кл. только комментировала движения Си., указывая, что «не так поставлена нога», что он «халтурит и делает не так». Однако в какой-то момент она попробовала сама выполнить упражнение, чтобы проверить так ли она его выполняет.

В процессе выполнения упражнения она попросила других участников посмотреть на ее исполнение, в ходе чего выяснилось, что и она не все делала правильно. После этого комментарии Кл. несколько изменились – она как бы заново проделала упражнение с позиции Си., после чего ей стало легче понять, что именно у него не получается («Крутись! Сильнее! Еще сильнее!»).

Таким образом, участники совершают открытие не только о другом (Си.), но и о себе (Кл.).

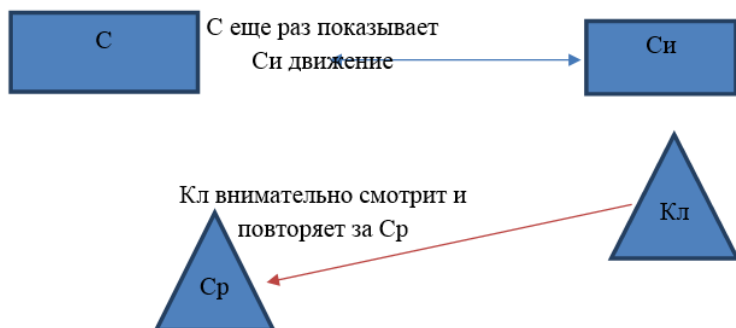


Рис. 6. Процесс участников репетиции

Подводя итоги вышеизложенного важно подчеркнуть, что изученные сценарии позволили участникам подчеркнуть важный момент для понимания и признания собственных ограничений и возможностей через зеркальное отражение дилемм другого (это хорошо иллюстрируют примеры К. и А., Кл. и Си.). Такие сценарии также давали возможность контролировать и выражать личные эмоции, используя эмпатию в процессе развивающегося взаимодействия.

Пересмотр устоявшихся взглядов играет ключевую роль, так как он стимулирует критическую переоценку и переосмысление «драматических событий» в контексте межличностных отношений и помогает интегрировать участников в условия экспериментальной динамики. Это постепенно приводит к положительным изменениям в их способности социально адаптироваться.

Проанализированные ситуации связаны с «драмой» благодаря их способности вносить значительные коррективы, относительно этого выделим следующие аспекты:

- коммуникационные процессы среди участников (например, с течением времени число конструктивных взаимодействий между А. и другими участниками увеличивается; отношение матери Си. меняется от начального неприятия к поддержке и ободрению её дочери; видим улучшения в поведении Кл.);

– взаимные отношения и влияние между участниками (в обеих ситуациях взаимодействие становится более продуктивным: А. активно включается в групповые задания; Си. находит способы корректно выполнять задачи, преодолевая собственные трудности).

На третьем этапе была повторна проведена методика К. Роджерса и Р. Даймонда. На рисунке 7 представлены результаты диагностики социально-психологической адаптации.

Самопринятие так же, как и на первом этапе имеет самый высокий уровень. Дети принимают себя такими, какие они есть, со своими достоинствами и недостатками. У подростков имеется самоуважение и чувство гордости. Принятие других – подростки стали более общительнее со своими сверстниками и педагогами, принимают их точки зрения и прислушиваются к мнению других.

На третьем месте эмоциональная комфортность – подростки стали более уравновешенные, оптимистичные, могут открыто выражать свои чувства. Интернальность показала, что подростки научились отвечать за свои поступки, но не все считают себя способными контролировать развитие над ходом событий.

Адаптация показала, что подростки по сравнению с первым этапом стали более общительные, открытые, имеют теплые, добрые отношения с окружающими. Они не стесняются своих чувств, довольны собой.

Стремление к доминированию – подростки дорожат мнением окружающих, лидерами быть не стремятся.

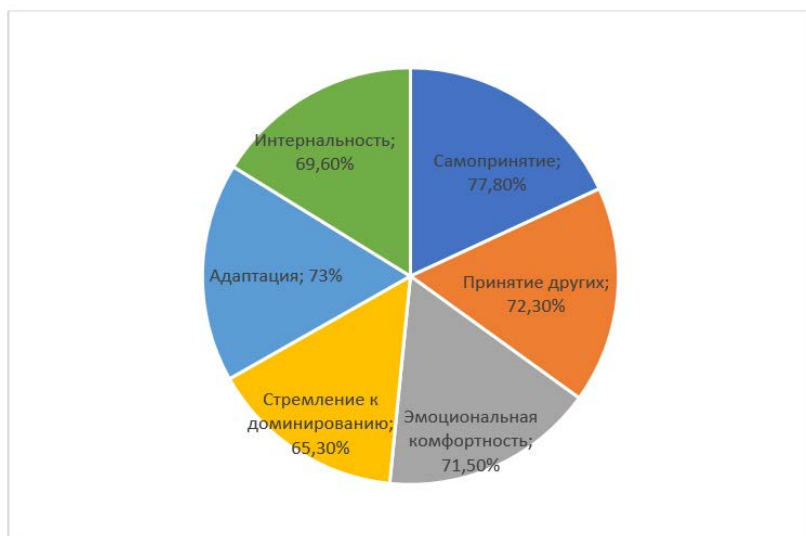


Рис. 7. Результаты 2 этапа методики К. Роджерса и Р. Даймонда

Зафиксированные изменения показывают количественный и качественный рост таких важных при социальной адаптации детей с ОВЗ социально-психологических характеристик личности с ОВЗ как: самопринятие, адаптация, принятие Других, эмоциональная комфортность.

