

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП) –
федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки
Российской Федерации

Серия «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография в 2-х томах

Том I

РЕТРОСПЕКТИВА И ТЕОРИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Второе издание, переработанное и дополненное

Казань
Познание
2016

УДК 37.018.4

ББК 74.044.6

II 71

Печатается по решению ученого совета

Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, президент МАНПО *Е. И. Артамонова*;
доктор психологических наук, профессор Казанского инновационного университета
им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП) *И. М. Юсупов*

Авторы: А. В. Тимирязова: руководитель авторского коллектива;
Д. З. Ахметова: предисловие к первому изданию; гл. I, 1.2
З. Г. Нигматов: введение; гл. I, 1.1, 1.3, 1.4, 1.5; гл. II, 2.2, 2.3; гл. III;
Т. А. Челнокова: гл. I, 1.2, 1.4; гл. II, 2.1; гл. IV

II 71 Преимственная система инклюзивного образования: В 2-х т. Том I: Ретроспектива и теория инклюзивного образования / А. В. Тимирязова, Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, 2016. – 292 с.

ISBN 978-5-8399-0612-9 (Серия: Педагогика и психология инклюзивного образования в 2 т.)

ISBN 978-5-8399-0610-5 (т. 1)

ISBN 978-5-8399-0611-2 (т. 2)

Первый том монографии посвящен исследованию влияния глобальных проблем на различные стороны жизни человека, особенно на сферу образования. Большое внимание в нем уделяется решению вопроса о будущем цивилизованном обществе через создание фундаментальной системы инклюзивного образования.

В данном томе раскрывается ретроспектива инклюзии в образовании, выявляются предпосылки, обусловившие возникновение инклюзии в системе образования, анализируются тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и особенности его развития в условиях современной России, дается информация об основных теоретических подходах к проблемам инклюзии и инклюзивного образования. Представлено исследование методологической базы общего инклюзивного образования: сущность, концептуальные идеи, цели, задачи, принципы; обосновывается гуманистическая суть и содержание инклюзивного образования, целенаправленно ориентированного на включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, что делает возможным использовать данный монографический труд в качестве определенного научно-педагогического информационного ресурса.

Предназначена для работников дошкольного, школьного, вузовского образования, педагогов дополнительного образования, а также для студентов, магистрантов, аспирантов, исследующих проблему инклюзивного образования, для всех, кто интересуется вопросами инклюзивного образования.

УДК 37.018.4

ББК 74.044.6

© Тимирязова А. В., Ахметова Д. З., Нигматов З. Г.,
Челнокова Т. А., 2016

ISBN 978-5-8399-0610-5

© Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), 2016

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	8
ГЛАВА I. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ИНКЛЮЗИЮ В ОБРАЗОВАНИИ	11
1.1. Социально-педагогические предпосылки возникновения инклюзии в системе образования.....	11
1.2. Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах отечественных ученых	24
первой четверти XX века (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кашенко, С. Т. Шацкий и др.).....	24
1.3. Концептуальный взгляд на инклюзию.....	48
1.4. Тенденции развития инклюзии в системе образования за рубежом.....	62
1.5. Особенности развития инклюзивного образования в России	82
ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98
2.1. Понятийно-терминологический анализ феномена «инклюзивное образование»	98
2.2. Сущность и содержание инклюзивного образования	116
2.3. Основные направления методологии инклюзивного образования	130
ГЛАВА III. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУТЬ ТЕОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
3.1. Суть инклюзии – реализация теории гуманного образования	142
3.2. Гуманизм, поликультурность, толерантность, преемственность – основополагающие принципы инклюзивного образования	152
3.3. Гуманистические цели и содержание инклюзии в образовании.....	165
ГЛАВА IV. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО СТАНДАРТИЗАЦИИ	177
4.1. Преемственность обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования	177
4.2. Преемственный подход к использованию опыта коррекционных учреждений в пространстве инклюзивного образования	208
4.3. Методологическое обеспечение преемственности инклюзивного образования в условиях стандартизации	238
4.4. Проектный подход к реализации образовательных стандартов общего и профессионального образования в воплощении идеи инклюзии	258
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	279
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	282

Предисловие

Уважаемые читатели!

Перед вами книга (по жанру монография), написанная группой ученых-единомышленников, имеющих огромный опыт научно-педагогической деятельности в образовательных учреждениях в системе общего и профессионального образования.

Предпосылками создания этой монографии послужили следующие факторы: во-первых, несмотря на наличие большого количества публикаций по инклюзивному образованию, отражающих определенный взгляд авторов на инклюзию, нет единого понимания того, что же представляет собой инклюзивная система образования; во-вторых, часто идет подмена понятий «инклюзия», «интеграция», «коррекционное образование», «обучение инвалидов» – они не синонимы; в-третьих, отсутствуют механизмы передачи «особого» ребенка «из рук в руки» при его переходе из дошкольной образовательной организации в школу, из школы – в профессиональную образовательную систему; в-четвертых, категории людей, чье обучение и социализация могут быть рассмотрены в рамках инклюзии, часто сужаются лишь до уровня инвалидов по слуху, зрению, олигофрении, аутизму (РАС) и с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП).

В монографии в призме исследований представителей отечественной и мировой науки, среди которых мы хотим особо выделить наших соотечественников Н. Н. Малофеева, С. В. Алехину [32; 47–51], рассмотрены разные взгляды на предназначение инклюзивного подхода к построению образовательной системы, систематизированы и представлены модели инклюзивных образовательных организаций и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивных группах, предложены пилотные проекты инклюзивных кластеров и индекса выявления инклюзивности.

Концепция данной монографии создавалась на основе анализа документов ЮНЕСКО и Федерального закона ФЗ-№ 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [99]. Новый закон об образовании достаточно четко обозначил инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»

(п. 27 ст. 2). Статья 5 (п. 5, пп. 1, 2) конкретизирует требования к органам государственной власти по организации обучения, воспитания и социализации лиц, имеющих особые образовательные потребности, и выдвигает идею инклюзивного образования как совместного обучения и воспитания в условиях общеобразовательных организаций [99].

Сущность инклюзивного образования отражает определение ЮНЕСКО: «В понятие “инклюзия” необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия». В данном определении ключевое слово – «разнообразие». С этой точки зрения, все дети (и взрослые) разнообразны, не похожи друг на друга и имеют какие-либо различия. В этом ракурсе инклюзивное образование означает полную адаптацию учебно-воспитательного процесса к каждому обучающемуся с учетом специфики разнообразия, отличительных возможностей каждой отдельно взятой личности. Ключевым отличием инклюзивного образования на этапе образования, воспитания, социализации личности в детском саду, школе, в профессиональной образовательной организации является адаптация образовательной среды к каждому ребенку, а не ребенка – к образовательной среде. Результатом же социализации личности в условиях инклюзивного образования станет в конечном счете адаптация личности к социуму, его самостоятельная жизнедеятельность. Хотелось бы подчеркнуть и напомнить организаторам инклюзивного образования: результаты такого образования надо рассматривать не только в призме учебных достижений лиц с ОВЗ в образовательно-воспитательном процессе, а в призме общих достижений субъектов – участников образовательного процесса: каковы успехи всех обучающихся – и с ОВЗ, и тех, кто может быть отнесен к группе «норма»? Насколько вырос профессионализм педагогов в системе инклюзивного образования? Насколько влился, стал «своим» ребенок с ОВЗ в инклюзивной группе? Насколько комфортно чувствуют себя в данном коллективе все дети и удовлетворены ли образованием своих детей родители? Как атмосфера данной образовательной организации располагает к творчеству и саморазвитию каждой личности?

Изучение документов и практического опыта позволяет назвать группы лиц, которые могли бы обучаться и социализироваться в условиях реализации инклюзивного подхода – это инвалиды, представители этнических меньшинств, лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях,

ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, студенты-иностранцы, люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации в связи со стихийными бедствиями, бывшие участники боевых действий с посттравматическим синдромом, соматически ослабленные люди, одаренные личности, лица с различными интеллектуальными и физическими отклонениями и др.

Представленный в монографии понятийный аппарат инклюзивного образования уточнялся с опорой на философское знание, концептуальные основы, закономерности и принципы общей педагогики. Поэтому развитие педагогики инклюзивного образования мы рассматриваем в контексте общей педагогики, обогащающейся и вбирающей в себя исследования из области коррекционной педагогики и специальной психологии, эргономики, медицины и даже экономики. Созданию данного труда предшествовало изучение не только российского, но и зарубежного опыта образовательной инклюзии таких стран, как Финляндия, Швеция, Норвегия, Дания, Эстония, Германия, США, Венгрия, Испания, Италия, Шри-Ланка и др.

Посещение Соединенных Штатов Америки в 1998 году стало для нас отправной точкой для раздумий и осмысления проблем инклюзии. Изучение опыта *High school* г. Колчестер штата Вермонт убедило в том, что обучать в общеобразовательной школе детей «особых» и детей-инвалидов вполне реально. Школа эта отличалась толерантным отношением ко всем детям, в том числе и к детям с ОВЗ. Особое внимание в ней уделялось подготовке «особых» детей к жизни. Например, мы видели в школе десятиклассницу с синдромом Дауна и одного подростка с аутизмом, эти дети выполняли обязанности секретаря в приемной директора, официанта в столовой и др.

В России тоже немало школ, которые по своей сути являются инклюзивными. Например, школа «для всех детей» Г. Е. Пейсаховича – ныне это «Лицей Бауманский» в г. Йошкар-Оле. Благодаря демократичности, инновационности, созданию условий для развития каждого ребенка (обучение детей с ОВЗ ведется по инклюзивной системе в центре адаптации и реабилитации детей-инвалидов и оздоровительно-реабилитационном центре восстановления здоровья соматически ослабленных детей, где работают лучшие медики республики). Эта школа вполне может претендовать на статус инклюзивной. Внутри здания школы пока нет пандусов, лифтов и подъемников, но царит необыкновенный дух взаимоуважения и взаимопомощи, бережного отношения к каждому ребенку, педагогу, сотруднику, начиная

с директора и его управленческой команды до сотрудников, выполняющих функции обслуживания.

Мы преднамеренно в предисловии говорим о директоре школы, о Педагоге с большой буквы! Именно руководитель образовательной организации со своей командой, а не министр, не президент, не бизнесмен-спонсор могут сделать педагогическую систему инклюзивной, а модель инклюзивной организации – неповторимой и уникальной! Не указания сверху, а дух творчества в детском саду, в школе, в колледже, в вузе, в учреждении дополнительного образования, энтузиазм лидеров образования приведут наше образование к истинно демократическим ценностям, и наше общество тогда станет добрее и честнее, что очень важно для каждого из нас, ибо это то общество, в котором будут жить наши дети и внуки, и дети внуков! В этом заключается основной результат преемственности образовательной инклюзии.

Хочется надеяться, что на нашу монографию обратят внимание руководители самого высокого ранга, директора образовательных организаций, педагоги и родители. И если все мы «повернемся лицом» к ребенку, к человеку, независимо от его материального положения, способностей, вероисповедания, национальности, физических возможностей, то общество наше станет добрее, а жизнь каждого человека – комфортнее!

доктор педагогических наук, профессор
Д. З. Ахметова

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы образования всегда входили и входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых на международном уровне. И авторы данного монографического исследования рассматривают проблему реализации одного из наиболее неотъемлемых прав человека – права каждого без исключения человека на получение образования.

Самое гуманное и фундаментальное право человека – это право на образование, и этого права нельзя лишать никого. Именно посредством образования осуществляется социальная связь между государством и каждым индивидуумом. Одними из основных гуманистических принципов, на которых основывается реализация этого права граждан, являются общедоступность и адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки всех категорий учащихся.

Развитие мирового образования сегодня определяется двумя основными тенденциями – достижение социальной справедливости и повышение качества. О социальной справедливости говорят, делая упор на доступность образования, суть которой заключается в том, что каждый человек, независимо от его гражданства, национальности, финансовых обстоятельств, способностей, здоровья, пола, возраста и т. д., имеет право и возможность получить достойное образование. И это справедливо. Как утверждает Жиль Ван ден Брюль, в современном мире насчитывается 650 миллионов инвалидов, около восьмисот миллионов людей в мире безграмотны, 2/3 из них женщины. Согласно данным *EFA Global Monitoring*, которые приводит С. Стабс, в настоящее время более 77 миллионов детей в мире не ходят в школу, приблизительно 30–40 % детей являются инвалидами, 80 % из них проживают в развивающихся странах [126].

Пока страны третьего мира, и то с помощью мирового сообщества, внедряют только обязательное начальное образование, более развитые государства озабочены другой проблемой: стремятся обеспечить своим гражданам доступ к более качественному образованию. Это вторая мировая тенденция – повышение качества образования, ориентированного на инновационную экономику, развитие человека, запросы международного рынка труда.

Общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. С сожалением приходится констатировать, что в сегодняшних условиях государство еще не способно

обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями.

В сфере образования в настоящее время активно поддерживается и продвигается форма инклюзивного образования. Сегодня, пожалуй, самое большое дискуссионное поле – это поле инклюзивного образования. Дискуссии ведутся прежде всего по поводу определения самого понятия «инклюзивное образование». И это естественно, потому что отсутствие четкого ответа на сущностный вопрос: что же мы все-таки должны понимать под инклюзивным образованием в России, не позволит далее разрабатывать законодательную и экономическую образовательную базу, необходимую для целенаправленной и эффективной поддержки этого важного начинания.

Инклюзивным (включающим) образованием сейчас называют возможность детей с ограниченными возможностями здоровья учиться вместе с обычными детьми. Однако в государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям образовательной и социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. А подлинная инклюзия – это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключающее любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные образовательные потребности.

Чтобы успешно развивать инклюзивное образование, необходимо провести колоссальную работу по формированию законодательной базы, научно-методического обеспечения учебного процесса, подготовке специалистов, получению необходимых знаний родителями. Инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов, а не только одну модель. Вопрос не в том, как интегрировать в основную систему образования отдельных учащихся, а в том, как трансформировать систему, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся.

Безусловно, преобразование образования в инклюзивное образование требует коллективного мышления и действия в отношении социальной

справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Кроме того, необходимо освоить новые принципы профессиональной коммуникации, разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, научить слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов обучающихся.

Поэтому переход к инклюзии требует объединения усилий различных государственных и общественных структур, совершенствования материально-технической и законодательной базы. Значимым направлением развития инклюзивного образования выступает прежде всего повышение готовности общества к включению инвалидов в совместное обучение. Это связано с изменением общественного сознания – осознанным принятием гуманистических ценностей, снижением социально-психологических барьеров во взаимодействии инвалидов и людей без выраженных физических ограничений, формированием толерантности как базового принципа социального взаимодействия на основе принятия многообразия способов жизни, диалогического согласия.

Такие проблемы, как финансовая эффективность инклюзивного образования, вовлечение родителей и поддержка их прав и потребностей семейного окружения детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовка специалистов к работе с особыми детьми не могут быть решены вне контекста развития социальной защиты в целом. Однако именно этой связки между образованием и системой социальной защиты не хватает и теоретикам, и практикам инклюзивного образования.

В первом томе раскрывается ретроспектива инклюзии в образовании, дается информация об основных теоретических подходах к проблемам инклюзии и инклюзивного образования, обосновывается гуманистическая суть инклюзивного образования, целенаправленно ориентированного на включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, что делает возможным использовать данный монографический труд в качестве определенного научно-педагогического информационного ресурса. Это не означает, конечно, что данная работа является абсолютно исчерпывающим обзором теоретических основ процесса по достижению образовательной инклюзии. Тем не менее она достаточно четко очерчивает «портрет» этого явления: что такое инклюзия, почему это важно, и что учителя и школы могут сделать в этом направлении уже сегодня.

ГЛАВА I. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ИНКЛЮЗИЮ В ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Социально-педагогические предпосылки возникновения инклюзии в системе образования

Почему инклюзивные процессы в образовании в последние десятилетия стали развиваться так интенсивно и практически во всем мире? Здесь следует говорить о совокупности предпосылок.

Первой из них, на наш взгляд, является стремление общества к цивилизованному развитию и появление по этой причине международных конвенций и актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Теперь практически все страны поддерживают эти процессы. Прежде всего, Саламанскую декларацию о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания). Более трехсот участников, представлявших 92 правительства и 25 международных организаций, собрались 7–10 июня 1994 года в Саламанке в целях содействия решению проблем образования для всех и рассмотрения тех изменений, которые необходимо осуществить в области основных направлений политики, требуемых для поощрения подхода, заключающегося в инклюзивном образовании: обеспечения того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями.

В предисловии к Саламанкской декларации, в частности, записано:

«Мы обращаемся ко всем правительствам и призываем их:

– уделить, с точки зрения политики и бюджетных ассигнований, самый высокий приоритет совершенствованию их систем образования, что позволило бы им охватить всех детей, несмотря на индивидуальные различия или трудности;

– принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе;

- разрабатывать демонстрационные проекты и поощрять обмены со странами, имеющими опыт в области инклюзивных школ;
- создать механизмы на основе децентрализации и широкого участия в области планирования, мониторинга и оценки предоставляемого образования для детей и взрослых с особыми образовательными потребностями;
- поощрять и облегчать участие родителей, общин и организаций лиц с физическими и умственными недостатками в процессах планирования и принятия решений, касающихся удовлетворения специальных образовательных потребностей;
- прилагать больше усилий к разработке стратегий, касающихся заблаговременного выявления таких потребностей и принятия конкретных мер, а также профессиональных аспектов инклюзивного образования;
- обеспечить, чтобы на основе систематического обмена в рамках программ подготовки учителей (как дослужебной подготовки, так и подготовки без отрыва от работы) предусматривалось обеспечение образования лиц с особыми потребностями в инклюзивных школах» [85].