Таким образом, социальная адаптация детей с ОВЗ средствами иммерсивного театра способствовала повышению качества социально-психологических характеристик личности, что отразилось на поведении участников исследования.

Театральное иммерсивное искусство уникально своей способностью вызывать мгновенную эмоциональную реакцию и участие, способствует глубокому познанию, коммуникативной эффективности и оказывает значительное воздействие на формирование личности через художественный образ. Значение и специфика театрального искусства заключаются в одномоментности сопереживания, познавательности, эмоциональности, коммуникативности, живом воздействии художественного образа на личность.

Постановочные занятия оказывают высокоэффективное влияние на детей с замедленным интеллектуальным развитием, открывая перед ними широкие перспективы в мире искусства. Этот вид культурного взаимодействия становится ключевым методом решения множества задач образовательной и психологической науки. К этим задачам относятся развитие восприятия искусства и воспитание детей; культивирование вкуса и эстетическое развитие; выработка моральных ценностей; улучшение коммуникативных навыков, включая устную и невербальную коммуникацию; стимуляция воли, памяти, воображения, инициативы, творческого потенциала и диалогических способностей; поддержание положительного эмоционального состояния, снижение стресса и решение конфликтных ситуаций через игровой подход.

Для успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) ключевым является создание особой среды – **интеграционного образовательно-развивающего иммерсивного пространства**. В основе этой среды лежит искусство, а главная задача – обеспечить детям с ОВЗ полноценное обучение, общение, социализацию и профессиональную ориентацию. Это достигается через комплексное применение театральных иммерсивных **технологий**, которые помогают преодолеть трудности адаптации, учитывая индивидуальные особенности, интересы и потребности каждого ребенка. Предоставляя свободу выбора в формах и методах творческого самовыражения в театре, мы помогаем детям справиться с ограничениями, повысить самооценку, развить чувство собственного достоинства, стремление к самоопределению и сформировать активную жизненную позицию.

Социальная адаптация – это фундамент для развития детей с ОВЗ. Она начинается с «**включения**» ребенка в социальную группу (как среди сверстников с типичным развитием, так и в специализированных группах). Далее, через социальное взаимодействие и осмысленное переживание своего «жизненного мира», дети с ОВЗ получают возможность для **личностной самореализации** в инклюзивном пространстве.

Иммерсивный театр представляет собой уникальный метод социальной адаптации к «миру повседневности» включающего об-

щества и восстановления через мир сценических искусств. Вовлеченность в театральное действо, способность к созданию объединенной дружной группы, стремящейся к общей цели, и неповторимый амбиент спектакля, обостряют ощущение принадлежности к обществу, что имеет ключевое значение для инвалидов. Использование художественного творчества в широком смысле не только раскрывает скрытые способности и способствует личностному развитию, но и является фундаментом для эффективной реабилитации.

Театральная иммерсивная деятельность является эффективным способом организации инклюзивного социального взаимодействия. Она способствует развитию рефлексивных процессов и взаимопонимания, создавая предпосылки для формирования принимающей позиции по отношению к Другому. Иммерсивный театр выступает эффективным методом социальной адаптации детей с ОВЗ, повышающим такие социально-психологические характеристики личности как самопринятие, адаптация, принятие Других, эмоциональная комфортность. Участники инклюзивного взаимодействия в условиях иммерсивного театра получают возможность «пережить» ограничения Другого как собственную коллизию. В ситуации погружения и социального взаимодействия участники вынуждены найти и согласовать между собой средства выражения своего экзистенциального переживания и др., что очень важно в процессе социальной адаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной науке, занимающейся вопросами общества и человека, наблюдается значительное несоответствие между активным обсуждением различных сторон инклюзивного общества (теоретических, прикладных, технологических) и недостаточным уровнем развития концептуальных основ для построения адекватной теории инклюзии. В этой ситуации, обращение к философским методам и всему объему философских знаний представляется естественным и необходимым методологическим фундаментом для теоретического осмысления инклюзивного общества. Применение актуальных философских концепций и категорий, в частности, с опорой на экзистенциальный подход, открывает путь к интеграции представлений о специфике индивидуального существования людей с особыми образовательными потребностями в контексте повседневной жизни и особенностей инклюзивного общества.

Возникла потребность в систематизации динамических категорий, отражающих процессы, протекающие на различных уровнях формирующегося инклюзивного «включающего» общества с приоритетным вниманием к специфике бытия человека с ОВЗ в контексте экзистенциального и феноменологического подходов. Синтез социального бытия и индивидуального, корреляция индивидуального бытия и индивидуального времени является структурообразующими сегментами упорядочивания динамических категорий.

Основными динамическими категориями с позиции авторов монографии являются: субъективное время, индивидуальное время, психологическое время, интересубъективность, интенциональность; мир повседневности, жизненный мир; диалогичность, диалоговое пространство, экзистенциальный диалог, социализация индивида с ОВЗ, стереотипы поведения индивида с ОВЗ, социальное взаимодействие, социальная координация.

Изучение экзистенциальных основ жизни человека в инклюзивном обществе сводится к пониманию того, что такое «настоящее» для каждого. Именно в этот момент человек осознает себя как активного участника мира. Будучи изначально частью общества, через свои переживания, чувства и мысли он находит свое место в реальности, что позволяет ему понять свою истинную природу.

Экзистенциальная сущность человека раскрывается в процессе самоопределения, а не в абстрактных описаниях. Переживая социальную реальность, человек выбирает свой путь и ставит цели. Сочетание личного опыта и внешних условий формирует его «бытие-сознание". Например, человек с особыми потребностями, даже чувствуя себя изолированным, может осмысливать свою сущность в контексте инклюзивного общества.

Человек с ограниченными возможностями может жить в своем внутреннем мире или стать частью принимающей инклюзивной группы. Именно в такой среде он определяет свои жизненные цели и проявляет свою уникальность. Духовность и субъективность становятся основой его «жизненного мира» в инклюзивном обществе. Если человек принимает себя и общество, этот мир становится частью его повседневности. В этом случае важно подчеркнуть единство личного и общественного бытия, а также потенциал инклюзивных технологий для раскрытия возможностей людей с ОВЗ. В противном случае, человек с ОВЗ останется в своем внутреннем мире, и его восприятие времени будет иным.

Индивидуальное время является своеобразной характеристикой процесса осознания субъектом собственных интенций. Субъект с ОВЗ в рамках индивидуального времени приобретает собственный опыт вхождения и существования в специальных социальных группах. Такой опыт будет связан с интенциональностью сознания субъектов и особенностями состояний восприятия окружающего мира.

Структура сознания субъекта с учетом индивидуального времени подразумевает наличие двух основных сфер: сферы ментального времени и сферы интенционально-объективного времени. Последняя непосредственно связана с переживанием субъекта с ОВЗ своего существования в рамках специальной социальной группы.

В свою очередь, представление ментального времени приоритетно касается выделения специфической формы ментального образного включения переживаний событийности в сознание субъекта с ОВЗ. Поэтому индивидуальное время можно трансформировать в **ментальное время**, которое демонстрирует внутренний опыт субъекта как процесс прохождения зафиксированных в сознании локальных событий. Когда субъект с ОВЗ воспринимает такой

поток событий с выходом на ментальные образы и восприятия, то он проживает и переживает темпоральную длительность относительно имеющих в действительности социальных событий.

Индивидуальное время субъекта с ОВЗ соотносится с трансформациями «включающего» общества, которое внутренне противоречно и нестабильно по многим позициям. При этом сама нестабильность инициирует активную мыслительную и предметно-практическую целерациональную деятельность субъектов. Подобная деятельность приоритетно направлена на поиск возможностей преобразования условий существования и функционирования той социальной группы, внутри которой субъект с ОВЗ находится. Осуществляется также процесс приспособления субъекта к механизмам взаимосвязи и взаимодействий в социальной группе. Индивидуальное время обычно проявляется как субстанционально-индивидуальная характеристика в соотношении с коллективным сознанием данной социальной группы.

В рамках представления синтеза индивидуального бытия и индивидуального времени правомерно выделение **психологического, ситуативно-биографического и социального времени субъекта**. Все эти аспекты касаются ступеней социализации субъекта с ОВЗ в социальной группе включающего общества. Причем субъективные моменты социального времени предполагают модельные конструкции реалий переживаемого времени и отражают процесс моделирования ментальных образов в сознании человека. Ментальное время субъекта выступает системообразующим фактором человеческого сознания, что оказывает влияние на сущностные характеристики и содержание субъективной реальности. Для лиц с ОВЗ ментальное время выступает в качестве системы внутренних ментальных образов и индивидуальных смыслов.

Наше личное **субъективное восприятие времени** помогает нам осмыслить свое существование на двух уровнях: сначала мы оцениваем то, что уже произошло и происходит сейчас (прошлое-настоящее), а затем формируем свое представление о будущем, исходя из текущей ситуации (настоящее-будущее).

Для людей с ограниченными возможностями субъективное время представляет собой непосредственное переживание событий, явлений и процессов, которые в совокупности формируют их уникальный жизненный опыт.

В контексте инклюзивного общества, субъективное время человека с ограниченными возможностями можно рассматривать как направленную на что-то длительность его жизни. Это время структурируется и осмысливается через три временных отрезка: прошлое, настоящее и будущее. Настоящее отражает непосредственное восприятие мира, прошлое – это наша память, а будущее – это наши мысли и установки, которые направляют наше сознание.

Основная идея экзистенциального подхода к изучению индивидуального восприятия времени строится на понятии «интерсубъективность».

В более узком, классическом понимании, интерсубъективность означает группу людей, разделяющих схожие взгляды, установки и имеющих общий опыт восприятия вещей. То, что считается интерсубъективным, является общим для нескольких человек.

В широком смысле выделим три ключевых аспекта интерсубъективности:

1. **Экзистенциально-феноменологический:** этот уровень связан с личным опытом и переживаниями.
2. **Коммуникативно-символический:** этот уровень касается обмена информацией и значениями через символы.
3. **Институциональный:** этот уровень относится к общепринятым нормам и структурам.

Рассматривая **экзистенциально-феноменологический уровень**, важно отметить, что для людей с ограниченными возможностями формирование их личного представления о времени включает в себя объединение двух процессов:

- **Ментально-темпоральная координация:** это уникальный способ, с помощью которого человек с ОВЗ переводит в свое субъективное представление времени свои переживания жизни.
- **Интенционально-темпоральная координация:** этот процесс тесно связан с тем, как человек с ограниченными возможностями ощущает свое существование в обществе, которое его принимает.

Таким образом, **интенционально-темпоральная координация** превращается в непосредственное переживание индивидуального времени. Это проявляется в уникальных ментальных образах человека с ограниченными возможностями и его внутреннем опыте. Эти образы служат своего рода «отметками» и оценками в сознании, помогая осмыслить весь спектр переживаний, связанных с социальными процессами и событиями.