Саламанкская декларация провозгласила, что лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в обществе и обеспечения образования для всех. Также в ней содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования. Более того, это, пожалуй, до сих пор наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования. В частности, в документе сказано, что инклюзивно-ориентированные общеобразовательные школы – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей...».

Участники Всемирного форума по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 года) приняли «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств». Они подтвердили концепцию Всемирной декларации об образовании для всех, принятую десятью годами ранее (Джомтьен, Таиланд, 1990 год). Приветствуя обяза-

тельства, взятые на себя международным сообществом в 1990-е годы, и подход к образованию, опирающийся на права человека, провозглашенные во Всеобщей декларации прав человека, участники дакарского форума взяли от имени всемирного сообщества коллективные обязательства обеспечить образование для «каждого гражданина и каждого общества» [60].

«Дакарские рамки действий» (*Dakar Frame work for Action*) основаны на «Оценке ОДВ – 2000», которая представляет собой самую широкую оценку положения дел в области образования. Эта оценка, провести которую предложили участники Всемирной конференции по образованию для всех, позволила дать подробный анализ положения дел в области базового образования во всех странах мира. Каждая страна оценила достигнутый ею прогресс в деле достижения поставленных в Джомтьене задач и сообщила о своих выводах на одной из шести региональных конференций, состоявшихся в 1999–2000 годах: Конференция по образованию для всех в странах Африки к югу от Сахары (Йоханнесбург, Южная Африка, 6–10 декабря 1999 года); Региональная конференция стран Азии и Тихого океана по оценке ОДВ – 2000 (Бангкок, Таиланд, 17–20 января 2000 год); Региональная конференция арабских государств по образованию для всех (Каир, 24–27 января 2000 год); Третья межминистерская встреча Группы девяти многонаселенных стран (Образование-9) (Ресифи, Бразилия, 31 января – 2 февраля 2000 года); Региональная конференция стран Европы и Северной Америки (Варшава, Польша, 6–8 февраля 2000 года); Региональная конференция по образованию для всех в Центральной и Южной Америке (Санто-Доминго, Доминиканская Республика, 10–12 февраля 2000 года).

В «Дакарских рамках действий» говорится, что «основная работа по ОДВ осуществляется на страновом уровне». В них также заявляется, что «отсутствие средств не мешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели» [60].

Дакарская рамочная концепция действий и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (*Millennium Development Goals on Education*) предложили наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 году.

В 2006 году принята Конвенция ООН о защите прав инвалидов, являющаяся первой конвенцией о правах человека в XXI веке. Конвенция включает статью по системе инклюзивного обучения (ст. 24):

«Страны-участницы признают право инвалидов на образование. Осознавая это право без дискриминации на основе равных возможностей, они обязуются применять инклюзивное образование на всех уровнях и в течение всей жизни». По состоянию на конец 2012 года Концепцию подписали 155 государств, 126 государств ее ратифицировали.

В ряде развитых стран стали выходить публикации, посвященные: 1) проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов; 2) общественной активности взрослых инвалидов и тех, кто выступает в защиту их прав, за расширение жизненных шансов и против узко медицинского подхода к социальной защите и реабилитации. Эти работы также сыграли роль катализатора общественной дискуссии относительно прав детей-инвалидов на обучение в условиях, которые способствовали бы их максимальной социальной интеграции.

«Интеграция “проблемных” детей в общеобразовательные учреждения, – пишет Н. Н. Малофеев, – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и с осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование» [49].

Желание некоторых родителей обучать детей с проблемами в развитии по месту жительства, их активное участие в процессах воспитания и обучения инициировало поиск вариативных форм оказания специальной педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Совместное обучение много дает как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей толерантности к физическим и психическим недостаткам одноклассников, развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, обогащает внутренний духовный мир, совершенствует комму-

никативные навыки, т. е. дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными гражданами, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей. У детей с ограниченными возможностями здоровья совместное обучение формирует положительное отношение к своим сверстникам, способствует приобретению навыков адекватного социального поведения, позволяет полнее реализовать потенциальные возможности развития и обучения. В совместной учебной и внеклассной деятельности дети сплочаются, учатся понимать проблемы другого человека и стараются по возможности их разрешить.

Российские дети тяжелых послевоенных лет учились в школе, в которой вместе с ними учились и слабослышащие, и слабовидящие, и дети-калеки, каких в годы послевоенной разрухи было немало, и никто ни над кем не смеялся. Наоборот, учителя сажали их за первые парты, всячески оказывали им педагогическую поддержку. Да и все здоровые дети старались помогать им, не требуя ничего взамен. Все это воспринималось как нормальные, само собой разумеющиеся акты. Никто понятия не имел об инклюзии, хотя это было самое настоящее инклюзивное обучение.

Позднее в 50-е годы прошлого века в России, как и во многих странах мира, появились всякого рода интернаты, специализированные образовательные учреждения. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и порой жестокое обращение были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека. Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка падает, закрывается дорога к полноценной жизни.

Из материалов Альянса правозащитных организаций «Спасите детей» (*Save the children*) видно, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы [126]. Нужно понимать, что сама система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Известно, что первые специализированные школы для детей с нарушениями зрения и слуха были открыты еще в XVIII веке. Но постепенно все смелее входит в человеческое сознание идея максимального ограничения количества специализированных школ и включения в образовательное пространство всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения.

Ученые и специалисты, занимающиеся изучением проблем обучения детей с особенностями развития, историю современного периода их развития условно делят на этапы сегрегации (начало XX века – 50-е годы), интеграции (1960–1980-е годы) и инклюзии (1980-е годы – настоящее время) [29; 30; 50; 51].

Сегрегация, называемая «медицинской моделью», просуществовала до 1965 года.

Медицинская модель отношения к лицам с инвалидностью предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. В ответ на отмеченное положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной, «нормальной».

Концепция «нормализации» заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие стало катализатором формирования «культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении.

Интеграция, пришедшая на Запад более тридцати лет тому назад, позволила увидеть ряд внешне притягательных черт такого подхода к образованию детей с психофизическими нарушениями. Она привлекла внимание

прежде всего родителей проблемных детей. Развитие инклюзивного образования в большинстве стран – один из первых примеров борьбы родителей за образовательные права собственных детей, прецедент поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса. Именно родители инициировали первые опыты обучения своих детей в массовых детских садах и школах. Родители поняли, что организация инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа способствует, во-первых, обучению детей в школах, расположенных по месту жительства, что позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье; во-вторых, обеспечению их возможности постоянного общения с другими детьми. Кроме того, все это способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции детей в обществе.

В некоторых странах уже сложился определенный консенсус относительно важности интеграции этой категории детей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков. Они приводят к пониманию того, что методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах специфической категории детей, испытывающих трудности в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Практика также свидетельствует: включение детей с особыми потребностями в образовательную среду массовой школы, как правило, становится «двигателем» преобразований, ведущих к улучшению условий обучения всех.

Наконец-то пришло понимание того факта, что существуют определенные категории граждан, требующие особого внимания в контексте реализации их права на получение образования. Это, в частности, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, а также другие категории граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации (дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении; дети из семей мигрантов; граждане, в том числе несовершеннолетние, отбывающие наказание в виде лишения свободы, и др.). В настоящее время 1,6 миллионов детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ): из них 277,7 тыс. человек обучаются в специальных образовательных учреждениях, 203 тыс. человек – в специальных и 2,5 тыс. человек – в общих классах общеобразовательных учреждений [38]. Отдельную категорию учащихся составляют одаренные дети и молодые люди, обучение которых также имеет свою выраженную специфику.

Некоторые из вышеперечисленных категорий обучающихся в ряде случаев – в силу медицинских показаний, в других случаях – по социальным или социально-педагогическим показаниям должны получать образование в специализированных образовательных учреждениях. В частности, дети, нуждающиеся в длительном лечении, обучаются в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа. Другой пример – лица, отбывающие наказание в учреждениях уголовно-исполнительной системы, обучение которых организуется по месту их пребывания.

Вместе с тем подавляющее большинство обучающихся, включая детей, оставшихся без попечения родителей, детей-мигрантов, а также большей части детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть в той или иной степени интегрировано в обычную образовательную среду и обучаться в условиях массовой школы или учреждениях профессионального образования. Представляется, что данный подход в полной мере отвечает основным принципам инклюзивного образования, зафиксированным в международных документах.

При этом мы наблюдаем достаточно затянувшееся «самоопределение» субъектов образовательной политики и управленческой практики в отношении полезности, целесообразности и, наконец, востребованности инклюзивного образования для существующей образовательной среды. Дискуссии на страницах научных и профессиональных журналов не стихают, споры в залах научных конференций становятся все более напряженными, надежды на системное и стратегически корректное внедрение этого непростого дела становятся все более зыбкими.

Интеграционные процессы в образовании приобрели признаки устойчивой тенденции развития на рубеже XX–XXI веков. В 1980–1990 годы проводятся исследования экономических затрат и результатов академической успеваемости и демонстрируются преимущества интегрированного обра-

зования в терминах выгоды, пользы, достижений. Отметим, что на Западе школы получают финансирование на детей с особыми потребностями, поэтому они даже заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

Если на Западе обсуждение проблем специального обучения и интеграции ведется в рамках принятых там законодательных положений, то в России такого рода обсуждения до 2013 года не имели под собой законодательной базы. На Западе давно существуют традиции благотворительности, широкая сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов. В России же традиция благотворительности была прервана еще в 1917 году, да и в настоящее время это еще слабое общественное движение, не стимулируемое финансовым законодательством. В странах Запады, благодаря постоянно проводимой государством через СМИ политике, в общественном сознании укоренилась идея равенства «аномального» человека с остальными членами социума, а в России только сейчас намечается перелом в общественном сознании. На Западе идеи образовательной интеграции возникают в контексте противостояния дискриминации по расовому, половому, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В России интеграция декларируется главным образом как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения.

Без ориентации государства и института образования на данные мировые ценности инклюзивное образование вряд ли вышло бы из стадии отдельных точечных инноваций и практик. Сюда же можно отнести как предпосылку и родительские движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с особыми возможностями здоровья. Развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы также явились предпосылками («двигателем») продвижения инклюзивных процессов.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция, как утверждают многие исследователи этого феномена, не должна подменять собой всю образовательную систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными.

Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интеграция – «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Если обратиться к опыту прошлого, то можно вспомнить о том, что одним из негативных факторов практиковавшейся в советский период системы специальных заведений закрытого типа (школы-интернаты) являлось как раз отсутствие социального опыта в интеграции, т. е. взаимодействия с внешней средой. Социальное развитие ребенка в таких условиях не благоприятствовало его новым общественным связям и подготовке к самостоятельному образу жизни.

Настоящее развитие интегрированного образования мы рассматриваем как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому постановка вопроса о создании в России системы инклюзивного образования является исключительно важной. Например, по данным на август 2014 года только в Москве проживало 34 тысячи детей-инвалидов, которые в своем большинстве нуждаются в том, чтобы стать полноценными членами общества.

Создание в школах возможностей для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьным образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения. Эти особые образовательные потребности ребенка требуют от школы предоставления дополнительных или особых материалов, программ или услуг, о чем будет изложено нами в последую-

щих параграфах. А здесь отметим то, что организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в образовательные организации типа «интернат». Это означает, что она позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, следовательно, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в обществе.

Вместе с тем оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного (инклюзивного) образования. При этом коррекционные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, психолого-педагогическую помощь обучающимся и их родителям. Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются также формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развитие интегрированного образования.

Следовательно, идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Хотя и предполагалось, что в специальных школах для детей с умственной отсталостью учащимся создаются условия для наиболее оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей, но в жизни получалось так, что, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживали острую социальную неприспособленность. Попытка преодолеть эту неприспособленность и вызвала к жизни новую – инклюзивную форму обучения. В начале 1990-х годов интеграционные процессы в области образования в мире, особенно в развитых странах, приобрели признаки устойчивой тенденции.

Интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, т. е. контроль за развитием ребенка,

успешностью его обучения, решением проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве всей страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения.

Что касается реальных барьеров, встающих на пути практического воплощения инклюзии, то их можно свести к некоторым самым важным. Например, признавая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится также признать, что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормально развивающихся и проблемных детей, осложняет достижение нормально развивающимся детям верхних границ их обучения. Следовательно, важным барьером выступает проблема границ инклюзии, т. е. следует ли стремиться инклюзировать (включать), скажем, всех умственно отсталых детей, детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями. Правда, происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии.

Следует заметить, что эти проблемы не встают перед нормально развивающимися детьми, которые имеют материальную возможность обучаться в привилегированных закрытых учреждениях. Избирая инклюзию, следует автоматически допускать, что если решение задач образовательной инклюзии будет принесено в жертву социальной инклюзии, то уж точно решение образовательных задач будет резко ослаблено. Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально развивающимися и проблемными детьми, также выступает в качестве барьера на пути реализации идей инклюзивного образования. В перечне барьеров не последнее место занимает задача на долгую перспективу – формирование общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме.

К сожалению, получается так, что человек испытывает потребность жить в согласии с нравственным императивом, признающим равное право всех людей на получение образования и на недискриминационное прожи-

вание этих людей в социуме, но не видит, как на практике реализовать это право, не попирая интересы других людей и не ущемляя своих собственных. А этот факт говорит о том, что возможности, цели, содержание и значения инклюзивного образования требуют расширения, так как модели интеграции еще не являются удовлетворительными, чтобы отвечать потребностям учеников с разными возможностями. Различные формы и по разным причинам исключения учащихся из школ подвергают сомнению способность образовательных систем обеспечивать эффективное обучение.

Таким образом, необходимость инклюзивного образования обосновывается следующими данными. Обязательства государств по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени; анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей; анализ данных говорит о том, что социальные услуги улучшаются в результате становления более гибкими и адаптируемыми.

В результате инклюзии отмечаются следующие изменения в жизни детей со специальными потребностями: создаются новые условия для развития и социализации; увеличивается доступ детей с особенностями развития к образованию; осуществляется работа с родителями по реабилитации ребенка в домашних условиях; меняются отношения в семье, появляется видение новых жизненных возможностей; дети и родители быстрее интегрируются в жизнь, приобщившись к культурным и духовным ценностям и др.

Изучение предпосылок развития инклюзивного образования показало, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело, скорее, как символический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий принцип всего движения за образование для всех. Вместо концепции интеграции, т. е. создания специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение концепции инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация самой системы образования в соответствии с потребностями всех детей.

1.2. Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах отечественных ученых первой четверти XX века (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, С. Т. Шацкий и др.)

Происходящие в первые десятилетия XXI века преобразования в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья определяют необходимость переосмысления идей, которые были сформулированы в начале прошлого столетия. Теоретические подходы к обучению и воспитанию детей с нарушением психофизического развития были сформированы благодаря развитию педагогической практики в области специального образования, коррекционной педагогики. Большой вклад в их разработку внесли отечественные ученые, исследовательская деятельность которых сыграла огромную роль в развитии системы специального образования в нашей стране. Научное наследие В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. П. Кащенко, Н. П. Постовского, Г. Я. Трошина, Г. И. Россолимо, Г. И. Челпанова, С. Т. Шацкого и других исследователей представляет безусловный интерес для формирования теоретико-методологической основы новой модели обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья – преемственной модели инклюзивного образования.

В аналитическом осмыслении идей представителей научного сообщества первой четверти XX века, в критическом развитии их в контексте современности выявляются методологические и теоретические основы инклюзивного образования. Особое место в них должно быть отведено идеям педагогической антропологии (это самостоятельная область педагогической науки, системное, интегрированное знание о ребенке как целостном существе, полноценном человеке). Педагогическая антропология интегрирует в педагогику самую разнообразную информацию, имеющую отношение к физическому и духовному бытию ребенка, его развитию, воспитанию, обучению. Интегрированное знание о ребенке особенно необходимо, когда речь идет о совместном обучении разных детей. Функционирование системы инклюзивного образования основывается на выделении различий в структуре образовательных потребностей обучающихся. Отсюда введение в ракурсы педагогической теории и практики терминов «общие образовательные потребности» и «особенные образовательные потребности» с определением их смыслового зна-

чения. Ориентация деятельности образовательных учреждений на общие и особенные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает познание ребенка как единого целостного существа. Это определяет роль педагогической антропологии как методологической основы инклюзивного образования.

Идеи педагогической антропологии, получившие развитие в теоретической и практической деятельности величайших представителей отечественной науки первой четверти XX века, были заложены в фундаментальном труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (первый том книги вышел в 1868 году). Мысль К. Д. Ушинского о том, что «воспитать человека во всех отношениях» можно только «узнав его во всех отношениях», находит отражение в исследованиях начала прошлого столетия [96].

Сущность антропологического подхода в образовании – в постижении целостности каждого ребенка на основе комплексного знания. Комплексный подход к организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья заложен в модель инклюзивного образования. В основе реализации идеи инклюзивного образования лежит интеграция усилий педагогов, психологов, дефектологов, медицинских работников. Диалектическое развитие основных положений педагогической антропологии начала прошлого столетия в современной теории образования и воплощение их в образовательной практике может стать гарантией успеха в реализации новой модели обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Познать ребенка в семье, в обществе, во всех возрастах, познать его в здоровье и болезни, в печали и радости – требование, развиваемое в работах российских антропологов конца XIX и первой четверти XX века. (К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и др.).