В контексте **коммуникативно-символического уровня**, интересубъективность проявляется в способности индивидов с ограниченными возможностями участвовать в обмене значениями и смыслами через язык, жесты, символы и другие формы коммуникации. Это позволяет им не только выражать свои внутренние переживания, связанные с субъективным временем, но и понимать, как другие воспринимают время и социальные события. Общий символический язык и общие значения, формирующиеся в процессе коммуникации, становятся основой для формирования общего понимания временных рамок и последовательности событий, даже если индивидуальный опыт их переживания различается. Таким образом, коммуникация выступает как мост, соединяющий индивидуальное восприятие времени с коллективным, позволяя индивиду с ОВЗ интегрироваться в социальное течение времени.

Наконец, **институциональный уровень** интересубъективности охватывает общепринятые социальные структуры, нормы, правила и ожидания, которые регулируют восприятие и организацию времени в обществе. Для индивидов с ограниченными возможностями это может означать столкновение с институциональными барьерами, которые ограничивают их доступ к определенным временным рамкам или социальным событиям. Однако, в то же время, институты могут предоставлять и поддерживающие структуры, которые помогают им ориентироваться во времени и участвовать в общественной жизни. Например, расписание занятий, рабочие графики, доступность услуг в определенное время – все это институциональные рамки, которые формируют субъективное время индивида. Понимание и адаптация к этим институциональным временным структурам является важным аспектом формирования субъективного времени индивида с ОВЗ, позволяя ему находить свое место и функционировать в обществе. Таким образом, все три уровня

интерсубъективности — экзистенциально-феноменологический, коммуникативно-символический и институциональный — тесно взаимосвязаны и совместно формируют сложное и многогранное субъективное время индивида, особенно в условиях ограниченных возможностей.

Важной категорией в понимании экзистенциальной специфики индивидуального бытия человека с ОВЗ является **экзистенциальный диалог**, функционально отражающий диалектику индивидуального и социального бытия. Экзистенциальный диалог предполагает приоритетное использование концептов интенциональности и темпоральной координации.

Понимание себя и других в группе людей с особыми потребностями. Когда человек с особыми потребностями (ОВЗ) находится в группе таких же людей, он переживает свою жизнь по-особенному. Это **временное согласование** отражает уникальность его личного опыта в этом социальном окружении. **Направленность на диалог** показывает, как внутренний мир человека с ОВЗ развивается через важные этапы становления его личности.

Общение и познание в диалоге между людьми с ОВЗ имеет сложную, **фрактальную структуру**. Сам **экзистенциальный диалог** — это процесс, когда человек с ОВЗ осмысливает свое собственное существование и существование другого человека, стремясь понять их суть. В рамках изучения того, как человек существует на разных уровнях, **диалог становится способом и основой для жизни и познания**, необходимым для понимания. Поэтому диалог строится на **взаимном понимании**, которое является его ключевым принципом. **Общая реальность**, созданная этим взаимным пониманием, — это опыт взаимодействия людей с ОВЗ. Она представляет собой сложное пространство отношений и связей, где происходит обмен между «Я» и «Другим». Эта реальность проявляется через диалог и влияет на то, как люди меняют смыслы и представления о своем мире. В этой общей, **инклюзивной реальности**, личный опыт становится выражением диалогической природы человеческого существования и включает в себя его особенности. В отношениях «Я-Другой» люди общаются через язык, активно ищут и понимают смыслы, возникающие в процессе общения, и передают их. Это и есть суть **взаимопонимания**.

Таким образом, в повседневной жизни людей с ОВЗ, **направленность на диалог** помогает им создавать и формировать свое социальное пространство. Это приводит к изменению смыслов, значений и предпочтений в отношениях «Я-Другой». В результате возникает новая **общая сфера «Я-Мы»**. Она отражает переход от изучения индивидуальной жизни человека с ОВЗ к комплексному пониманию повседневности всей группы таких людей в обществе. Когда мы смотрим на то, как люди с инвалидностью взаимодействуют с миром и другими людьми в обычной жизни, мы видим, что их личное «я» и то, как они себя чувствуют, формируется благодаря их собственным мыслям и представлениям. Повседневная жизнь таких людей строится на понимании времени и их включенности в общие группы («Я-Мы»), что помогает им жить вместе.

Изучение процесса, как люди с инвалидностью общаются с собой и миром на глубинном уровне (экзистенциальный диалог), показывает, что это общение – это то, как они переживают настоящее. Это их личный опыт, который они осмысливают и упорядочивают в своем сознании, как будто раскладывая по полочкам времени.

В рамках экзистенциальной и феноменологической перспектив, интерсубъективность, наряду с социальным взаимодействием и диалогом, приобретает первостепенное значение для понимания индивидуального существования человека с ОВЗ. Интерсубъективность, понимаемая как взаимодействие личного опыта, коммуникации и социальных институтов, является фундаментальной характеристикой субъективного восприятия времени у людей с ОВЗ, непосредственно формируя их индивидуальный опыт через чувственное переживание событий. Этот контент подразумевает его упорядочивание и хронологическую организацию с точки зрения ментальных аспектов субъективного времени. Использование ключевых характеристик субъективного времени (таких как интенциональность, непрерывность, нерелексивность и другие) демонстрирует, что оно служит системообразующей основой сознания, влияющей на содержание субъективности и параметры субстанциональности.

Интенциональность как основной параметр интересубъективности в системе субъективного времени человека с ограниченными возможностями рассматривается как сущностно-индивидуальная характеристика, соотносимая с коллективным обыденным сознанием людей с ОВЗ в инклюзивном микросоциуме.

Формирование стереотипов у людей с ОВЗ в инклюзивном обществе:

Процесс формирования стереотипного поведения у людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного общества тесно связан с двумя ключевыми факторами:

- **Теорией социальной идентичности:** как люди с ОВЗ воспринимают себя и как их воспринимают другие в обществе.

- **Этапами социализации:** как происходит процесс адаптации и интеграции человека в общество на разных стадиях его жизни.