«Мы должны знать ребенка – знать больше и лучше, чем знаем устройство машин, с которыми работаем», – писал В. П. Кащенко [34, с. 24]. Настоящее требование выступает обязательным условием развития инклюзивного образования в нашей стране. Переход к модели совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с их здоровыми сверстниками не станет реальностью, если игнорировать научное наследие сторонников антропологического подхода к изучению личности первой четверти XX века. А среди них Л. С. Выготский, утверждавший необходимость



**Лев Семенович
Выготский (1896–1934)**

сторонником комплексного подхода к изучению человека. Принципиальное значение имеет идея В. М. Бехтерева о том, что нельзя ограничиваться анализом индивидуального поведения человека, необходимо изучение взаимосвязи его поведения с поведением других людей. Согласно данной мысли, в условиях образовательной инклюзии обязательным становится объективное исследование широкого круга взаимных связей (ребенок с ОВЗ – его здоровый сверстник; ребенок – его родители; педагог – ребенок; родители ребенка с ОВЗ – родители здоровых детей и т. д.). Только при



**Иван Алексеевич
Сикорский (1842–1919)**

сначала рассматривать ребенка как целостного человека, после этого изучать его особенности. Принципы целостности и развития закладывались Л. С. Выготским в основу педологии и конкретизировались в понятиях «педологической целостности и педологической концепции развития, охватывающей все стороны развития ребенка в их синтезе ...» [7].

За то, чтобы рассматривать человека в его целостности, опираясь на междисциплинарное взаимодействие, выступал и выдающийся русский психиатр, невропатолог, физиолог, психолог В. М. Бехтерев (1857–1927). Он был сторонником комплексного подхода к изучению человека. Принципиальное значение имеет идея В. М. Бехтерева о том, что нельзя ограничиваться анализом индивидуального поведения человека, необходимо изучение взаимосвязи его поведения с поведением других людей. Согласно данной мысли, в условиях образовательной инклюзии обязательным становится объективное исследование широкого круга взаимных связей (ребенок с ОВЗ – его здоровый сверстник; ребенок – его родители; педагог – ребенок; родители ребенка с ОВЗ – родители здоровых детей и т. д.). Только при условии изучения взаимосвязи поведения ребенка с ОВЗ с поведением других участников образовательных отношений можно реализовать комплексный подход к изучению «особенного обучающегося» системы инклюзивного образования. Воспитательно-образовательный процесс, построенный на знаниях «особенного обучающегося», будет более результативен.

В отечественной науке одним из первых антропологическое обоснование воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии делает И. А. Сикорский. Ученый придавал огромное значение медико-пси-

холого-педагогическому изучению человека с отклонениями в развитии. Он первым применил экспериментальный метод наблюдения за умственной деятельностью учащихся в школах.

В своих выступлениях и научных публикациях И. А. Сикорский неоднократно высказывался о необходимости изучения детей с умственным недоразвитием, писал об актуальности освоения зарубежного опыта обучения и воспитания детей с нарушением развития [88]. В современных условиях, когда ставится вопрос об обучении всех детей, даже тех, кто считается необучаемыми, необходимо заново осмыслить идеи И. А. Сикорского.

В 1915 году вышел фундаментальный труд Г. Я. Трошина (1874–1938) «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей». В работе рассматриваются разные категории детей с отклонением в развитии, однако наибольшее внимание ученый уделяет детям с нарушением интеллекта. В соответствии с антропологическим подходом, Г. Я. Трошин отстаивает необходимость поиска неиспользованных ресурсов воспитания в физиологической, психологической и социальной природе человека. Он выдвинул предположение о том, что в практике работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии, ориентироваться надо не на дефект, а его потенциальные возможности, которые не затронуты болезнью [22]. Обращение к данному предположению в современной педагогической практике может стать ценным источником для реализации требований образовательных стандартов работы с детьми с нарушением интеллекта, масштабная реализация которых началась в 2016 году.

Бесспорно, необходима актуализация концептуальных идей инклюзивного образования и других положений теории аномального развития Г. Я. Трошина:

- признание потенциала психического развития аномального ребенка;
- опора на единство законов нормального и аномального развития;
- целостное изучение ребенка [22, с. 11–16].

К методологически ценным идеям научного наследия первой четверти XX века относится идея роли социальной среды в развитии аномального ребенка. Данная идея получает отражение также в работах Г. Я. Трошина, ее поддерживали выдающийся русский врач и педагог В. П. Кащенко (1870–1943). На страницах их работ, мы находим подтверждение тому, что одно из актуальных требований к среде инклюзивного образовательного



**Всеволод Петрович
Кашченко (1870–1943)**

учреждения, согласно которому она должна быть адаптирована к особенностям образовательных потребностей обучающегося, сформировалось в отечественной науке начала прошлого столетия.

В. П. Кашченко постоянно подчеркивал, что не ребенок должен приспосабливаться к программам воспитания и обучения, программы должны быть приспособлены к ребенку. С его точки зрения, в образовании нужно учитывать особенности каждого отдельного ребенка, любые непосильные требования станут причиной негативных сценариев его развития, неиспользованными или недоразвитыми останутся те или иные способности и склонности [34]. Во избежание этого, по мнению В. П. Кашченко, необходимо изучать ребенка во всей полноте его особенностей и качеств личности. В. П. Кашченко говорил о социальной значимости коррекции недостатков личности.

Значение среды в развитии ребенка признавали многие представители отечественной науки первой четверти XX века. Роль среды в умственном и нравственном развитии и воспитании детей и подростков отмечал еще И. А. Сикорский [88]. Он указывал на то, что развитие ребенка напрямую связано с теми условиями, в которых оно протекает. Среди требований к образовательной среде, которые были выделены И. А. Сикорским, – медицинско-гигиеническое обслуживание процесса обучения. В настоящий период наблюдается усиленное внимание государства к образовательным учреждениям по соблюдению данных требований. В нормативных документах санитарно-гигиенические требования конкретизируются согласно условиям обучения детей, относящихся к разным нозологическим группам.

Зафиксированные в нормативных актах новые понятия («доступная образовательная среда», «безопасная образовательная среда», «развивающая образовательная среда») отражают позицию российского государства о качественных характеристиках среды, благодаря которым будут обеспечены условия развития каждого ребенка. Можно смело утверждать, что возрастающее внимание к среде образовательных учреждений есть диалектиче-

ское продолжение идей научного наследия прошлого. Трансляция и развитие прошлых исследований, обращенных к изучению роли среды в жизни ребенка, становится мощным импульсом развития современной системы образования.

Проблема взаимодействия среды и личности нашла отражение в работах С. Т. Шацкого. Он отмечал роль «благоприятной среды» школы в устранении многих преград на пути развития личного опыта ребенка. С. Т. Шацкий видел особую роль школьной среды в том, чтобы создать для детей условия жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. Он указывал на социальную сторону школьной жизни, понимание которой поможет устранить препятствия в общении ребенка [105]. Нельзя не заметить момента преемственности идей С. Т. Шацкого в положениях, разрабатываемых теоретиками инклюзивного образования, которые считают, что совместное обучение здоровых детей и детей с нарушением развития – значимое условие социального развития тех и других. Организация совместного обучения predetermined современным этапом исторического развития и заключает в себе огромный потенциал для решения социальных проблем отдельной личности и всего общества.

Безусловный интерес имеют идеи С. Т. Шацкого о роли природного и социального факторов в формировании личности. Ценными являются его рекомендации педагогам и родителям о разумном использовании природных факторов в укреплении здоровья ребенка. Выдвигаемое С. Т. Шацким положение о том, что процесс воспитания должен опираться на факторы воздействия среды на личность для создания условий, благоприятствующих физическому и духовному развитию детей, является актуальным и сегодня. Современная идея здоровьесохраняющей образовательной среды может рассматриваться как диалектическое развитие идей С. Т. Шацкого.

Вопрос отношений среды и ребенка получает колоссальное развитие благодаря научной деятельности Л. С. Выготского. Он рассматривал среду как источник развития высших психических функций человека, указывая



**Станислав Теофилович
Шацкий (1878–1934)**

на то, что детское развитие подчиняется не биологическим, а общественно-историческим законам [6].

Создание среды, в которой «свободно и полно развивались» бы умственные силы ребенка, было одним из требований, реализуемых педагогическим коллективом санатория-школы, созданной при участии В. П. Кащенко [33, с. 7].

При определенном своеобразии позиций представителей отечественной науки первой четверти XX века о роли социальной среды в развитии ребенка рациональное зерно каждой идеи может дать толчок к рождению новой мысли, актуальной с точки зрения современного этапа развития педагогической практики, ориентированной на реализацию равенства образовательных прав любого ребенка.

Для развиваемой в монографии идеи преемственной системы инклюзивного образования большое значение имеют слова Л. С. Выготского о том, что «процесс развития диалектически подготавливает следующий за ним и превращается, переходит в новый тип развития» [6, с. 21]. Согласно Л. С. Выготскому, поведение культурного человека является продуктом эволюционного, исторического и онтогенетического развития. Создаваемую инклюзивным образованием возможность социального взаимодействия здорового ребенка и ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как значимую ситуацию их развития в овладении культурой отношений с «другим», отличным от него сверстником.

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского выступает теоретико-методологической основой для обоснования основных элементов модели инклюзивного образования. Анализ научного наследия Л. С. Выготского позволяет принять инклюзивную модель обучения как один из основных путей культурного развития аномального ребенка. Этот путь должен расширить возможности его включения в социальную жизнь.

Одним из главных положений культурно-исторической концепции является утверждение о том, что качественное изменение социальной ситуации жизнедеятельности человека – основа его психического развития. Включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду совместного обучения и воспитания вместе со здоровыми сверстниками вносит качественные изменения в социальную ситуацию его развития. В учреждениях инклюзивного образования у ребенка с нарушениями психофизического

развития появляется возможность взаимодействовать со здоровыми сверстниками, которые, в свою очередь, приобретают опыт отношений с теми, кто по состоянию здоровья отличается от них. А, согласно концепции Л. С. Выготского, именно в ситуации социального взаимодействия находятся детерминанты психического развития человека. При этом процесс развития будет протекать успешно только тогда, когда любой ребенок будет чувствовать безопасность образовательной среды, адаптированной к его особенностям и потребностям.

Другим положением концепции Л. С. Выготского, несущим позитивный потенциал для развития идеи инклюзивного образования, является утверждение о том, что обучение и воспитание выступают главными моментами психического развития человека [8]. Тезис о том, что обучение есть движущая сила развития человека, касается всех детей независимо от их психофизического здоровья. Это предполагает создание необходимых условий для обучающей деятельности каждого ребенка. Только осознав это, общество может гарантировать равенство образовательных прав для всех своих членов, в том числе имеющих отклонения в умственном развитии.

В работах исследователей начала XX века особое внимание уделено вопросу роли образования в умственном развитии ребенка. П. П. Блонский, рассматривая связь умственного развития и успеваемости ребенка, писал, «если умственное развитие влияет на успешность учения, то, разумеется, школа, в свою очередь, влияет на умственное развитие» [4, с. 281].

В своих работах П. П. Блонский отмечал, что школа ускоряет темпы умственного развития ребенка. Обращение к данному утверждению с позиции проблемы инклюзивной образовательной практики имеет особую значимость. В условиях массовой школы ребенок с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями ментального развития, в правильно организованной образовательной среде может получить импульс, ускоряющий темпы его умственного развития.



Павел Петрович Блонский
(1884–1941)

Для идей инклюзивного образования, ориентированного на совместное обучение разных детей, немаловажен и сделанный П. П. Блонским акцент на то, что «способный ученик, как хорошо справляющийся с учением», должен получать от учителя не меньшее внимание [4, с. 283]. Бесспорно, данная установка является ценной для инклюзивного образования с его идеями равенства образовательных прав всех обучающихся, в том числе равного права на внимание педагога. От умения педагога инклюзивного образования распределять свое внимание на всех обучающихся будут зависеть темпы умственного развития каждого ребенка. Поступательную динамику умственного развития учащихся можно считать в качестве одного из показателей результативности деятельности образовательной организации.

Поднимаемая проблема умственного развития любого ребенка выстраивается на основе теоретического анализа научных исканий первой четверти XX века. Многие идеи начала прошлого столетия развивались параллельно с практической реализацией их. Особое место в научных исканиях отводилось вопросу измерения результатов развития ребенка. Идея измерения прочно связана с педологией. Педологическое движение, получившее развитие в России в начале прошлого столетия, ставило своей задачей разработку методов исследования детской природы.

В формировании современной системы методов исследования детской природы необходим детальный анализ идей представителей педологического движения прошлого века. Термин «педология» появился в 1893 году благодаря

О. Хрисману. Основоположником русской педологии считается А. П. Нечаев (1870–1948), которым в 1901 году была создана первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии.

В лаборатории изучались особенности психики детей разных возрастов. А. П. Нечаев считал, что без полного и всестороннего знания личности воспитанника нельзя решить задачи воспитания и развития ее [54].

Проблема организации и содержания измерительной деятельности в условиях



**Александр Петрович
Нечаев (1870–1948)**

инклюзивного образования делает особенно ценным обращение к истории использования психолого-педагогических методов диагностики в работе с детьми. Осознанная необходимость их разработки в начале прошлого столетия привела к массовому обследованию детей. Одной из причин его стала школьная неуспеваемость. В начале прошлого века шел активный процесс разработки педологического инструментария (тестов, опросников, анкет), которые использовались для измерения интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического и психического развития ребенка.

Роль умственного развития в учении детерминировала поиск методов для измерения умственных способностей ребенка. Данная попытка имела место и в России, наиболее удачным ее завершением считается методика, предложенная Г. И. Россолимо.

Г. И. Россолимо, русский невропатолог, психиатр и психолог, научная деятельность которого касалась не только здоровых, но и больных детей, детей с отклонением в поведении, разработал метод «психологический профиль». Метод принес ему мировую славу. На основе применения метода в работе с детьми исследовались 22 психические функции личности. Благодаря полученной кривой – «психологическому профилю» личности вычислялись соотношения внимания, воли, памяти и мышления. Создание психологического профиля позволяет оценить уровень интеллектуального развития ребенка и ориентировать деятельность педагога по умственному развитию обучающегося.



**Григорий Иванович
Россолимо (1860–1928)**

Для повышения потенциала среды в умственном развитии ребенка большое значение имеют разработанные Г. И. Россолимо серии заданий для младших школьников («Краткий метод Россолимо») и дошкольников («Метод элементарных представлений профессора Россолимо») [83]. Неповторимую ценность его метод «психологический профиль» имеет в работе с особыми детьми. Его практическое использование позволит усилить процесс умственного развития ребенка в процессе обучения и воспитания больных и умственно отсталых детей.

Разработанный Г. И. Россолимо метод работы с дошкольниками используется для изучения сформированности у ребенка пространственных представлений, цветоощущений, представлений о форме, весе, временных промежутках. Задания предлагают ребенку:

- выбрать из находящихся в его распоряжении пластинок идентичную той, которую кладет перед ним взрослый;
- показать картонку такого же цвета, которую держит взрослый;
- сравнить два предмета по их тяжести при последовательном помещении их в свою руку;
- воспроизвести движение взрослого, который ударяет по столу то быстро, то медленно и т. д. [83].

Применение данных заданий в работе с детьми дошкольного возраста позволяет диагностировать интеллектуальное развитие ребенка. Согласно Г. И. Россолимо, к четырехлетнему возрасту указанные представления у ребенка должны быть сформированы. В случае невыполнения ребенком предлагаемых заданий можно диагностировать нарушения его развития. Настоящая методика получила широкое применение в работе с дошкольниками, она активно используется в работе с детьми с нарушением развития интеллекта. Бесспорно, ее идеи могут быть положены в основу работы с детьми с особенностями умственного развития в условиях инклюзивного образования.

В разработке тестового материала принимали участие и другие представители российской науки. В 1901 году российская общественность могла познакомиться с тестами А. П. Нечаева, предназначавшимися для исследования воспроизведения по памяти. Тесты можно использовать как в работе с группой, так и в индивидуальном обучении. Испытуемым предлагали либо 12 рисунков, либо 12 слов, которые надо было воспроизвести [54].

Вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития детей рассматривались Н. П. Постовским. Он принимал участие в разработке методов для определения умственной отсталости ребенка.

Аналитическое осмысление всего измерительного инструментария, созданного в начале прошлого столетия, представляет особую необходимость в связи с положениями Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [23]. В концепции выделяются три уровня школьного образования,

выбор которого определяется возможностями ребенка. Для определения уровня образовательных возможностей «особого» ребенка могут быть использованы диагностические методики начала прошлого века.

При проведении любых измерений нужно быть очень осторожным в выводах: еще П. П. Блонский, анализируя ментиметрические тесты, указывал на необходимость отличать «патологическую и непатологическую отсталость» [4, с. 287]. История педологии и судьба ее представителей должны стать предупреждением для современных теоретиков и практиков, популяризирующих измерительно-диагностическую практику в работе с детьми. При формировании содержания измерительной деятельности, направленной на определение умственного развития ребенка, необходим рациональный, хорошо продуманный, научно обоснованный подход к измерительному инструментарию и процедуре его применения.

Практика измерения ребенка начала прошлого столетия распространялась не только на сферу его умственного развития. В исследованиях первой четверти XX века активно развивалась идея изучения личности ребенка. Популяризировался метод наблюдения для изучения душевных проявлений детей, их поведения. Были составлены рекомендации к изучению ребенка (А. Ф. Лазурский «Программа исследования личности» и Г. И. Россолимо, План исследования детской души в здоровом и болезненном состоянии, М., 1909). Психологическую основу метода наблюдения в изучении душевного развития детей разрабатывал М. Я. Басов. В 1910 году был издан «Атлас для экспериментально-психологического исследования личности», составленный Ф. Е. Рыбаковым. Таблицы Атласа позволяли педагогам исследовать не только способности ребенка к восприятию, вниманию, его память, наблюдательность, но и такие характеристики личности, как склонности и внушаемость.

Большой вклад в изучение личности ребенка внес В. П. Кащенко. Его программа изучения личности ребенка включает пять основных разделов: социальные и биологические условия поведения; изучение форм поведения (индивидуальные, коллективные); изучение личности в целом; школьная успешность; план медико-педагогической коррекции на основе программы изучения ребенка [34, с. 147]. Для изучения личности ребенка им предлагаются разнообразные методы, в том числе тестирование, наблюдение, лабораторный и естественный эксперимент и т. п.