Устойчивость инклюзивного общества и роль людей с ОВЗ:

Стабильность инклюзивного общества зависит от гармоничного баланса между его существующей структурой и изменениями, которые в нем происходят. В этом контексте для людей с ОВЗ первостепенное значение приобретает установление **прочных и надежных связей с другими людьми**. Эти связи должны отражать основные ценности и особенности жизни в данном сообществе.

Специфика взаимодействия людей с ОВЗ в инклюзивной среде. Одной из характерных черт взаимодействия людей с ОВЗ в инклюзивной повседневности является то, что их личные убеждения, установки и предпочтения часто уступают место стереотипам, принятым в обществе. Это означает, что люди с ОВЗ могут адаптировать свое поведение, чтобы соответствовать ожиданиям окружающих.

Трудности в коммуникации и построении диалога. Из-за этого, установление эффективного диалога между людьми с ОВЗ и другими членами общества может занимать много времени. Требуется значительное усилие для согласования общих тем и смыслов, необходимых для совместной деятельности.

Все эти факторы создают **сложности в построении открытого и продуктивного диалога** в инклюзивной повседневности. Особенно остро эти проблемы проявляются, когда речь заходит о таких фундаментальных вопросах, как **социализация и формирование идентичности** людей с ОВЗ.

Динамика диалогового пространства. Эти процессы определяют, как будет выглядеть **диалоговое пространство** в инклюзивной среде. Оно постоянно меняется и адаптируется, стремясь создать **устойчивые взаимоотношения** между людьми с ОВЗ. Эти отношения формируются под влиянием изменений в социальной структуре общества и особенностей межличностного общения.

Таким образом, успешная социализация и формирование идентичности людей с ОВЗ в инклюзивном обществе напрямую зависят от способности общества создавать условия для подлинного диалога, где учитываются и ценятся индивидуальные особенности каждого человека, а не только его соответствие общепринятым стереотипам. Это требует постоянной работы над трансформацией социальной структуры и развитием навыков эмпатичного и взаиморезуважительного межличностного взаимодействия.

Формирование групповой идентичности происходит благодаря двум противоположным, но самостоятельным факторам: **выделению себя и слиянию с группой**. Люди с ОВЗ, стремясь избежать негативных последствий стигматизации и изоляции, которые могут возникнуть в результате их ярко выраженной индивидуальности, активно ищут пути социальной ассимиляции. В условиях инклюзивного общества, естественная потребность в принадлежности к группе людей с ОВЗ выступает как движущая сила. При этом, если личные убеждения и модели поведения людей с ОВЗ кардинально расходятся с нормами и взаимодействиями в их ближайшем окружении, это порождает когнитивный и ситуативный дискомфорт. Таким образом, успешное включение в инклюзивное пространство требует не только комплексной индивидуализации, но и учета параметра отличительности. Это означает, что степень ассимиляции индивида должна быть напрямую связана с его вовлеченностью в процессы идентификации в инклюзивной среде, что в свою очередь приводит к изменениям в его базовом самоощущении.

Процесс формирования социальной идентичности у людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) включает несколько стадий, которые помогают им адаптироваться и найти свое место в обществе. Эти стадии тесно связаны с тем, как человек с ОВЗ начинает воспринимать себя как часть особой группы и как это влияет на его самооценку.

Социализация людей с ОВЗ представляет собой одновременное движение в двух направлениях:

1) постепенный отход от привычных социальных норм и ожиданий традиционного общества, где жесткие правила общения могут быть трудновыполнимы;

2) активное включение в инклюзивное общество, где созданы условия для комфортного участия всех.

Рассмотрим эти этапы подробнее.

- **Первый этап.** Человек с ОВЗ начинает дистанцироваться от традиционных социальных связей, поскольку ему сложно соответствовать общепринятым стандартам общения и взаимодействия, характерным для людей без ограничений.

- **Второй этап.** На этом этапе ключевым становится личный выбор. Человек с ОВЗ принимает и интегрирует в свою жизнь ценности и смыслы, присущие группе людей с ОВЗ. Это помогает ему обрести внутреннюю стабильность, гармонизируя личное восприятие времени с общепринятыми представлениями и отражая успешность его выбора инклюзивных ценностей, соответствующих его взглядам.

- **Третий этап.** Главное здесь – личное переживание вхождения в повседневную жизнь инклюзивного общества. Это демонстрирует стремление человека с ОВЗ проложить свой собственный путь в новом, более открытом социальном окружении. На этом этапе экзистенциальные установки помогают человеку справиться с внутренними переживаниями и моральными дилеммами, которые неизбежно возникают при переходе от общечеловеческих ценностей к повседневным нормам инклюзивного общества.

- **Четвертый этап.** Инклюзивная повседневность становится для человека с ОВЗ реальной средой обитания. Он активно воспринимает, переживает и осмысливает нормы, установки и ценности, принятые в этом новом, более открытом социальном кругу.

Таким образом, процесс формирования социальной идентичности у людей с ОВЗ – это многогранный путь, где каждый этап играет свою роль в обретении человеком своего места в обществе, основанного на принятии, самооценке и активном участии.

Социальная координация в широком смысле включает в себя такие концепты как взаимодействие и сотрудничество; установление взаимопонимания; синхронизацию действий для эффективного взаимодействия и достижения результатов; распределение ролей и функций между участниками, что позволяет избежать дублирования процесса и результата; формирование норм и правил поведения для поддержания общего порядка; регулирование отношений с целью избегания конфликтных ситуаций и др. Социальная координация является важным элементом любой системы, обеспечивающей стабильность, эффективность и предсказуемость социальных процессов.