Обращение к истории диагностической деятельности позволяет увидеть масштабность и теоретическую обоснованность ее применения в практике российского образования начала XX века. Анализ прошлого опыта показывает, что отечественные ученые проявляли огромный интерес к организации и методике измерительной деятельности в обеспечении комплексного подхода к изучению детей. Представленная модель измерительной деятельности актуализируется в системе инклюзивного образования. Например, одним из структурных элементов адаптированной образовательной программы выступает информация об учащихся с особыми образовательными потребностями, включающая в себя историю развития заболевания, но уже в прошлом столетии В. П. Кащенко было предложено ведение листа обследования ребенка. Согласно В. П. Кащенко, лист обследования должен был содержать информацию об истории психофизического развития ребенка, результаты соматологического, медицинского, педагогического и психологического обследований.

Научное наследие П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. П. Кащенко, Г. Я. Трошина, С. Т. Шацкого и других отечественных исследователей начала XX века может стать методологической основой в организации обучения разных детей в условиях инклюзивного образования. Процесс выделения закономерностей, принципов, методов и форм обучения в учреждениях инклюзивного образования, построение дидактической концепции совместного обучения разных детей предполагает критическое осмысление тех взглядов, которые были выделены в предыдущем столетии.

Во многих трудах отечественных исследователей начала XX века получили развитие и вопросы теории обучения. В работах профессора А. П. Нечаева важнейшие положения дидактики напрямую связываются с данными экспериментальной психологии. В своей книге «Экспериментальная психология в ее отношениях к вопросам школьного обучения» (1917) он рассматривает проблему количественной нормы умственной работы учащихся, нарушение которой может стать причиной утомления. При этом А. П. Нечаев указывает на то, что между психическим и физиологическим утомлением существует тесная связь [54]. Настоящий факт нашел отражение в требованиях к организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Данные требования обеспечиваются благодаря введению индивидуальных учебных планов, индивидуальных образовательных программ.

Рассматривая условия, которые успешно влияют на эффективность умственной деятельности, А. П. Нечаев называет следующие: смену разных видов умственной работы, которая может быть легкой и трудной; паузы для отвлечения внимания; наличие желания к деятельности [54]. Кроме того, к экспериментально выявленным факторам, определяющим успешность умственной деятельности, ученый относит день недели (самыми результативными он называет среду и четверг), время суток, благоприятный сон, движения и др.

Среди дидактических проблем, поднимаемых А. П. Нечаевым, – проблема заучивания при изучении иностранных языков. А. П. Нечаевым схематизируются существующие формы усвоения незнакомого лексического материала:

- неизвестное слово + известное слово (1 метод);
- известное слово + неизвестное слово (2 метод);
- неизвестное слово + реальное впечатление;
- реальное впечатление + неизвестное слов (3 метод) [54, с. 188].

Результаты проведенного в начале прошлого столетия экспериментального исследования методик обучения иностранным языкам необходимо учитывать и в организации учебной деятельности современных учащихся.

Беспорную ценность в методическом обеспечении системы инклюзивного образования имеют проведенные А. П. Нечаевым экспериментальные измерения возможностей метода сочинения для наблюдения душевной жизни учащихся; экспериментальное исследование педагогических приемов.

Методологической основой педагогики поддержки и развивающего обучения являются идеи Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. Согласно Л. С. Выготскому, в процессе обучения, в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками создается зона ближайшего развития [6]. Данный постулат определяет актуальность внедрения в практику инклюзивного образования групповых форм занятий. Организация групповой деятельности обучающихся должна быть выстроена таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ, сотрудничая с другими детьми, научился что-то делать самостоятельно.

С позиции требований федеральных государственных образовательных стандартов к организации дошкольного, школьного и даже профессионального образования актуальными являются идеи Л. С. Выготского о роли игры

и игровой деятельности в обучении. Анализ его работ демонстрирует авторское видение значения игры в психическом развитии ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, «в игре создается новое отношение между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией» [7]. Данная формулировка определяет актуальность организации таких игр, в которых каждый здоровый ребенок, подросток, молодой человек может ощутить на себе состояние человека с ограниченными возможностями здоровья. Дать прочувствовать сложности в игровой ситуации – открыть путь к пониманию «другого», научить взаимодействовать с ним в реальных жизненных ситуациях.

В формировании дидактической концепции обучения современного ребенка, подростка, молодого человека необходимо учитывать сформулированные в публикациях Л. С. Выготского обоснования роли игры в развитии абстрактного мышления, воображения, речи, регулятивных механизмов и т. п. [5]. С опорой на данные обоснования выстраивается обучающая деятельность каждого педагога. Внедрение интерактивных технологий в обучение осуществляется в четком понимании роли игровых действий в психическом развитии обучающихся. В условиях инклюзивного образования необходимым является понимание педагогом того, что заболевание ребенка влияет на развитие всех психических процессов. Таким образом, комплексное знание ребенка, о котором писали в начале прошлого столетия, становится особенно актуальным в формировании дидактической основы инклюзивного образования.

С принятием ФГОС в структуре основной образовательной программы общего образования выделены обязательные мероприятия второй половины дня. В теоретическом обосновании их содержания могут быть использованы многие утверждения Л. С. Выготского, обращенные к проблеме творческого развития ребенка посредством литературного, театрального творчества, рисования. Сделанный им глубинный анализ особенностей деятельности, связанной с названными видами творчества, поможет современному педагогу при работе с разными детьми.

Дидактические проблемы в развитии письменной речи младшего школьника, овладение им механизмом чтения, математическими знаниями поднимаются в работах П. П. Блонского. Рассматривая психологию развития ребенка, Л. С. Выготский обращается к точке зрения П. П. Блонского

о развитии речи ребенка. «Достаточно осложнить речевую работу ребенка, – говорит Блонский, – давать ему трудную задачу, т. е. заставить его говорить на бумаге, и мы сейчас увидим, что его письменная речь становится более молодой, чем устная: появились слова, не связанные в предложения, очень увеличилось число повелительных наклонений. То же можно видеть решительно во всем; когда ребенок выполняет трудную умственную работу, он начинает вновь проявлять все особенности более младшего возраста» [4, с. 274]. Отталкиваясь от данного факта, П. П. Блонский выводит дидактическое требование – «приучать ребенка писать только то, что он сам знает, о чем он много и глубоко думал» [6, с. 275].

С точки зрения особенностей инклюзивного образования, интересны позиции П. П. Блонского относительно организации обучения детей с умственным недоразвитием, очень развитых детей, ленивых и дезорганизаторов. В работах П. П. Блонского можно найти описание особенностей умственных действий детей с нарушением интеллекта. Например, элементарность создаваемых ими ассоциаций, которые могут содержать большой процент бессмысленных слов или слов, не относящихся к делу, включать одни и те же слова и т. п. [4, с. 288].

На основе анализа особенностей умственных действий детей с нарушением ментальности П. П. Блонский выводит рекомендации для педагогов:

- укреплять внимание ребенка;
- развивать их ассоциации;
- расширять кругозор;
- упражнять в сообразительности [4, с. 289–290].

Настоящие рекомендации имеют ценность не только в работе с детьми с нарушением интеллекта, но и с другими группами детей с ОВЗ. Изучение следствий того или иного дефекта развития обнаруживает его влияние на интеллектуальные способности ребенка. Так, дети с врожденным нарушением зрения не получают нужного запаса зрительных представлений, у них позднее происходит формирование первичного обобщения, есть дефицит информации и т. д. В работе с ними также актуальны рекомендации, сделанные П. П. Блонским.

Эти и другие знания об особенностях умственного развития ребенка имеют большую информационную ценность для педагога. Сегодня на основе постижения настоящей информации должна выстраиваться система

педагогических действий в модификации учебно-методического материала, учебных заданий, индивидуальных программ обучения и т. п.

Большое внимание П. П. Блонский уделял разработке проблемы усвоения знаний школьниками. К факторам, от которых зависит качество усвоения знаний учащимися, он относил заинтересованность ребенка в усвоении учебного материала, уровень его внимательности, его самочувствие. П. П. Блонский рассматривал учение как сложный вид деятельности, в основе которого лежит диалектическая взаимосвязь психических процессов восприятия, памяти, мышления и речи. Одним из положений дидактической составляющей модели инклюзивного образования должно быть доказанное П. П. Блонским утверждение о том, что с возрастом происходит изменение отношения между мышлением и памятью. Данные изменения влияют на особенности процесса запоминания, педагог может помочь ребенку освоить специальные техники запоминания (мнемотехника). Педагогическое участие в освоении ребенком возрастающих объемов знаний через овладение специальными техниками имеет особое значение для работы с детьми с нарушением развития.

В формировании современной дидактической концепции инклюзивного образования должны быть учтены идеи В. П. Кащенко. Он указывал, что любое проявление самостоятельности ребенка не будет возможным, если им не будут обретыны навыки практической деятельности. В качестве основного метода учебно-воспитательного процесса он называет «метод ручных работ». Применение метода в организованном В. П. Кащенко санатории-школе для дефектных детей обеспечивало познавательную активность обучающихся. Дети постоянно что-то делали, измеряли, разбирали, зарисовывали, изготавливали модели. Деятельностное соприкосновение с изучаемым явлением давало детям возможность лучше познать его. В процессе делания у них развивался интерес, появлялась потребность действовать самостоятельно. Таким образом, один из дидактических принципов связи школы с жизнью активно реализовывался В. П. Кащенко в работе с детьми с аномальным развитием, в отношении которых он стал использовать термин «исключительные дети» [34].

Актуализация метода ручных работ в учебной деятельности детей с нарушением психофизического развития означает значительное увеличение наглядного материала, который должен быть приспособлен под потребности ребенка (например, рельефный для детей с нарушением зрения).

Особую роль в освоении детьми с ОВЗ образовательной программы начальной школы может сыграть реализуемая идея системного объединения материала учебных предметов в единое целое. Суть идеи в отказе от изоляции в преподавании предметов, использование наглядных материалов по математике при изучении географии или истории (хронология событий) и т. п. Ее эффективность проверена в деятельности санатория-школы.

Среди других дидактических идей, выдвигаемых В. П. Кащенко, – требование реализовывать потребность ребенка в радости, сделав его пребывание в школе «интересным, привлекательным, вызывающим возвышенные чувства» [34].

Становление и развитие инклюзивного образования напрямую связано с необходимостью создания условий для эффективной социализации людей с отклонениями в психофизическом развитии. Одним из условий эффективной социализации лиц с инвалидностью является освоение ими трудовых умений. В этой связи интересны взгляды представителей педагогической мысли первой четверти прошлого столетия по вопросам трудового обучения. Основные дидактические положения трудового обучения формировались в этот период под лозунгом политехнизации образования. Среди теоретиков политехнизации М. М. Пистрак (1888–1937), который выделял 3 этапа трудового обучения:

- развитие элементарных представлений о производстве, развитие творческих способностей учащихся, формирование у детей практических трудовых умений и навыков (возраст от 6 до 12 лет);
- освоение учащимся программы политехнического обучения и получение им первоначальной трудовой подготовки в ходе выполнения производственных заданий в школьных мастерских (возраст от 12 до 15 лет);
- овладение научно-теоретическим уровнем политехнических знаний, подготовка к выбору профессии (возраст от 15 до 18 лет) [82].

Обратившись к анализу научного наследия начала XX столетия, мы видим в нем огромный ресурс, который может быть аккумулирован в дидактике современного обучения. Специфика инклюзивного образования, когда педагогу будут необходимы знания особенностей обучения ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии, означает ценность обращения к научному наследию тех авторов, труды которых положили начало формированию дидактики обучения «особых учащихся».

Пробудившийся в начале прошлого столетия интерес к обучению детей с аномалиями в развитии привел к разработке специальных методик. И. А. Соколянским (1889–1960) был создан рефлексологический метод цепных сочетательно-двигательных реакций в обучении глухих детей словесной речи. Сначала для глухих учеников составлялась цепочка из нескольких хорошо знакомых действий (знаком показывается – смотреть на губы учителя; после этого идут фразы, сопровождаемые жестом – встаньте, подойдите ко мне...). Цепочка повторялась несколько раз до усвоения ее детьми, на последнем этапе она повторялась без жестов. И. А. Соколянским был разработан метод обучения слепоглухих детей. На первый план в работе с ними он ставил умственное развитие ребенка [84].

Для педагогов дошкольного образования актуальным становится знакомство с научно-педагогическим наследием Н. А. Рау (1870–1940). Ею в работе с дошкольниками с нарушением слуха использовался аналитико-синтетический метод. В соответствии с методом работа над словом или фразой шла в следующей последовательности: давалась целая фраза или слова с уточнением их значений; затем дети читали с губ слово или фразу и произносили их; далее шла отработка произношения, педагог делил слова на слоги или звуки, отрабатывал их, а затем включал в слово или фразу [14].

В сфере внимания современного педагога должны быть введены идеи А. А. Крогиуса (1871–1933). Сделанный им вывод о том, что составленные с помощью осязательно-двигательных ощущений представления отличаются меньшей точностью, должен быть учтен при организации учебной деятельности ребенка с нарушением зрения. Для коррекции неточности представлений необходимы специальные методы, внедренные в практику инклюзивного образования. Среди результатов исследований А. А. Крогиуса – вывод об особенностях памяти незрячих. Согласно его наблюдениям, они заучивают тексты лучше, чем зрячие [39]. Бесспорно, данный вывод должен быть освоен педагогами инклюзивного образования, как и даваемое А. А. Крогиусом объяснение данному явлению. (Он объяснял это повышенным вниманием и высоким уровнем слухового восприятия, ограниченным количеством раздражителей, получаемых из внешнего мира.)

Обращение в научных исследованиях начала XX века к проблеме умственного развития детей, имеющих нарушения ментальности, сыграло огромную роль в развитии системы специального образования нашей страны.

Одним из разработчиков первых методических указаний по обучению умственно отсталых детей был А. Н. Граборов (1885–1849). Им была выдвинута идея общности целей и дидактических принципов обучения нормального и аномального ребенка, раскрыты особенности их применения в работе с умственно отсталыми детьми. В своем фундаментальном труде «Вспомогательная школа» ученый дает систематизацию вопросов обучения и воспитания умственно отсталых детей. По его мнению, во вспомогательной школе должно быть организовано обучение детей, способных к освоению грамотности, для которых непосильны темпы работы в массовой школе. В ориентации на особенности образовательных потребностей ребенка с нарушением умственного развития, отраженных в темпах и содержании его образовательной деятельности, инклюзивное образование делает возможным включение детей с ограниченными возможностями умственного развития в совместное обучение с другими детьми. При этом законодательными нормами современной России предусмотрена возможность обучения ребенка с нарушением ментальности в системе специального образования. Такая вариативность связана с дифференциацией дефекта умственного развития, о которой писал и А. Н. Грабов [82]. Однако если в начале прошлого столетия дифференциация дефекта позволяла предполагать, что некоторая часть детей с тяжелыми нарушениями умственного развития – не обучаемы, то в свете процессов демократизации и гуманизации развития современного общества, образовательная политика нашего государства предусматривает создание условий для обучения каждого ребенка с учетом его образовательных потребностей. Среди терминов, появившихся в стандартах начального образования для детей с умственной отсталостью, – «специальная индивидуальная программа развития» (СИПР) [23].

Источником оптимистического восприятия задачи обучения детей с нарушением умственного развития может стать опыт Е. К. Грачевой, ее деятельность имела большое значение для становления системы поддержки детей с отклонениями умственного



**Екатерина Константиновна
Грачева (1866–1934)**

развития. Е. К. Грачевой пройден сложный путь методических исканий в организации обучения детей с тяжелым дефектом умственного развития. Особое место в системе работы Е. К. Грачевой отводилось занятиям по трудовому обучению. По ее мнению, «трудовая деятельность создает самые благоприятные условия для их развития, приобщает детей с глубокими аномалиями к полезной жизни в обществе, делает их меньшей обузой для общества и развивает у них чувство достоинства» [27, с. 304].

Е. К. Грачева считала, что ребенок должен видеть результаты своего труда. Организуемый труд ребенка обязан быть разнообразным и не вредить здоровью, а укреплять его. Проверенные в практике деятельности Е. К. Грачевой методы обучения ребенка с тяжелыми нарушениями умственного развития могут быть востребованы в свете современных требований к деятельности образовательных учреждений, зафиксированных в образовательных стандартах для детей с умственной отсталостью, широкая реализация которых началась в 2016 году.

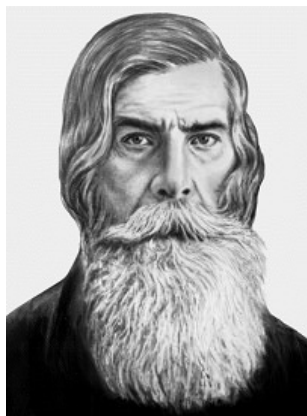
Построение новой модели образования невозможно без критического осмысления методического многообразия идей обучения детей с нарушениями развития. Многие из идей прошлого не потеряли актуальности и в современных условиях и могут быть ретранслированы в пространство инклюзивного образования. Организация преемственной системы обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья выстраивается с учетом культурно-исторической концепции Л. С. Выготского о разном влиянии дефекта на психические функции. Предлагаемое им различие первичного и вторичного дефектов должно быть заложено в программу коррекционной работы с детьми. Коррекционная программа является обязательным элементом системы инклюзивного образования. Содержание коррекционных мероприятий, проводимых в учреждениях общего и профессионального образования, формируется с опорой на имеющую мировое значение культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского. Коррекция вторичных дефектов – обязательное условие успешности обучения (например, вторичным дефектом при глухоте является нарушение речи, а коррекционные мероприятия предполагают деятельность, направленную на снижение настоящих нарушений).