То есть, социальная координация – это процесс, который позволяет людям эффективно взаимодействовать и достигать общих целей. Он включает в себя налаживание коммуникации и совместной работы, формирование взаимного понимания, а также синхронизацию действий для максимальной результативности. Распределение ролей и функций между участниками помогает избежать ненужной дубликации усилий и результатов. Кроме того, координация способствует установлению правил поведения, поддерживающих порядок, и регулированию отношений для предотвращения разногласий. Таким образом, социальная координация является неотъемлемой частью любой системы, гарантирующей ее стабильность, эффективность и предсказуемое развитие.

Изучение концепта «социальная координация» у людей с ОВЗ помогает понять, как они воспринимают и организуют свое время в повседневной жизни. Это требует анализа информационных систем, которые помогают им обрабатывать и использовать информацию в инклюзивном обществе. Социальная координация является основой для упорядочивания событий и оценки достоверности информации. Практическая ценность заключается в том, что мы лучше понимаем, как люди с ОВЗ переживают свое время, как фе-

номенологические подходы помогают им создавать свою реальность, и как эти знания могут быть применены в дальнейших исследованиях и практических разработках.

Процесс социального конструирования мира, особенно в контексте инклюзивной повседневности, формирует его как реальность, интерпретируемую и постигаемую индивидами как целостную и осмысленную. Формирующаяся система смыслов, будучи социально обусловленной, находит свое актуальное выражение в инклюзивном образовательном пространстве. Это пространство становится ареной для исследования экзистенциальных основ становления индивидуального бытия лиц с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, социум изначально предоставляет индивиду первичный символический аппарат, посредством которого осуществляется постижение реальности, упорядочивание личного опыта и интерпретация собственного существования.

Изучив разные области знаний о человеке и обществе, можно сказать, что важные вопросы о том, как живут люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и в чем смысл их существования, хорошо рассмотрены в таких направлениях, как социальная феноменология, экзистенциальная философия, социальный конструктивизм, социальная педагогика и психология, а также в философских и этических теориях. В школе или университете, когда люди с ОВЗ общаются друг с другом, они воспринимают других как равных и осознанных личностей. Это происходит потому, что каждый человек с ОВЗ, опираясь на свой собственный опыт и понимание своей жизни, строит свое представление о других людях с ОВЗ.

Для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) окружающая среда, где созданы условия для инклюзии, играет ключевую роль. В процессе установления связей с другими людьми, индивиды с ОВЗ претерпевают многоуровневые трансформации, которые влияют на их базовые представления о мире и направленность их деятельности в образовательной и социальной среде. Эти межличностные связи формируются под влиянием ценностей, присущих повседневной инклюзивной реальности. Люди с ОВЗ осмысливают и принимают образовательные ценности как

неотъемлемую часть своего существования, уделяя особое внимание построению своей социально-ориентированной жизни. Системность и целостность образовательной среды являются ее фундаментальными характеристиками, поэтому любые негативные воздействия на эту целостность вызывают у людей с ОВЗ сильные негативные переживания.

Одним из практических методов социализации и адаптации человека с ОВЗ к миру повседневности является иммерсивный метод. **Иммерсивность** трактуется как создание эффективной образовательной среды, которая представляет собой сложную, динамично развивающуюся систему коммуникаций. В этой системе взаимодействуют все субъекты образовательной деятельности – индивиды, коллективы и социальные организации. Сама среда выступает одновременно и объектом познания, и средством обучения. Иммерсивность же определяется уникальными свойствами образовательного окружения, способствующими глубокому и активному погружению обучающегося в различные формы взаимодействия, продиктованные спецификой данной среды.

Наиболее интересной и целесообразной формой иммерсивных технологий для формирования экзистенциальных установок через диалог и интересубъективность - «принятия себя», «принятия Других», социальной адаптации и др. является иммерсивный театр. Театр, открытый для людей с ограниченными физическими возможностями, является уникальным инструментом социальной адаптации и реабилитации, использующим силу сценического искусства. Активное участие в театральной деятельности, формирование дружеских коллективов, объединенных общей целью, и погружение в неповторимую атмосферу спектакля (звуковое оформление, визуальный ряд, эмоциональная насыщенность) укрепляют чувство общности и принадлежности к социуму, что имеет первостепенное значение для людей с ОВ. Художественное творчество, в свою очередь, не только раскрывает скрытые таланты и способствует личностному росту, но и закладывает прочный фундамент для эффективного восстановления.

Проведенное исследование показало, что социальная адаптация детей с ОВЗ средствами иммерсивного театра способствовала повышению качества социально-психологических характеристик личности, что отражалось на поведении участников исследования.

Социальная адаптация является важным фактором приспособления и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющей на первом этапе обеспечить «включение» или «вхождение» индивида с особенностями в социальную группу нормотипичных или специальную группу особенных детей, а на следующих этапах - обеспечить их личностную самореализацию через социальное взаимодействие и экзистенциальный диалог, через экзистенциальное переживание и экзистенциальный выбор своего «жизненного мира» в инклюзивном образовательном пространстве включающего общества.