Инклюзивное образование предполагает интеграцию усилий разных специалистов, об этом писали еще в начале прошлого столетия. В работах и выступлениях Г. И. Россолимо, Н. П. Постовского и других представи-

телей научно-педагогической мысли мы находим требования к организации совместной работы врача и педагога при изучении и воспитании детей в специальных учебных заведениях. Это единение врача и педагога является одним из условий реализации образовательных прав ребенка с ОВЗ в системе инклюзивного образования. Не является новым и акцент на повышение компетентности современного педагога в области психологических знаний. Важность психологического образования педагогов и врачей отмечали П. П. Блонский, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо и др.

Установление методологической и теоретической базы инклюзивного образования на основе аналитического осмысления научного наследия педагогов и психологов первой четверти XX века определяет поиск позиций его представителей относительно всех сторон деятельности института образования. Первейшей задачей является воспитание. По мнению С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, А. С. Макаренко и ряда других авторов, воспитание – это предоставление ребенку такого культурного материала для развития, который позволит преодолеть биологическую природу человека. Задачи воспитания сконцентрированы на социокультурной природе ребенка, в основе ее формирования лежит практический опыт, приобретаемый ребенком посредством собственной деятельности. Цели воспитания подрастающего поколения определяются не только потребностями государства или общества, но и пространством и временем, в которых происходит формирование личности. Постигание особенностей пространственно-временных характеристик современности в целенаправленной деятельности – обязательное условие для выстраивания воспитательной системы инклюзивного образования.

Фундаментом эффективности действий системы воспитания, по мнению С. Т. Шацкого, является целостное анатомо-физиологическое, психологическое и социальное знание обучающегося [105]. Настоящее знание становится обязательной основой педагогического взаимодействия в условиях инклюзивного образования. Выявление детерминирующей роли заболевания в поведении и деятельности ребенка поможет лучше выстроить стратегию воспитания. Центральной стратегической линией воспитания в условиях инклюзивного образования становится его индивидуализация, отраженная в содержании коррекционных мероприятий по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в работе с семьей ребенка с ОВЗ.



**Владимир Михайлович
Бехтерев (1857–1927)**

Обозначенная временем проблема ранней диагностики нарушений развития ребенка и раннего включения такого ребенка в пространство образовательной организации актуализирует обращение к трудам В. М. Бехтерева, который впервые в мировой науке «применил научный подход к воспитанию детей раннего возраста: на основе изучения движений грудных детей показал, что формирование личности начинается уже в первые месяцы жизни» [52]. Среди кардинальных проблем педагогической науки В. М. Бехтерев называл вопрос о целях воспитания, указывая на то, что от ясности целей зависят способы его осуществления.

Формирование целей воспитания в системе инклюзивного образования детерминируется множеством факторов, среди которых – особенности образовательных потребностей обучающихся, особенности образовательной среды, субъектами которой могут быть лица, имеющие нарушения психофизического развития. Значимой целью воспитания детей, подростков и молодых людей с нарушением развития выступает социально-трудовое воспитание. Согласно В. М. Бехтереву, социально-трудовое воспитание должно обеспечивать условия для «преодоления противоречия между общей целью воспитания и индивидуальным развитием ребенка» [52]. Особую ценность в формировании целей воспитания при работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья имеет создание условий для преодоления препятствий в овладении обучающимся социально-трудовыми ценностями и навыками социально-трудовой деятельности.

К другим идеям В. М. Бехтерева, представляющим ценность с позиции вопроса развития системы воспитания в условиях инклюзивного образования, можно отнести его мысли об эмоциональном состоянии психики, которое влияет на формирование личности. Ученый предлагал поддерживать у обучающихся положительные эмоции, предупреждать наступление угнетающих состояний. Сформулированные им положения об условиях, сдерживающих развитие негативных эмоциональных состояний, могут быть

использованы в качестве рекомендаций при работе с обучающимися с ОВЗ. Среди разработанных ученым рекомендаций – предупреждение излишнего физического и психического утомления ребенка. Данное предложение, имеющее ценность в работе с любым ребенком, особо значимо при работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Достаточно современно и значимо звучат мысли В. М. Бехтерова о необходимости формирования сознания «небесплодно прожитой жизни», организации воспитания таким образом, чтобы все обучающиеся независимо от их здоровья были социализированы.

Проблема воспитания получает развитие в научном наследии Л. С. Выготского. В его работах можно найти интересные и порой неожиданные подходы к проблеме нравственного воспитания. По мнению ученого, стратегия нравственного воспитания выстраивается в построении ребенком правильной координации своего поведения с поведением других. Л. С. Выготский считал, что в основе нравственного воспитания ребенка лежат организованные межличностные отношения. Настоящее положение тесно пересекается с философией инклюзивного образования, которое определяется как социально значимое в социальном становлении и развитии любого ребенка.

Л. С. Выготский утверждал, что главной фигурой воспитания является сам ребенок, поэтому в основу воспитания должна быть положена личная деятельность ребенка. Настоящая идея получает развитие в нормативных документах современности, ориентация на развитие самостоятельности ребенка четко проходит даже через федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования. На основе идеи воспитания через личную деятельность формируется и содержание ФГОС для детей с ОВЗ [23].

Для педагогов, работающих в системе инклюзивного образования, необходимо осмыслить идеи Л. С. Выготского, утверждающие о недопустимости авторитарного воспитания. Недостатками этого воспитания выступают: запугивание, которое, действуя на слабого, вызывает сопротивление сильного; запреты, создающие неправильное представление о моральных ценностях; методы с описанием порока (обратная реакция в стремлении его реализовать).

Обратившись к педагогическому наследию начала прошлого столетия в ракурсе проблемы формирования теоретико-методологической основы модели инклюзивного образования, нельзя не вспомнить имя одного из основателей российской педагогической науки – П. Ф. Каптерева.

Среди обширной тематики педагогических проблем, поднимаемых ученым, – проблема содержания и путей формирования характера ребенка. Как указывает И. В. Суцкевич, эта проблема неоднократно поднималась П. Ф. Каптеревым, который считал, что необходимым условием и предпосылкой формирования характера является воспитание воли ребенка [87]. Акцент на представленные в работах П. Ф. Каптерева формулировки «сильный характер», «крепкий характер», «стойкий характер», «мужественный характер», «волевой характер» в содержании деятельности педагога инклюзивного образования – залог успешной социализации ребенка с нарушением развития в настоящем и будущем.

Проведенный анализ работ величайших представителей отечественной науки прошлого столетия свидетельствует о том, что сформулированные российскими учеными концептуальные идеи, методологические подходы не утрачивают ценность с позиции перемен, происходящих в образовании сегодня. Аккумулируя теоретическое наследие прошлого в пространство современных преобразований, мы получаем значимый капитал для развития теории и практики инклюзивного образования.

1.3. Концептуальный взгляд на инклюзию

Концептуализм, как известно, – это направление в средневековой философии, признававшее существование в уме общих понятий (концептов) как особых форм познания действительности. Слово «концептуальный» (концептуальный взгляд, концептуальная идея, концептуальное положение), образованное на основании понятия «концепция», означает систему взглядов и способов достижения целей, общее понимание явлений, замысел.

Исходя из этого научно-философского положения, мы делаем вывод о том, что инклюзия глубоко концептуальна, потому что имеет серьезный самостоятельный концептуальный замысел. В широком значении – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. В сфере образования этот подход идет от убеждения: все люди должны получать образование, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования. Концепция инклю-

зии в образовании является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей.

Нынешняя ситуация (когда так много дискутируют по поводу того, что же такое инклюзия) требует более пристального концептуального взгляда на такие близкие по значению понятия, как «мейнстриминг» и «приспособленное обучение», которые наиболее часто встречаются в научно-методической литературе в связи с популяризацией, активными обсуждениями и попытками внедрения инклюзивного образования.

Разберемся сначала с понятием «мейнстриминг».

В литературе указывается, что мейнстриминг (*mainstreaming*) относится к такой стратегии, когда ученики с инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей. Тем не менее мейнстриминг – программы, представляющие собой мощное средство социального обучения детей и подростков, развития таких важных навыков и личностных качеств учащихся, как:

- социальная компетентность (гибкость, эмпатия и забота, способность позитивной коммуникации, креативность);
- навыки решения проблем (умение вырабатывать альтернативные решения, планировать);
- независимость, ощущение силы, уверенности, самоуважение, эффективность, самоконтроль, адаптивное дистанцирование (например, умение сказать «нет», не быть втянутым в опасную ситуацию);
- навыки целеполагания (формирование нормальных, или «здоровых», ожиданий и установок, умение до определенной степени контролировать окружение, целеустремленность).

Вместе с тем общение ограничивается временными рамками мероприятия и часто носит формальный характер. Обе стороны могут быть не удовлетворены своими отношениями со сверстниками.

Несколько слов о понятии «приспособленное обучение». В современной системе образования право на «приспособленное обучение» (*adjusted teaching*) и равные возможности для всех детей в инклюзивной школе является весьма актуальным. Этот принцип подразумевает, что все ученики независимо от функциональных способностей, должны посещать школу по своему месту жительства и быть частью коллектива класса.

Понятие приспособленного обучения подразумевает, что школа должна адаптироваться к учащимся, а не наоборот. В основе практики приспособленного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Ранее существовавшая система специализированного обучения показала на практике, что индивидуальный подход применялся лишь в случае необходимости. В школах будущего каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Новая общеобразовательная программа должна предполагать создание условий и внесение изменений, необходимых для успешного ее освоения детьми с особыми потребностями. Приспособленное обучение предполагает, что школы меняют практику для того, чтобы ориентироваться на все детское население, а не только на среднего учащегося. Выше было упомянуто, что учителя отдают приоритет индивидуальному подходу по сравнению с коллективным в своей работе.

Приспособленное обучение являлось важным во всех национальных учебных планах Норвегии с 1987 года. Однако, норвежские учителя испытывают сложности в реализации принципов включенного образования. Учителя не знают, как это делать практически. Анализ документов о школьной политике показывает большое количество красивых формулировок и недостаток конкретных указаний. Педер Хауг (*Peder Haug*), норвежский профессор педагогики, определяет приспособленное обучение как расплывчатую идеологическую концепцию, отмечая, что «чем ближе вы к классной комнате, тем более не ясными становятся педагогика и политика» [124]. Он утверждает, что серьезные скоординированные усилия необходимы для развития школ, и эта проблема не может быть решена конкретной школой или учителем.

Задача Комиссии Мидтлинг (Норвегия) была описать, проанализировать и оценить специальное образование, сформулировать целостное решение вышеуказанных проблем. Общая цель ее была в том, что предлагаемые для школьной системы меры должны в большей мере опираться на инклюзию, в меньшей – на сегрегацию. Комиссия заключила, что пути осуществления образования в норвежских школах различаются. Существует множество примеров успешного продвижения равенства образовательных возможностей и инклюзии в разных областях, муниципалитетах, детских садах и школах. В то же время мы видим много проблем в том, что касается реали-

зации принципа инклюзии. И эти проблемы в докладе Комиссии Мидтлинг были сведены в четыре положения:

1. Усилить коллектив класса – все ученики должны быть членами коллектива или группы так, чтобы они могли принимать участие в жизни школы вместе с другими.

2. Укрепить участие – каждый должен вносить свой вклад в коллектив класса, исходя из своих способностей.

3. Повысить демократичность – каждый должен быть услышан и все ученики и их близкие люди должны иметь возможность выражения и влияния своих интересов.

4. Улучшить результат – каждый должен получить хорошее обучение и в образовательном, и в социальном смысле¹.

Таким образом, в названном выше докладе Комиссии Мидтлинг рассмотрено понятие «сегрегация». Сегрегация – политика принудительного отделения какой-либо группы населения; разделение людей в обществе на категории по признаку различия социальных статусов, требующее ограничения сферы жизнедеятельности, при коем контакты между группами воспрещены частично или полностью. Такое разделение закрепляется в нормах социальных, стереотипах поведенческих, общественных институтах, кодируется и подчеркивается символикой – знаками отличия, одеждой, табу, традициями, ритуалами.

История общества открывает широкий спектр различных видов сегрегации. В ее основе может лежать реально существующее различие между людьми, осмысленное особым образом: пол – сегрегация половая, возраст – сегрегация возрастная, антропологический тип – сегрегация расовая, этническая принадлежность – сегрегация национальная.

Сегрегация на уровне социальной общности проявляется в идеологии, политике, этикете. На уровне отношений межличностных она существует в виде установок социальных и стереотипов восприятия людей другой категории и самих себя.

Рассмотрим, что такое образовательная сегрегация. В свое время в коррекционные (вспомогательные) школы (особенно VIII вида) направлялись дети с весьма спорными и сомнительными диагнозами, которые были по-

¹ Иттерстад Гюдрюн Элиза. Что в действительности означает инклюзия: взгляд учителя? URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/25114.php> (дата обращения: 02.03.16)

ставлены им после безуспешного обучения в 1 классе массовой школы. Разными путями дети попадали в специальные школы данной категории: социальная и педагогическая запущенность, физические и психические заболевания (всякого рода астении, отягощенный неврологический статус и т. д.). Фактически, около 50–60 % из состава учащихся этих школ не являлись умственно отсталыми, что служило бы прямым показанием для их определения в эти учебные заведения. А ведь было так, что долгие годы детей с отклонениями в развитии (так их принято было называть) воспитывали и обучали в специализированных детских садах и школах педагоги-дефектологи. И уж если ребенок попадал в такую школу, то надолго, т. е. до тех пор, пока он эту школу не закончит. И если называть вещи своими именами, это была самая настоящая образовательная сегрегация.

Но в 1992 году, в связи с принятием Закона РФ «Об образовании», родители получили право решать, в каком образовательном учреждении лучше учиться их ребенку. На смену сегрегации (изоляции) в сфере обучения детей с проблемами здоровья пришла педагогическая интеграция [98]. Внушительный процент детей, которых бы раньше напрямик направляли в коррекционные школы, стали зачислять в общеобразовательные учебные заведения.

Концептуальный подход к инклюзивному образованию предполагает осмысление отношений между понятиями «интеграция» и «инклюзия», которые являются близкими по своему значению, пожалуй, даже ближе, чем другие близкие, потому что и интеграция (от англ. *to integrate*; *inclusion* – включение), т. е. процесс, имеющий своим результатом целостность, (включенность) объединение в единое целое, и инклюзия (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – включать, иметь в своем составе) означают аналогичный процесс развития объекта, в нашем случае образования, в целостности.

Видимо, по этой причине «интеграция» и «инклюзия» – это два термина, которые часто используются один вместо другого. Многие учителя и школы считают их синонимами. Некоторые учителя рассматривают свои интеграционные программы как инклюзивные, в то время как другие школы, работая инклюзивно, определяют свою работу как интеграцию. Между тем, различия между этими терминами достаточно существенные. Основное различие заключается в том, что интеграция имеет «внешние» источники. Интегрированные программы имеют своей целью вовлечь детей с разными

возможностями в уже сложившуюся школьную жизнь и школьную структуру. Цель этих интеграционных программ – «нормализация», или помощь детям в том, чтобы вписаться в уже существующую модель обучения.

В качестве доводов против интегрированного обучения приводят сложности, связанные с материальными затратами по созданию в общеобразовательной школе условий для обучения детей с умственной недостаточностью. Безусловно, требуются значительные средства на обеспечение школы специальными программами, учебниками, подготовку специальных учебных помещений (классы для социально-бытовой ориентировки, учебно-производственные мастерские). Финансовые трудности окупаются созданием благоприятной образовательной среды для детей с отклонениями в развитии, тем самым реализуется право этих учащихся на равные возможности в получении образования.

Проблема в том, что суть интеграции относится к индивидуумам или группам с особыми свойствами, и эти ученики должны были приспособиться к установленному порядку. Инклюзия же означает, что все ученики участвуют на равной основе, как в учебном коллективе, так и в обществе. И это означает, что система должна приспособиться к индивидууму.

Инклюзия отличается от интеграции, которая стала гуманной попыткой вернуть учащихся с особыми потребностями в систему общего образования. Следует отметить, что такие учащиеся успешно адаптировались к данным условиям. Нельзя не принять во внимание существование разногласий по поводу «переноса» специализированной помощи и поддержки, которую учащиеся получали в предназначенных для них классах, в общие классные комнаты. На самом же деле специализированная помощь и поддержка не покинули пределы отдельных классов.

Приоритетом практики интеграции было перемещение учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства. Обычно такие дети учились в отдельных классах. Когда данный метод не принес практических результатов и «обычные» школьники не стали чаще общаться с детьми с ограниченными возможностями, представители метода интеграции решили определить учащихся с особыми потребностями в общеобразовательные классы. Однако этого оказалось недостаточно для повышения уровня мотивации и улучшения учебных результатов детей с особыми образовательными потребностями. Преподаватели должны были организовать процесс

обучения таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности каждого ребенка. Когда им не удавалось этого сделать, школьники не участвовали в учебном процессе, и им приходилось ждать специализированной помощи. Исключение из процесса обучения обычно означало, что они не принимали реального участия в жизни класса.

Перемещение учащихся с особыми потребностями в общеобразовательную школу не являлось верным решением в данной ситуации. Так, если дети с ограниченными возможностями пойдут в массовую школу, это еще не означает, что они успешно освоят ее программу. Следует также сказать об отсутствии в акцентировании внимания на обучение детей тому, что является важным и полезным для них и что поможет им занять активную жизненную позицию в будущем. Приняв во внимание данные факты, учителя изменили систему преподавания и стали применять индивидуальный подход к учащимся, позволяющий учитывать их способности, интересы и цели обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что инклюзия отличается от интеграции прежде всего тем, что она с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями. Это может повлечь не только изменения в структуре и работе школы, но и изменения во взглядах учителей общего и специального образования, привыкших рассматривать свою работу как обучение только определенных групп детей. Большинство школ в своей деятельности придерживаются подхода, в центре которого стоит ребенок, его нужды и потребности, и этот подход требует, чтобы все учителя были готовы соответствовать потребностям всех детей.

Таким образом, концептуальный взгляд на понятия «мейнстриминг», «инклюзия», «сегрегация», «интеграция» и «приспособленное обучение» показал, что они в своем внутреннем содержании имеют и общее, и особенное. Мы же попытались раскрыть их особенности с точки зрения их отношения к инклюзии. Совершенный нами взгляд, скорее, концептуальный, чем содержательный, который, в свою очередь, будет рассмотрен в специальном параграфе «Сущность и содержание инклюзивного образования».

А теперь рассмотрим более подробно, что же такое инклюзия и почему это так важно сегодня?

Ученые, преподаватели университетов, специалисты в области подготовки учителей проявляют постоянный интерес к проблеме обучения детей с различными возможностями. Мы констатируем тот факт, что взгляды и представления многих специалистов об инклюзии в образовании в целом совпадают, но приходится констатировать и то, что инклюзия многолика. Это мы объясняем тем, что некоторые высказывания об этом феномене страдают от определенного недостатка информированности.

В качестве примеров концептуальных взглядов на инклюзию, смысловое значение которых практически совпадает, могут служить следующие высказывания о ней.

ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них» [126].

«Инклюзия – это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования» (Чьян Танг) [29].

«Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» (Питер Миттлер) [13; 122].

«Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом» (Дэвид Бланкет) [13].

«Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Они обязаны обеспечивать включение образования инвалидов в качестве неотъемлемой части в систему общего образования. Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал...» (Кофи Аннан) [117].

Что в действительности означает понятие инклюзии, с какими проблемами мы сталкиваемся при ее реализации? Согласно Н. Н. Малофееву, «инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями» [48].

Как явствует из множества различных определений, представление об инклюзии сосредоточивается на необходимости предоставить инвалидам доступ и равные права на образование. И здесь возникает вопрос: «Права или условия?» Формально инвалидов никто не лишает права на образование. Более того, существует довольно большая сеть специальных образовательных учреждений, в которых инвалиды могут получать образование. Тут дело в другом. В том, что вокруг любого закрытого или специализированного учреждения у нас в стране традиционно существует «общественное отчуждение» по типу нормальных и ненормальных. То есть в обычных школах учатся «нормальные дети», а в специализированных – «дети ненормальные»? Вот тут нетрудно понять инвалидов и их родителей: кому же хочется быть ненормальным?

Мы согласны с существующим среди ученых и педагогов-практиков мнением о том, что восприятие инклюзии в образовании как создания адекватных прав и условий обучения исключительно для детей-инвалидов неверно. Если речь идет только о детях-инвалидах, то чем инклюзия будет для остальных детей, так называемых нормальных? Так что идея инклюзии в образовании, на наш взгляд, в первую очередь нуждается в «очистке» от налета жертвенности. Этой жертвенности не должно быть ни во благо инвалидам, ни во благо другим участникам образовательного процесса.

Многоликость инклюзии Н. Н. Малофеев объясняет через рассказ знатока интегрированного обучения в Норвегии Г. Стангвика: «Важно так опре-

делить цели и методы интеграции, чтобы данная политика охватывала максимально широкую часть проблемных детей и открывала для них широкие перспективы. Проблемы, которые у детей с различного вида патологиями возникают в процессе обучения, чрезвычайно разнообразны как в плане типологии, так и в плане степени их выраженности. Успех интеграции возможен только в том случае, если будет учтен весь спектр индивидуальных потребностей детей и если будут задействованы все образовательные возможности, доступные школе» [48].

В основе «модели инклюзии» лежит следующее положение: человек не обязан быть «готовым» (т. е. его надо готовить) для того, чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. Внедрение этой модели предполагает: развитие способностей ребенка и его особых потребностей; признание того, что нормальное развитие не является «нормой»; создание системы разносторонней поддержки; реализацию функционального гуманистического подхода к лечению и обучению; участие родителей в лечении и обучении их детей.

В работе «Эффективность как стиль работы школы, децентрализованные модели обучения» в качестве условий инклюзии выделяются:

- включение всех детей с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности;
- отсутствие «сортировки» и «отбраковывания» детей, обучение в смешанных группах;
- дети с особенностями находятся в классах, соответствующих их возрасту;
- ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения [123].

Инклюзия имеет несколько способов бытия. Из известных ипостасей инклюзии близка нам та, что не сводится к волонтаристскому перемещению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду ради только обретения им социального опыта и контактов. Инклюзия в школе связана с участием в коллективе класса, а коммуникация – это путь к участию. В этой связи возникает вопрос: как быть с теми учащимися, которые не могут общаться таким же образом, как другие, понять точку зрения других? Получат ли такие ученики реальный опыт инклюзии? Как же с теми

учениками, кто не может достичь того уровня, который предполагается учебным планом? Будут ли они чувствовать себя включенными?

На эти многочисленные вопросы очень профессионально отвечает в своих публикациях Н. Н. Малофеев [47–51]. Мы целиком и полностью согласны с его умозаключениями и убедительными доводами, поэтому часто берем их на вооружение для своих публичных выступлений по инклюзии и ссылаемся на них в публикациях. «Инклюзия (от *inclusion* – включение), – пишет он, – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии». Он предлагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни.

И действительно, при инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзия – это процесс реального включения инвалидов в активную общественную жизнь, которая в одинаковой степени необходима для всех членов общества. Инвалидность – это не обделенность судьбой, это, скорее, такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах, который может быть очень интересен инвалиду и окружающим его людям, если инвалидность рассматривать в рамках социальной концепции. Тогда главный смысл процесса инклюзии можно обозначить так: «Всем здесь рады!» Или может стать невыносимым ежедневным страданием для всех членов общества, если инвалидность рассматривать только в рамках биологической концепции, когда термин «инвалид» применяется к человеку, полностью или частично лишенному трудоспособности в силу болезни или увечья.

Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Инклюзия, как отмечает Н. Н. Малофеев, – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями [50]. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе. Инклюзия помогает претворять в жизнь подобные устремления не только

детям с особенностями в развитии, но и детям, которые, так или иначе, отличаются от большинства. Это дети, которые говорят на другом языке, которые принадлежат к иным культурам, отличающимся друг от друга стилем жизни, дети, имеющие разные интересы и способности к обучению.

Вслед за Н. Н. Малофеевым обратимся к авторитету человека, который прекрасно ориентируется «и в проблеме инклюзии, и в нюансах специального образования». Маргрет Винзер (профессор, *University of Lethbridgetin Alberta* (Канада)), автор большого числа монографий по развитию национальных систем специального образования детей-инвалидов в Западной Европе, США и Канаде, в 2009 году опубликовала книгу под названием «От интеграции к инклюзии» [121]. Она излагает свою позицию следующим образом: «Активные приверженцы инклюзии были мастерами в части организации принятия документов по реформе, пользуясь этим, они завысили цену инклюзии, признавая ее как единственный путь уважительного обращения с инвалидами. Теории были сокращены до кратких утверждений, язык был переполнен лозунгами, системы взглядов были упрощены. Инклюзия опиралась, скорее, на моральную справедливость, чем на то, что по опыту могло быть реальной основой... Со временем пропаганда полной инклюзии, несмотря на всю изначальную привлекательность, не смогла противостоять разумным соображениям. К середине 1990-х годов страсти вокруг реформистского движения смолкли. Стали преобладающими точки зрения, которые отстаивали инклюзию, опирающуюся на индивидуальные потребности конкретных учащихся».

Следующий концептуальный взгляд на инклюзию в образовании позволяет увидеть то, что инклюзия – это не есть какое-то совершенно новое течение в сфере образования (в некоторых публикациях она так представляется), а процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом,

психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение.

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей без исключения, ценить и уважать различия. Это не означает, что инклюзия не требует оказания детям с различными возможностями специальной помощи и поддержки на уроках или обучения за пределами класса, если это требуется. Но это все является разнообразными возможными вариантами, и, честно говоря, периодически бывает необходимым буквально для всех учеников в классе (*Loreman and Deppler, 2001*).

Следовательно, целью концепции инклюзии в образовании является: создание условий для совершенствования системы образования и социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью, путем внедрения инновационных технологий; формирование новой философии общества относительно позитивного отношения к детям и лицам с нарушениями психофизического развития и инвалидностью.

Словом, инклюзия – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще.

Как мы видим, имеется множество отличающихся друг от друга эффективных моделей интеграции. Существуют различия в подходах к органи-

зации интеграционного обучения, способах формирования классного сообщества, методах преподавания, ролях помогающего персонала, принципах занятий ассистентов с учащимися с особыми потребностями, способах модификации программ обучения, подходах к коррекции и профилактике нежелательного поведения. Очевидно, что эффективно осуществлять интеграцию детей в этих условиях возможно только с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции. Для этого и существуют различные модели интеграции: комбинированная, частичная, временная, полная, о которых мы расскажем в последующих параграфах.

На наш взгляд, перенос инклюзии в образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь каким бы ни было ее физическое состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Общеизвестно, что человек – существо социальное. От того, как формируется социум, как в нем воспринимается человек с ограниченными возможностями, как он вписывается в общество и какое место в нем занимает, зависит ни много ни мало духовное состояние и здоровье самого общества. С этой точки зрения, успешное введение инклюзивного образования возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой.

Нельзя сказать, что процессы, происходящие в российской системе образования, всегда получают полное понимание и поддержку. Ведутся споры, взвешиваются все за и против. В пользу обучения в специальных школах приводятся следующие доводы: наличие особых условий для удовлетворения потребностей учащихся с отклонениями в развитии в медицинских и коррекционно-педагогических услугах; многолетний опыт работы подобных учебных заведений; наличие специального дидактического обеспечения образовательного процесса и подготовленных учителей-специалистов. Но существует и противоположная точка зрения: в специальных школах нет условий для социальной интеграции учащихся, так как в них ограничены их жизненные возможности.

Очень хочется верить, что придет день, когда мы забудем слово «инклюзия», а будем произносить просто образование, подразумевая, что туда уже интегрировалось все то лучшее – гуманистическое, что есть в нем.

1.4. Тенденции развития инклюзии в системе образования за рубежом

В современном евро-американском варианте понятие «инклюзивное образование» предполагает акцент на образовательную политику и означает образование для тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: инвалиды, заключенные, бедные, эмигранты и т. д. Не секрет, что в западных странах эта работа проводится давно и имеет серьезные результаты.

Проблемы инклюзивного образования получают развитие в трудах иностранных исследователей Марша Фореста и Джека Попойнта [10; 11], Г. Стангвика [92], Р. Тортора [11] и др. В работах зарубежных авторов проводится анализ особенностей организации «включающего образования», представляется своеобразие его моделей в странах мира, даются рекомендации к его внедрению. Так, П. Миттлер, изучавший опыт интеграции лиц с инвалидностью в пространство совместного обучения в разных странах мира, выдвинул ряд идей по развитию интегративных процессов в обеспечении равного доступа к образованию для лиц с инвалидностью [122]. Педер Хауг рассматривает сходство и различие между обучением учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях специального и общего образования Норвегии, подчеркивая необходимость проведения эмпирических исследований в целях выявления преимуществ двух организационных форм обучения лиц с инвалидностью [116]. Опыт продвижения инклюзивного образования в развивающихся странах Африки и Азии изучал Питер Миттлер. В своей работе, написанной на основе анализа национальных докладов из этих стран, он отмечает, что экономически бедные страны могут добиться определенных успехов в образовании на основе развития инклюзивной практики [122].

К актуальным темам исследований зарубежных авторов относится история развития специального образования в мире. В частности, Маргарет А. Винцер в своих работах дает описание данного процесса с первых попыток обучить лиц с инвалидностью еще начала раннего Средневековья [121]. Анализ ее монографического исследования позволяет увидеть диалектику процесса движения мира к идее инклюзивного образования.

Зависимость развития инклюзивной практики от уровня готовности педагогов к работе с разными детьми объясняет популярность проблемы

подготовки педагогов в зарубежных публикациях. Джерри У. Уитворт, утверждая, что инклюзивность будет характеризовать школы нового столетия, поднимает вопрос о том, какой должна быть модель подготовки учителя инклюзивного образования [129].

Понимая свою ответственность в развитии инклюзивной практики, зарубежные исследователи работают над созданием дидактических материалов. При участии ученых создаются практические руководства для педагогов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Например, преподавателями университета Северной Каролины были написаны практические руководства для педагогов [115].

Научные исследования по проблемам интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в массовое образование оказали влияние на формирование законодательства стран. При этом законодательные нормы тоже становились темой для научного исследования с позиции идеи развития инклюзивного образования. Исследователи отмечают, что на сегодняшний день среди стран с наиболее совершенными законодательствами можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Исландию, Индию, Мальту, Нидерланды, Норвегию, ЮАР, Испанию, Финляндию, Швецию, Уганду, США, Великобританию и др. Например, в Финляндии и Швеции уже сложилась определенная система образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которая, в свою очередь, имела довольно тернистый путь становления. Можно условно выделить пять этапов в развитии системы помощи детям с проблемами развития: агрессия, признание, открытие специальных школ для детей с сенсорными нарушениями, интеграция, инклюзия.

Несмотря на долгую историю, лишь в 50–60-х годах прошлого века на Западе началась активная работа в этом направлении. С середины 1970-х годов стало развиваться широкое общественное движение родителей детей с ОВЗ. Они самым серьезным образом боролись за права своих детей. В настоящее время это общественное движение имеет реальную силу и может при необходимости оказывать определенное давление на официальную власть.

Дополнительным стимулом к развитию идей коррекционного образования в Финляндии и Швеции сегодня является демографическая проблема. По этой причине государства придерживаются лозунга: «Нам важен каждый ребенок!» Вот почему система современного западного образования

строится по принципу: «Школа должна приспособливаться к особенностям ребенка», а не наоборот.

В современных условиях Запада дети с ОВЗ имеют реальные возможности проходить через все ступени образования.

Дошкольное образование – важный этап в развитии ребенка. И в Финляндии, и в Швеции примерно 80–90 % детей посещают детские сады. Как правило, молодые мамы воспитывают малышек до 1 года дома, а затем устраивают в дошкольные учреждения [123].

Дошкольное образование реализуется двумя путями: детские сады и подготовительные группы при школе. Здесь ребята воспитываются до 6 лет. Сроки пребывания детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях могут увеличиваться при необходимости. Кроме того, по законодательству ряда европейских стран (например, Финляндии, Швеции) каждый ребенок с ОВЗ имеет помощника. Это существенно облегчает его пребывание в детском саду, а также организацию педагогического процесса в целом.

Особое внимание уделяется стартовым возможностям каждого ребенка, поэтому правительство, прекрасно понимая, что база, фундамент личности закладывается именно в этом возрасте, направляет на дошкольное и начальное образование максимальное количество финансовых, технических и других средств.

Все дети разные. Один и тот же учебный материал они усваивают по-разному. Каждый ребенок, хоть иногда может столкнуться с определенными школьными трудностями. Дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с дополнительными препятствиями, поэтому для создания условий успешного обучения в штате школы находятся специалисты, которые оказывают необходимую помощь детям. У каждого из них свои функции:

- консультант – индивидуальная помощь ребенку; коррекционная помощь (реализация инклюзии);
- школьная сестра – это медицинская сестра, которая имеет дополнительное образование в области оздоровительной работы;
- куратор – отвечает за реализацию социально-педагогического направления деятельности;
- психолог – оказывает психологическую помощь школьникам, а также работает с родителями этих детей;
- ассистенты – помощники учителя, они опекают детей, которые не могут работать на уроке самостоятельно;

– специальный учитель – оказывает педагогическую поддержку и помощь в учебной деятельности; работает с отстающими в учебе детьми.

Следует отметить, что в финских школах обеспечена индивидуальная поддержка учащихся с особыми потребностями. Школьные консультанты поддерживают учащихся старших классов в процессе их обучения и в выборе ими дальнейшего образования.

Особое внимание в Финляндии уделяется подготовке преподавателей. Требованием для преподавания в Финляндии является наличие степени магистра. Кроме того, в процессе профессионального обучения педагогу необходимо пройти практику преподавания. Каждый учитель должен обладать навыками, необходимыми для оказания поддержки всем учащимся [123].

Законодательной основой для реализации инклюзивного образования в стране стал акт под названием *Basic Education Act* (2011) [112]. Кроме того, система образования в Финляндии является достаточно гибкой и основана на принципе «централизованное управление – локальная реализация». Данный принцип означает, что централизованное управление осуществляется через законы, государственное планирование. При этом муниципалитеты несут ответственность за обеспечение и реализацию образования на местах. Школы и учителя пользуются большой автономией. Также следует отметить, что огромную поддержку развитию инклюзивного образования в Финляндии оказывают органы государственной и муниципальной власти.

Большое внимание в Финляндии уделяется проблеме обучения детей с аутистическим спектральным расстройством. Страдающих аутизмом людей обучают социальным и коммуникативным навыкам, помогают справляться с трудностями, обучаться в группе, т. е. преодолевать барьер путем включения в процесс обучения в группе. В Финляндии также созданы центры, где организовано обучение детей с физическими, умственными, сенсорными и психическими отклонениями.

Достижения в области инклюзивного образования в Финляндии основаны на исследованиях, проводимых различными центрами и образовательными учреждениями [123]. Подобные исследования проводятся на отделении педагогического образования Университета г. Хельсинки и в других образовательных учреждениях и исследовательских центрах Финляндии.

Инклюзивный подход предполагает не только включение в процесс обучения инвалидов и людей с ограниченными возможностями, это и предо-

ставление образовательных услуг в соответствии с потребностями и способностями для людей любого возраста и физического состояния. Такой опыт уже реализован в Норвегии. Здесь создано Агентство по непрерывному образованию *VOX* при Министерстве образования и науки Норвегии, основным направлением деятельности которого является организация обучения взрослых. В связи с тем, что некоторая часть населения Норвегии не обладает достаточными навыками для работы на предприятиях, повышение работоспособности граждан за счет обучения их непосредственно на предприятиях является одним из направлений реализации инклюзивного образования в стране. Обучение на местах – основной подход в организации процесса обучения взрослых в Норвегии с целью приобретения соответствующих навыков. Именно данный подход позволит взрослым приобрести компетенции, необходимые для работы на данном предприятии. Также Агентство *VOX* проводит исследования в области социальной инклюзии, реализует национальные программы в области образования взрослых, международные проекты в сфере непрерывного образования.