Результаты исследования концептуально значимы, поскольку они вносят вклад в понимание специфики индивидуального бытия человека с ОВЗ, его социального взаимодействия, рассматриваемого через призму экзистенциальной философии и социальной феноменологии. Важное значение имеет формирование категориального аппарата теории инклюзии в целом и углубленного понимания экзистенциальных оснований индивидуального бытия человека с ОВЗ через раскрытые категории в монографии.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы VII-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» (2–3 марта 2023 г.). – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2023.
2. Музыка, О. А. Теория инклюзии: социально-философские основания: монография / О. А. Музыка, В.В. Попов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 140 с.
3. Сергеев, С.Ф. Эргономика иммерсивных сред методология, теория, практика: дис. ... д-ра психол. наук – Санкт-Петербург, 2010. – 420 с.
4. Хороших, П.П., Сергиевич А.А., Баталова Т.А. Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект // Психология и психотехника. – 2021. – №1. – С. 78–88. – DOI:10.7256/24540722.2021.1.34819. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34819
5. Aas, S. (2021). Disability, Society, and Personal Transformation. *Journal of Moral Philosophy*, 18 (1), 49–74.
6. Altranice, A., Mitchell B. (2023). Catalysts of Conscientization Among the Professorate: A Descriptive Phenomenological Study. *Journal of Social Work Education*, 59(4), 1199–1212.
7. Andzik, N., Cannella-Malone, H. (2019). Practitioner implementation of communication intervention with students with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124, 395–410.
8. Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., Vivanet, G. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025–2041
9. Badi, F. (2020). *A Formal Ontology for Representing Concepts in Terminological Systems. Reasoning: Logic, Cognition and Games*. London: College Publications.

10. Belperio, I., Walker, R., Bigby, C., Wiesel, I., Hutchinson, C. (2024). Whose voice is it anyway? Adults with intellectual disabilities and future planning: A scoping review of qualitative studies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 49(1), 1–14.
11. Biggs, E., Gilson, C., Carter, E. (2021). “Developing that balance”: preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42, 117–131.
12. Blackburn, P., Hasl, P., Erstrom, P. (2019). *Logic and Philosophy of Time: Further Topics from the Previous Ones*. Aalborg: Aalborg University for Students.
13. Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinith, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. doi:10.1207/S15327965PLI1302_01
14. Boer, A., Kuijper, S. (2021). Students’ voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 625–641.
15. Bourget, D. (2017). Intensional Perceptual Attributions. *Erkenntnis*, 82, 513–530.
16. Brock, M. E., Anderson, E. J. (2021) Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 58 (4), 702–722.
17. Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69. doi:10.1126/science.1167311
18. Dunleavy, M., Dede, C., Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching
19. Chris, F. (2023). Transitioning Learners with Intellectual and Developmental Disability Back to School. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 11(1), 555803.
20. Colum, M., McIntyre, K. (2021). Exploring Social Inclusion as a Factor for the Academic Achievement of Students Presenting with Special Educational Needs (SEN) in Schools: A Literature Review. *Journal of Inclusive Education in Ireland*, 32(1), 21–32.

21. Colum, M. (2021). The Inclusion of Learners with Moderate General Learning Disabilities and Challenging Behaviours in School and Class Activities in Special Schools. *Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(2), 83–100.

22. Cooper, H., Poland, F., Kale, S., Shakespeare, T. (2023). Can a disability studies-medical sociology rapprochement help re-value the work disabled people do within their rehabilitation? *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 41–56.

23. Cummings, J. J., Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272–309. doi:10.1080/15213269.2015.1015740

24. Dada, S., Wilder, J., May, A., Klang, N., & Pillay, M. (2023). A review of interventions for children and youth with severe disabilities in inclusive education. *Cogent Education*, 10 (2), 37-47.

25. Dalgaard, N., Bondebjerg, A., Viinholt, B., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Systematic Review*, 18 (4), 45–56.

26. Dean, E., Garrels, V., Wendelborg, C. (2022). Employer willingness to hire people with intellectual disability: The influence of employer experience, perception of work, and social responsibility. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 57, 85–95.

27. Degener, T. (2020). The Impact of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on EU Anti-Discrimination Law. The European Union as Protector and Promoter of Equality. Cham: Springer International Publishing, 1, 349–362.

28. Doodewaard, C.A., Knoppers, A. (2022). Paradoxes in Practices of Inclusion in Physical Education. *Front. Sports Act. Living*, 4, 82–94.

29. Frentzel, E.Z., Geyman, J., Rasmussen, Ch. (2021). Pre-employment Transition Services for Students with Disabilities: A Scoping Review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54 (1), 1–14.

30. Francisco, M., Hartman, M., Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10, 238–255.

31. Fricke, C., Follesdal, F. (2019). Intersubjectivity and Objectivity in Adam Smith and Edmund Husserl: A Collection of Essays. Frankfurt and Paris: Ontos Verlag.

32. Green, S. (2015). The Nature of Immobility in Russian Society. Pros and cons, 2 (1), 6–19.
33. Grue, J. (2023). The double bind of social legitimacy: On disability, the sick role, and invisible work. *Sociology of Health & Illness*, 46(2), 71–85.
34. Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., Morin, L. (2019). Responses to bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities: Support needs and self-determination. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1514–1522.
35. Hakhverdian, A., Mayne, Q. (2019). Institutional Trust, Education and Corruption: A Micro-Macro Interactive Approach. *Policy Journal*, 74 (3), 739–750.
36. Hall, J. P. (2016). Narrowing the Gap: Is It Possible to Combine a Culture of Disability and Full Integration Into Education? *Journal of Disability Policy Research*, 13(3), 144–152.
37. Hartimo, M. (2019). About the Origins of Scientific Objectivity. The Phenomenology of Husserl's Intersubjectivity: Historical Interpretations and Modern Applications. New York: Routledge, 302–321.
38. Hickey-Moody, A. (2016). Turning away: From Mentally Retarded Methods Of Practice, Methods of Thinking. *Critical Studies in Education*, 44 (1), 1–22.
39. Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education sciences*, 13(1), 109–128.
40. Hughes, O. (2023). Pedagogies of Lived Experience: The Perspectives of People with Disabilities on Their Educational Presentations about Disability Topics.” *Disability Studies Quarterly*, 3, 72–85.
41. Hew, K. F., Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33–55. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
42. Iiterstad, G. (2015). Inclusion – What Does This Concept Mean and What Problems Does the Norwegian School Face under Its Implementation? *Psychological Science and Education*, 3, 41–49.
43. Immersive Teaching. *Ricerca per l'innovazione della scuola italiana*. – URL: <http://www.indire.it/en/progetto/immersive-teaching>