Вообще во многих Скандинавских странах созданы высшие народные школы, которые также являются частью системы инклюзивного образования. Датский философ Николай Грундтвиг впервые предложил идею создания школ для всех, независимо от возраста, социального статуса, профессии [113]. Существует термин «неформальное образование взрослых», применяемый в высших народных школах этих стран. В датских народных школах обучение характеризуется высоким профессионализмом. Занятия построены на основе диалога и взаимного обучения между преподавателями и студентами. Основным направлением деятельности высших народных школ в Скандинавских странах является выявление и укрепление уникального умения каждого студента, проявляемое в сложной социальной атмосфере. Здесь отсутствуют академические требования для допуска и нет экзаменов, но выпускники получают диплом как доказательство посещения занятий.

В Скандинавских странах, как и во многих других, огромная роль в инклюзивном образовании отводится самому преподавателю. Ведь именно он обучает человека с ограниченными возможностями (инвалида, ребенка, страдающего аутическим спектральным расстройством, глухонемого или слепого человека), поэтому подготовка таких педагогов – одна из важней-

ших задач, стоящих перед вузами Скандинавских стран. Например, таких педагогов готовят на отделении специальной педагогики Университета г. Стокгольма. Здесь организовано обучение по программам специального образования.

Итак, все перечисленные специалисты осуществляют консультационную помощь детям и родителям. Это одно из направлений деятельности школы, достаточно широкое по охвату детей.

Все представленные варианты образовательных услуг преследуют общую цель – создание условий для дальнейшей самостоятельной жизни и трудовой деятельности подрастающего поколения.

Обратимся, например, к Соединенным Штатам Америки. Одной из миссий Департамента США, образованного Конгрессом США в 1980 году, является обеспечение доступа к равным образовательным возможностям для каждого человека. В 2002 году в США был принят важный закон под названием *No Child Left Behind Act* (2001) (NCLB). В этом законе рассматриваются основные права на образование для всех детей, проживающих в США [127]. В 2004 году Конгресс США продлил акт под названием *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) [120]. Этот акт гарантирует основные права детей с ограниченными возможностями на образование и то, что они получают бесплатное и соответствующее государственное образование. Данный акт требует, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались в той обстановке, которая необходима для удовлетворения их потребностей. В акте говорится о необходимости создания среды *least restrictive environment*, что в переводе с английского языка означает «наименее ограничивающая среда». Это означает, что место обучения ребенка в классе должно быть наиболее приближено к домашней обстановке.

В США проводится большое число исследований, посвященных проблемам инклюзивного образования. Результаты данных исследований показывают, насколько важна роль педагога в повышении знаний учащихся с ограниченными возможностями. В США большое внимание уделяется не только процессу интеграции детей с ограниченными возможностями в систему образования, но и подготовке и повышению квалификации педагогов. Конгресс США всесторонне поддерживает и развивает систему подготовки и профессионального развития педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями и возможностями.

Отметим, однако, что политика и практическая реализация мер, направленных на подготовку специальных педагогов, отличается в разных штатах. Большинство преподавателей получают основную подготовку в колледжах и университетах. Значительное количество штатов разработало альтернативные сертификационные программы для подготовки будущих педагогов. Закон *No Child Left Behind Act* (2001) содержит определенные требования к педагогам. Каждый штат осуществляет руководство процессом сдачи сертификационного экзамена учителем. Учителя, прошедшие сертификацию в одном штате, не всегда допущены к осуществлению педагогической деятельности в другом, если между штатами не подписано взаимное соглашение.

Большое внимание власти США уделяют проблеме трудоустройства людей с ограниченными возможностями. Акт о реабилитации *Rehabilitation Act* (1973) года является законодательной основой для реализации мероприятий и программ, направленных на оказание помощи людям с ограниченными возможностями в трудоустройстве и интеграции в общественную жизнь. За реализацию данных мероприятий отвечает Администрация реабилитационных услуг и Национальный институт исследований проблем нетрудоспособности и реабилитации.

Можно сделать вывод, что политика США в сфере образования направлена на обеспечение качественного образования для каждого человека. На федеральном уровне финансируются различные грантовые программы и поддерживаются инициативы по подготовке высококвалифицированных педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями.

Особый интерес представляет реализация идей инклюзивного образования в государствах Латинской Америки.

В Боливии существует несколько подходов к понятию «инклюзивное образование». Это и специальное образование, образование взрослых, альтернативное образование и др. Изначально в Боливии инклюзивное образование рассматривалось как специальное образование для детей с особыми потребностями. В настоящее время в Боливии под инклюзивным образованием подразумевают прежде всего социальную инклюзию. Это связано с тем, что здесь очень остро стоит проблема «социального отторжения», поэтому инклюзивное образование стало средством противодействия социальной изоляции путем обращения внимания к наиболее уязвимым соци-

альным группам. Государство Боливии стремится внести вклад в построение более справедливого общества путем решения проблемы бедности, социальной, экономической и культурной изоляции, содействовать более полному осуществлению прав граждан страны.

В Бразилии также существуют различные подходы к инклюзивному образованию. Один из них – это образовательная интеграция лиц с ограниченными возможностями в общую систему образования. Вторым подходом заключается в обеспечении права всех детей на бесплатное и обязательное образование. Инклюзивное образование в Бразилии предполагает изменения в системе образования, создание механизмов, которые усилят участие всех заинтересованных сторон в образовании (студентов, учителей, общества). Инклюзивное образование связано с концепцией открытого общества. Понятие *Republic anizaciyn* в системе преподавания Бразилии означает баланс между универсализмом и дифференциацией при сохранении этнического, культурного и регионального разнообразия и интеграции с универсальными аспектами.

Сферу инклюзивного образования в Бразилии регулируют такие законодательные акты, как Положение о детях и подростках *Statute of the Child and Adolescent*, Закон № 7853/89, регулирующий интеграцию лиц с ограниченными возможностями в социум [125]. В 2007 году был запущен План развития образования (*Plano de Desenvolvimento da Educação*, PDE).

Под инклюзивным образованием в Перу подразумевается в основном равный доступ к возможностям, включая создание соответствующих материальных условий для обучения и равноправного развития. Инклюзивное образование рассматривается в качестве включения уязвимых социальных групп в общую систему образования. К такой группе относится население, проживающее в сельских, отдаленных районах, дети с разными способностями и характеристиками, инвалиды, бедные слои населения. Инклюзивное образование предполагает, что каждый человек вносит свой вклад в образовательные и социальные процессы. Целью инклюзивного образования в Перу является обеспечение доступа для каждого ребенка к образованию в соответствии с его характеристиками. Концепция инклюзивного образования в Перу тесно связана со специальным образованием и процессом интеграции детей-инвалидов в обычные школы.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе также активно проводится политика в области инклюзивного образования. Приоритетные направления в области инклюзивного образования определяются прежде всего особенностями региона. Как известно, в данном регионе проживают тысячи этнических языковых групп, чей родной язык не всегда является официальным языком страны, в которой они живут. Язык здесь иногда становится основным препятствием к получению качественного образования. При подготовке доклада ЮНЕСКО по проблемам инклюзивного образования государств Азиатско-Тихоокеанского региона были определены следующие стратегии в области инклюзивного образования:

1. Должны быть созданы условия для включения официальных, национальных и/или международных языков наряду с родным языком.
2. Для того чтобы избежать дискриминации со стороны других детей, учителей и родителей, в школах должна быть проведена соответствующая работа по информированию и просвещению по проблеме вынужденной миграции.
3. Нелегальный статус детей не должен влиять на их право на образование.
4. Необходимо ввести практику обучения на родном языке в начале года.
5. Необходимо обеспечить доступ к качественному образованию для детей, пострадавших от войн, гражданских волнений и стихийных бедствий.
6. Система образования должна быть построена на межкультурном и межрелигиозном диалоге [114].

В Азиатско-Тихоокеанском регионе число людей, живущих с ВИЧ, составляет около 8,2 млн человек – это второй по численности ВИЧ-инфицированный регион после Африки к югу от Сахары, поэтому политика государств данного региона направлена также на предотвращение дискриминации и исключения из образования детей, инфицированных ВИЧ.

Среди африканских стран активно проводит политику в области инклюзивного образования ЮАР. Департаментом образования ЮАР в июле 2001 года был подготовлен документ под названием *White Paper 6*. Данный документ дает определенную установку действиям новой системы образования, цель которой – обеспечение равных возможностей для всех

граждан. Политика ЮАР в области образования направлена на обеспечение образования для всех и на развитие инклюзивного образования, которое позволило бы всем учащимся активно участвовать в учебном процессе, развивать и расширять свой потенциал и участвовать в качестве равноправных членов общества. На сегодняшний день Правительство ЮАР стремится защитить права учащихся, предоставить всем равный доступ к образованию, устранить неравенство в образовании.

Политика, проводимая правительствами государств в области инклюзивного образования, во многом определяется теми социальными и экономическими проблемами, которые существуют в этих государствах.

25–28 ноября 2008 года в Женеве состоялась Международная конференция ЮНЕСКО по образованию. Все государства-члены ООН призваны при планировании, реализации, мониторинге и оценке политики в области образования использовать инклюзивный подход как путь дальнейшего ускорения достижения целей «Образование для всех» и содействия построению более инклюзивного общества [33].

В Италии законодательство поддерживает включающее образование с 1970-х годов. Однако даже при наличии четко определенных законодательных норм совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников «включение» работает не везде. Такое положение характерно, например, и для Индии. В Германии имеется хорошая законодательная база, однако большинство детей с особыми потребностями учатся в специализированных школах. Дания – пионер в переходе к включающему образованию, но там число детей с особыми потребностями в специальных школах заметно растет. В Нидерландах так же, как, например, во Фламандской части Бельгии, давно существует и очень хорошо развита система специализированных школ, и некоторые ученые считают этот факт серьезным препятствием к развитию включающего образования. Во Фландрии, по данным 2000 года, всего 0,1 % детей с особенностями развития учатся в интеграционных школах.

Еще немного цифр. В Греции таких детей меньше одного процента, в США – примерно 45 %, в Италии – по одним данным от 80 % до 95 %, по другим – до 99, 9 %. В Канаде в провинции Новый Брансуик вообще нет специальных школ. В Австралии и Великобритании ситуация сильно меняется от района к району, причем в процентном отношении количество детей

с особыми потребностями, интегрированных в массовую школу, в разных районах Англии может отличаться в 6 раз [33].

Любопытно, что самые радикальные и быстрые перемены наблюдаются в беднейших странах мира: Уганде, Лесото, Вьетнаме, Лаосе, Иордании, Палестине, Марокко, Египте и Йемене. Причем в Уганде и арабских странах одновременно с интеграцией детей с особыми потребностями идет процесс интеграции девочек в массовые школы. Эта динамика во многом объясняется эффективной реализацией программ ЮНЕСКО в вышеназванных странах. Одна из таких крупных программ «Образование для всех» нацелена на вовлечение детей, ранее не имевших возможности посещать школы, в образовательный процесс. И этот процесс уже с самого начала предполагал включение «особых» детей. В рамках этих программ развивающимся странам (а также многим странам бывшего социалистического лагеря, например, Словении, Хорватии, Македонии, Болгарии и Румынии) оказывают помощь специалисты таких стран, как Швеция, Норвегия, Великобритания. В 1980-х годах ЮНЕСКО разработала несколько информационных пакетов и руководств, касающихся подготовки педагогов и администраторов, практических рекомендаций по работе в классах и т. п., и эта информационная поддержка оказывала и оказывает влияние на успех перехода к включающему образованию.

Как показывает опыт, одних хороших законов недостаточно. Мы видели, что в разных странах ситуация, даже статистически, очень разная. Было бы интересно выявить причины такого положения дел. Можно предположить, что они носят и исторический, и культурный, и религиозный характер.

Рассмотрим вкратце ситуацию в некоторых конкретных странах мира.

Греция. Иметь больного ребенка в Греции до недавнего времени считалось позором. Многие дети были вообще неграмотными. Идея интеграции детей с особыми потребностями в обычные детские сады и школы впервые была представлена в Греции в 1974 году. Однако в отличие от многих других стран, решение начать процесс интеграции было принято не благодаря давлению со стороны заинтересованных групп – педагогов и родителей, а вследствие появления соответствующего законодательства в 1981 году. Статистика говорит, однако, что с 1983 по 1993 годы число специальных классов и специальных школ увеличилось чрезвычайно [10].

Почему же процесс интеграции в стране не идет? Помимо отношения к людям с особенностями развития, авторы выделяют несколько причин, среди которых:

- 1) отсутствие физического доступа в обычные школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 2) отсутствие широко доступных тестов и традиций диагностики;
- 3) педагоги не обучены методам работы с детьми, имеющими особые потребности;
- 4) местные власти не интересуются такими вещами, как ранняя помощь и интеграция, считая их слишком дорогими;
- 5) крайне не хватает центров, предоставляющих необходимые услуги (в области физической терапии, логопедии, психологической помощи, правовой поддержки и т. п.).

Италия и США. Как мы говорили, количество детей с особыми потребностями, которые учатся в массовых школах Италии, превышает 90 %, в то время как в США – 45 %. Доктор Рафаэль Тортора, директор национальных исследований в области инноваций в образовании (Италия), объясняет такое положение культурными различиями [10].

По-видимому, это не единственное объяснение, но, по словам Тортора, латинская культура в большей степени ориентирована на то, «кто есть тот или иной человек», на его автономность и достоинство. В культуре Северной Европы и США упор делается на то, что человек имеет, и большой позитивный смысл придается таким понятиям, как «индивидуализм» и «конкуренция».

Говорят, что Италия стала лабораторией для остального мира. Группа специалистов американского университета в Сиракузах (штат Нью-Йорк), занимающихся проблемой интеграции, проходила серьезную стажировку в Италии. В своем рассказе об итальянском опыте Кэрол Берриган напоминает, что еще до появления в 1971 году первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах в некоторых районах Италии процесс интеграции уже начался. Это произошло после закрытия психиатрических больниц и интернатов для детей с нарушениями развития. «Закон последовал за практикой, потому что она была правильной», – приводит автор слова одного из педагогов «первой волны». Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу то, что про-

исходило там с самого начала, было ближе к включению потому, что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшим для обеспечения успеха считалось тогда наличие четырех факторов:

1. Команда поддержки классного руководителя, состоящая из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда.

2. Разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества, как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной «медицинской модели».

3. Просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний.

4. Харизматические лидеры на начальной стадии процесса.

В конце 1960-х годов итальянцы пришли к выводу, что изменение отношения к идее совместного обучения детей с особыми потребностями и детей, развивающихся типичным образом, происходит не в ответ на объяснение абстрактных понятий, а в ответ на конкретные события. Поэтому лучше всего отправить таких детей в школы, находящиеся по соседству.

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1 : 4, но в действительности получилось примерно 1 : 2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов [13].

Новый закон, который вышел в Италии в 1992 году, ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. В 2003 году Министерство образования Италии обязало всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся

к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты.

Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. «Диагностика, – подчеркивают итальянские специалисты, – должна быть точной, но она лишь часть картины, в которой есть “оттенки, отсветы, глубина и другое”».

В Италии, как и в США (но в отличие от Великобритании), большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала [13].

Одной из не полностью решенных проблем с интеграцией детей с особыми потребностями в общеобразовательную школу наблюдатели считают обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах.

Тина Калабро, мама ребенка с ДЦП, пишущая и публикующая в различных периодических изданиях материалы о проблемах людей с особенностями развития, приехав в Италию из Бостона (США), тоже посетила ряд итальянских школ. На ее взгляд, класс в итальянской школе выглядит совсем не похожим на американский. Главное ощущение – это атмосфера тепла и заботы. Тина задается вопросом, не намеренно ли американское видение включающего образования сфокусировалось на деталях и материальном оснащении? «Может быть, отношениям и попытке понять “другого” не уделяется должного внимания? – спрашивает она. В нашей культуре, движимой стремлением к успеху, уж не ожидаем ли мы, что дети с отклонениями в развитии для зачисления в обычный класс должны будут доказывать, что они сумеют “не отстать”? ... Конечно, мы осведомлены о гражданских правах учащихся, но неужели мы утратили связь с человеческой мотивацией, которая 30 лет назад позволила нам сформулировать эти права?». По словам Тины, итальянцы сделали революционный шаг, позволив эмпатии и здравому смыслу направлять работу с учащимися с особыми потребностями.

Как было подчеркнуто выше, Швеция считается одной из стран, в которых продвижение идеи интеграции проходит успешно. Здесь, однако, любопытно обратить внимание на тот факт, что процессы, имеющие отношение к интеграции, в огромной степени стали отражением политических процессов. Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 году, когда в Швеции появился соответствующий правительственный

документ. В 1986 году в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 году был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 года – пересмотренная программа обучения коррекционных педагогов. В 1995 году увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров. Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5 и 9 классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы преподавания, которые позволят достичь поставленные цели обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более независимыми в своей деятельности, но к ним одновременно предъявляются и более высокие требования в плане ожидаемых результатов их работы [33].