44. Jenkinson, J. (2016). Who Should Decide? The Relevance of Theory and Research for Decision-Making by People with Mental Retardation. *Disability, Disability and Society*, 8 (4), 361–375.
45. Lonbay, S., Brandon, T., O'Driscoll S. (2023). Making a difference for the future: the views of Educators by experience about their involvement in social work education. *Journal of Social Work Education*, 59 (3), 127–137.
46. Macmbinji, V. (2023). Disability dynamics in the context of the social model. *Journal of African Interdisciplinary Studies*, 7 (1), 5–12.
47. McLaughlin, J., Scamble, r S., Thoma, s G. (2023). Introduction to special issue: New dialogues between medical sociology and disability studies. *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 73–86.
48. Okpala, A. (2022). A Survey of Online Resources on the Development of Lifelong Learning among Students of National Open University of Nigeria. *African Journal of Open and Flexible Learning*, 9 (2), 35–54.
49. Oladipo, A.J., Okiki, O.C. (2020). Assessment of the contribution of online information resources in open distance learning lifelong learning in South-West. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 14(1), 79–93.
50. O'Reilly, A. (2018). *The Right of Persons with Disabilities to Decent Work*. International Labour Office. Revised Edition.
51. Olive, M., Barnes, S. (2018). *New Disability Policy*. Houndmills–Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.
52. Otoo, B. (2020). I Declare My Ontological and Epistemological Position: A Reflexive Article. *Journal of Educational Thought*, 53 (1), 67–88.
53. Pautova, L. E. (2019). *Acme – A Synergetic Approach to Positioning Success in the Inclusive Education System*. 5th International Practical Conference: Inclusive Education: Continuity and Succession. Moscow: MGPPU, 48–54.
54. Popov, V.V., Muzika, O.A., Kholina, O.A. (2023). Phenomenological Approach to Inclusive Society Construction: Theoretical and Conceptual Aspects. *Complex Social Systems in Dynamic Environments. Lecture Notes in Networks and Systems*, 365, 27–39.

55. Popov, V. V. (2023). Intentionality as a temporal concept in the system of subjective time of an individual with disabilities in an inclusive society. *Perspectives of Science and Education*, 61 (1), 306–320.

56. Popov, V.V., Muzika, O.A., & Kholina, O.A. (2023). Intersubjectivity levels in organising everyday social life of individuals with disabilities. *E3S Web of Conferences*, 420, 06001.

57. Popov, V.V., Muzika, O.A. (2023). On the question of the subjective time of an individual with disabilities: features of intentional-oriented activity. *Dialogue and Universalism*, 3, 45–58.

58. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers and Education*, 95, 309-327. doi:10.1016/j.compedu.2016.02.002

59. Rademaker, F., Boer, A., Kupers, E., Minnaert, A. (2020). Applying the contact theory in inclusive education: a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 85-98.

60. Rudolph, R. E. (2018). Talking about Appearance: The Role of Evaluation and Experience in Disagreement. *Philosophical Studies*, 177 (1), 197–217.

61. Scorgie, K., & Forlin, C. (2019). Social Inclusion and Belonging: Affirming Validation, Agency and Voice. *International Perspectives on Inclusive Education*, 13, 3–15.

62. Karrie, A., Shogren, K., Luckasson, R., Schalock, R. (2020). Using a Multidimensional Model to Analyze Context and Enhance Personal Outcomes. *Intellectual and developmental disabilities*, 2, 95–110.

63. Shemanov, A. Yu. (2016). *Psychological and Pedagogical Foundations of Inclusive Education*. Moscow: MGPPU, 132–142.

64. Slee, R. (2016). In Addition to Special and Regular School Education? Inclusive Education Reform Program. *International Studies in the Sociology of Education*, 18 (2), 99–116.

65. Turchin, P. (2017). *Historical Dynamics*. Princeton: Princeton University Press.

66. Vachkov, I.V. (2019). A Polysubject Approach to Inclusive Space. *Inclusive Education: Continuity and Succession*. Moscow: MGPPU, 16–20.

67. Vivanco, E. (2024). ‘So what exactly is to be done?’: The national of reasonable accommodations for persons with disabilities according to the United Nations human rights system. *The Age of Human Rights Journal*, 22, 64–76.

68. Voermans, M. A., Taminiau, E. F., Giesbers, S. A. Embregts, P. J. (2021). The value of competitive employment: In-depth accounts of people with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 34(1), 239-249.

69. Wallace, R., Rimes, J., Bitsika, V. (2023). Boards of Disability Service Provider Organizations for Adults With Intellectual Disability and Their Role in the Delivery of Quality Service. *Journal of Disability Policy Studies*, 33 (4), 275–288.

70. Zahavi, D. (2019). *The Oxford Handbook on Contemporary Phenomenology*. Oxford–New York: Oxford University Press.

71. Zeman, D. (2016). *Faultless Disagreement*. *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*. New York: Routledge, 486–495.

Научное электронное издание

*Музыка Оксана Анатольевна
Попов Виталий Владимирович*

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ВО ВКЛЮЧАЮЩЕМ ОБЩЕСТВЕ**

Монография

Чебоксары, 2025 г.

Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 03.10.2025 г.

Объем 1,33 Мб. Тираж 20 экз.

Уч. изд. л. 6.15

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>