На дальнейшее развитие процесса интеграции оказал большое влияние экономический фактор. Шведские учителя были традиционно в привилегированном положении. В 1990 году расходы на образование составляли 7,7 % ВВП. Только в Норвегии на образование выделялось больше средств. С середины 1990-х годов ситуация стала меняться, государственные ассигнования на нужды образования значительно сократились в связи с отказом от «шведской модели социализма» и усиливающимся влиянием рыночной идеологии в социальной сфере. Соответственно, наполняемость классов растет, а программы специального обучения финансируются все хуже. По мере того, как увеличивается количество детей в классе, растет и сегрегация, хотя этот факт может выглядеть парадоксальным. В больших классах учителям труднее уделить каждому ученику достаточно внимания, поэтому они обычно решают проблему путем создания более или менее однородных групп. Это делается неофициально, поскольку противоречит принципам официальной образовательной политики. Разделение на группы объявляется временной мерой, но фактически все понимают, что раз вступив на этот путь, очень трудно затем от него отказаться. Наблюдается также тенден-

ция кооперации нескольких школ, чтобы хотя бы в одной были условия для удовлетворения особых потребностей учащихся.

Б. Персон замечает также, что в связи с ухудшением финансирования, наряду с рыночной ориентацией современного образования, появился еще один негативный фактор – идеология элитизма.

Македония – одна из стран, в реформах системы образования которых активное участие принимает ЮНЕСКО. Консультант ЮНЕСКО М. Болшоу сравнивает опыт перехода к включающему образованию в английской школе в Харроу и в школах Македонии. Он выделяет сходства и отличия. В обеих ситуациях активно использовались методические материалы ЮНЕСКО, в частности, «Пакет информации по обучению педагогов в условиях включающего образования». Помимо прочего, это помогло успешно осуществлять принципы сотрудничества в классной работе. Принципы сотрудничества моделировали взрослые, а дети копировали их действия, в результате чего в учебном процессе взаимная поддержка учащихся и контакты с педагогами осуществлялись на более высоком уровне [12].

Автор отмечает, что в ходе реформ выявились интересные особенности работы в Македонии. Македония, бывшая республика в составе Югославии, гораздо беднее в смысле материальных ресурсов, однако, по мнению сотрудников ЮНЕСКО, она обладает большой силой – креативностью в использовании человеческого ресурса. И именно человеческий фактор нередко играет решающую роль.

Особенностью ситуации в Македонии являются некоторые моменты, доставшиеся этой стране в наследство от прежнего режима. Влияние истории иногда мешает достижению цели. В Македонии все еще много «неучтенных» детей, которые не ходят в школу. Это дети беженцев и цыган. Поэтому одной из важных задач было хоть как-нибудь вовлечь этих детей в образовательный процесс. Влиянием истории автор объясняет и большие трудности с привлечением к сотрудничеству родителей. Иной была и роль директора. Обычно он был ставленником режима, а не человеком, отвечающим перед правлением или местной администрацией. Директоров могли автоматически смещать после очередных выборов, и обеспечивать преемственность и единое управление было сложнее. Но, как было обнаружено, проникнувшись идеей, они становились важным фактором успеха. «Опыт позволил нам поверить в искусство возможного», – заключает Болшоу [12].

Интеграция – это целый комплекс серьезных изменений: изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, в педагогике вообще. За 30 с лишним лет, прошедших с тех пор, как началось движение за интеграцию, исследователи смогли обобщить как проблемы, с которыми сталкиваются участники реформ на первом этапе, так и положительный опыт.

По-видимому, здесь уместно привести размышления Г. Стангвика из статьи «Политика интегрированного обучения в Норвегии». Он пишет: «Профессиональная компетенция прямо связана с ценностными установками. Интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном процессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности. Для того, чтобы идея интеграции действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего». Норвежский опыт, по мысли Стангвика, показывает, что специалисты далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для интеграции. «Процесс включает несколько стадий: от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. Сегодня мы уже близки к заключительной стадии. Но для этого потребовалось примерно 20 лет» [92].

О чувствах, которые испытывают те, кто прошел «инициацию», рассказывают канадские исследователи и теоретики включающего образования Марша Форест и Джек Попойнт [12; 13]. С кем бы они ни обсуждали вопрос о том, какие чувства испытывают работники школ, приступая к реализации идеи включения, в какой бы стране ни работали эти люди, всегда выясняется, что самым сильным чувством, которое владело ими, был страх: «Смогу ли я сделать это? Мы боимся не справиться и потерять работу. Боимся ответственности. Я не хочу рисковать. Если я включу этого ребенка, я не буду полностью контролировать ситуацию. Мне придется просить о помощи других (учеников, родителей, педагогов), т. е. признать, что у меня нет ответов абсолютно на все вопросы».

Однако, по мнению авторов этого исследования, на самом деле в нас сидят более глубокие страхи. Мы боимся столкнуться с несовершенством, боимся того, что мы сами смертны. Эти глубоко укорененные страхи – продукт нашей культуры. Нас всех учили убирать «их» с глаз долой. Что же делать? И нам отвечают: делать свое дело все равно. Мы должны включать каждого. Нам будет неуютно, иногда страшно, но страхи уйдут. Когда мы посмотрим в лицо нашим страхам и продолжим делать свое дело, несмотря на них, они сразу станут меньше и отдалятся. «Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Обычно на это уходит шесть недель – общая продолжительность выхода из любого кризиса. Слова «не волнуйся, не бойся» произносить бессмысленно. Включение – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Понятно, что в такой кризисный период людям нужна поддержка. И все же урок, который был извлечен из первых опытов, таков: нужно посмотреть в лицо страху и отвести взгляд; назвать его по имени и идти дальше.

От родителей детей, развивающихся типичным образом, иногда можно услышать опасение, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Опыт показывает, однако, что успеваемость детей, развивающихся типичным образом, не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом классе массовой школы. Автор указывает: существуют свидетельства, что школы, которые наиболее успешно включают и обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальных учащихся. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей – лучшие и для детей с особыми потребностями. В этом смысле показательны результаты долгосрочного анализа успеваемости детей и подростков с синдромом Дауна в специализированной и интеграционной школах, проведенного самым влиятельным в Англии центром, занимающимся проблемами синдрома Дауна (*Down Syndrome Educational Trust*). Выяснилось, что в отношении поведения, социального развития и академических успехов, особенно разговорной речи, достижения учащихся интеграцион-

ной школы существенно выше. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие их в свой класс. Вообще результаты исследований на тему о том, как и когда формируется отношение «обычных» детей к детям с особенностями развития, убедительно доказывают, что положительное или отрицательное восприятие таких детей развивается в период до пяти лет.

Питер Миттлер, профессор Манчестерского университета, которого мы цитировали в начале обзора, на основании многочисленных отчетов об опыте разных стран приводит рекомендации, призванные обеспечить успешный переход к интеграционной форме образования [13]. Вкратце рекомендуемые действия можно сформулировать так:

- Разработка четкой политики в области интеграции и стратегии ее реализации.

- Создание единого планирующего органа на высшем (президентском) уровне с подключением сильных некоммерческих государственных организаций родительских групп.

- Формирование мультидисциплинарных команд поддержки на местном уровне.

- Определение связей «школа и детский сад» для разворачивания пилотных проектов.

С учетом результатов пилотного проекта выделение в разных районах города нескольких начальных школ, обеспечение их дополнительными ресурсами и персоналом, чтобы они могли принять детей с особыми потребностями.

- Содействие рабочим контактам специализированной и массовой школ.

- Принятие решения, принимать ли детей с особыми потребностями в обычный или в специальный класс, действующий в рамках массовой школы. Сейчас наблюдается тенденция к отказу от специальных классов.

- Разработка и внедрение индивидуальных планов включения, если на первом этапе открывается специальный класс в общеобразовательной школе.

– Формирование групп школ. В некоторых странах создаются неформальные объединения школ, скажем, 5–10 начальных школ, одна школа второй ступени и одна специальная школа, которые работают в сотрудничестве, деля персонал и ресурсы, а также совместно проводя тренинги.

– Развитие помогающего персонала. Идеально присутствие в классе второго взрослого, который помогал бы повысить эффективность учебного процесса для всех. В долговременной перспективе необходимо создать сильную команду, состоящую главным образом из педагогов, но при этом иметь доступ к другим специалистам: логопедам, физиотерапевтам, психологам и медикам.

– Финансирование. Во многих европейских странах к каждому ребенку с особыми потребностями «прикреплялись» дополнительные деньги, но для продвижения идеи интеграции это не всегда было наилучшим решением. В других странах, например, в некоторых областях Канады общешкольный бюджет включает в себя часть денег на интеграцию, причем эта часть пропорциональна количеству детей с особыми потребностями.

– Выдвижение в каждой школе координатора группы поддержки.

– Разработка четкой стратегии подготовки и поддержки педагогов.

– Налаживание партнерства с родителями сразу после выявления проблем в развитии. Родители участвуют в оценке и принятии решений.

– Сотрудничество с общественными организациями, объединяющими людей с особыми потребностями.

Рассмотрение опыта разных стран приводит к нескольким выводам:

– Во-первых, идее интеграции придается огромное значение в большинстве стран мира.

– Во-вторых, несмотря на очевидную сложность реализации этой идеи вообще, результаты усилий ее приверженцев в разных странах разные.

– В-третьих, есть множество отличающихся друг от друга эффективных моделей интеграции. Существуют различия в подходах к организации интеграционного обучения, способах формирования классного сообщества, методах преподавания, ролях помогающего персонала, принципах занятий ассистентов с учащимися с особыми потребностями, способах модификации программ обучения, подходах к коррекции и профилактике нежелательного поведения. Описать все или даже самые значительные модели в рамках данного обзора было невозможно.

1.5. Особенности развития инклюзивного образования в России

Основные положения, принципы, цели, задачи получения образования детьми с ОВЗ отражены в «Конвенции о правах ребенка» Организации Объединенных Наций, в Протоколе № 1 «Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод». В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В ст. 24 Конвенции говорится, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями многие десятилетия существовало (продолжает существовать и поныне) как специальное. Специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России имеет почти 200-летнюю историю. 14 октября 1806 года в г. Павловске возле Санкт-Петербурга было открыто первое учебно-воспитательное учреждение (опытное училище) для 12 глухонемых детей, в 1807 году открыто образовательное учреждение для слепых детей. Первое образовательное учреждение для умственно отсталых детей появилось в г. Риге в 1854 году. К концу XIX века образование лиц с нарушениями слуха и зрения в стране получает распространение, одновременно переходя из категории частных учебно-воспитательных учреждений в систему специализированных государственных школ. К 1918 году во всех учреждениях для умственно отсталых детей (вспомогательных школах, приютах, учебно-воспитательных заведениях) воспитывалось около 2 000 детей. В этот период создаются школы для детей глухонемых, тугоухих, слепых, слабовидящих и умственно отсталых. В 1950-е годы началось обучение детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи. В 1981 г. решением коллегии Минпроса СССР было утверждено «Положение о специальной школе для детей с задержкой психического развития»². В педагогических университетах России работали и работают специальные научные школы коррекционной педагогики.

В самом широком и прямом смысле термин «образование для всех» в российской школе (советской период) был принят в качестве политико-идеологического принципа, обозначенного известным тогда словом «все-

² Положение о специальных (коррекционных) классах VII вида для детей с задержкой психического развития МБОУ «Белоярская СОШ № 3». – URL : <http://pandia.ru/text/78/612/87314.php>

обуч», который обеспечивался единой государственной школой, всеобщим бесплатным и обязательным средним и высшим образованием.

В настоящее время, когда негативные экологические и социальные условия жизни приводят к возрастанию количества детей, требующих особых условий и технологий обучения, когда отечественное образование неуклонно коммерциализируется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, когда почти весь мир заговорил о необходимости внедрения системы инклюзивного образования, перед российским педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации. Не следует забывать слова академика Никиты Николаевича Моисеева, который сказал: «Примеров, которые показывают, что рожденная человеком система образования и воспитания меняла направление судьбоносных пульсов истории, достаточно, чтобы отчетливо представлять себе, что нет для нации более важной задачи, чем развитие системы образования и воспитания. И именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему знаний, станет лидером XXI века».

Как было показано нами в первом параграфе настоящего тома монографии, именно в 1990-е годы мировое сообщество превратило вопрос об инклюзивном образовании в по-настоящему актуальную проблему для всех стран. Инклюзивное образование стало рассматриваться как основополагающее, вызывая необходимость реструктуризации систем воспитания и образования в соответствии с потребностями всех учеников.

Сможет ли Россия решить эту проблему? Насколько реально в сегодняшней России реализация идеи инклюзивного образования, т. е. реализация Программы ООН «Образование для всех»?

На эти вопросы однозначно ответить непросто. Россия находится в стадии глубокой общественно-политической трансформации. Эта трансформация происходит бурными темпами и содержит в себе как позитивные, так и негативные стороны. Без понимания тех и других сложно понять перспективы реализации в России одной из важнейших программ мирового сообщества, какой является программа «Образование для всех».

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ:

Москве, Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

Как позитивный факт – Мосгордума приняла закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве», несмотря на отсутствие аналогичного федерального закона [26].

Каковы же позитивные стороны современного положения в России?

Страна имеет большой опыт радикального решения сложнейшей проблемы образования в советское время. Из страны массовой неграмотности она на протяжении одного десятилетия решила проблемы беспризорности детей, создала, как мы уже отметили программу «всеобуч», стройную систему воспитания и образования новых поколений. СССР быстро превратился в страну читающих людей с высокоразвитой наукой, опиравшейся на четко продуманную и в целом весьма демократичную систему образования. Последующие научно-технические достижения СССР, которые никто не подвергает сомнению, хорошо известны. Этот опыт показывает, что при вдумчивом подходе к решению проблемы Россия может добиться впечатляющих результатов, которыми может по праву гордиться.

А каковы, интересно, минусы или сложности сегодняшнего времени? Применительно к инклюзивному образованию можно сказать, что в какой-то мере ситуация похожа на ту, в которой Россия находилась в 20-х годах прошлого столетия. Сохраняется даже проблема беспризорных детей. К старым трудностям добавились новые. Возвращение в «дикий капитализм» в условиях развитой системы средств массовой информации привело к росту бездуховности в обществе, отторжению традиционных ценностей российской классической гуманистической культуры, росту виртуального и реального насилия, жестокости, бессердечия. В этих условиях инклюзивное образование может стать тем спасительным средством, которое будет способствовать духовному возрождению общества.

Но инклюзивное образование достижимо лишь в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи. Если же общество не готово, то результатов можно и не дожидаться. Реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. По сути дела, речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы обще-

ственных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Инклюзивное образование тесно связано с тем, как в обществе воспринимаются инвалиды. В России эта проблема по-настоящему не решена. Общество «не видит» большей части своих сограждан. И что еще более огорчительно, не очень-то хочет их видеть рядом с собой. Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества. Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с бессердечием, жестокостью, смакованием жестоких сцен, равнодушием к соседу.

И это не только проблема школы, педвузов или других вузовских программ. Инклюзивное образование – это проблема всего общества. Решение видится для начала в создании «мозгового центра», который бы включал представителей всех ключевых направлений сферы образования, законодательства, государственных структур, юристов и т. д. Только такими совместными усилиями Россия сможет превратиться в дом, в котором комфортно может проживать каждый ее гражданин вне зависимости от своих физических или умственных возможностей.

Инклюзивное образование – это тот процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех не в плане разрешения (учиться никому не запрещено), а в плане приспособления системы образования к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Считается, что доступность школьного образования повсеместно обеспечивается. На деле это не так. Во-первых, по данным Минобрнауки России в настоящее время 6 000 здоровых, подчеркиваем – здоровых, детей школьного возраста не посещают школу, по данным экспертов, эта цифра значительно выше. Во-вторых, не обеспечивается равенство доступа к качественному образованию (только наличие до сих пор вторых и даже третьих смен, несмотря на резкое сжатие школьного контингента, показывает различия в условиях получения образования и, в принципе, в его качестве). В-третьих, существуют достаточно серьезные различия по финансированию общего образования по регионам Российской Федерации и муниципалите-

там. Официально с учетом бюджетной обеспеченности субъектов Российской Федерации указанные различия составляют 2,7 раза, но фактически могут различаться значительно сильнее, в том числе в пределах одного региона.

В настоящее время в Российской Федерации система специального образования состоит из восьми видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, реализующих 15 учебных программ. Кроме того, с 1998 года для детей, ранее выведенных из общеобразовательных учреждений по состоянию здоровья, используется новая форма обучения в школах «надомного» обучения. Еще одно сведение: по данным Минздрава и социального развития России в стране 4,5 %, или более 1,5 миллиона, детей имеют отклонения в развитии [30].

Ретроспективный анализ подходов к организации образовательного процесса в отношении перечисленных категорий обучающихся демонстрирует, что на протяжении XX века в России для них складывалась и развивалась дифференцированная сеть учреждений разной ведомственной принадлежности. В результате в образовательных учреждениях (реже – медицинских или учреждениях социальной защиты населения) складывались относительно однородные (достаточно однородные по составу) группы воспитанников, обучающихся. С учетом типических особенностей и образовательных потребностей каждой из таких групп были созданы специализированные программы – образовательные программы ДОО/групп компенсирующей и комбинированной направленности, специальных (коррекционных) школ/классов I–VIII видов (для детей с ОВЗ). Разработаны развернутые методические рекомендации по организации сопровождения детей и подростков из числа детей, оставшихся без попечения родителей и/или находящихся в трудной жизненной ситуации в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах, реабилитационных, коррекционно-диагностических центрах и т. п., использующиеся на протяжении многих лет практическими работниками образовательных, медицинских и социальных учреждений.

Тенденция к интеграционным подходам в системе специального образования возникает на российской почве под явным влиянием западных образцов. Однако не следует недооценивать того, что при отсутствии необходимой законодательной, экономической, социальной базы поспешное широкое внедрение идей интеграции, попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству

прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социо-культурном развитии.

Нельзя не согласиться с мнением Н. Н. Малафеева о том, что для отечественной системы специального образования нужна особая концепция интегрированного обучения, учитывающая «российский фактор», а «российский фактор» – это не только особые экономические и социо-культурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки. Речь идет о комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) медико-психолого-педагогической коррекции нарушенных функций, позволяющей вывести ребенка с проблемами на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность максимально рано влиться в общеобразовательную среду. Интеграция через раннюю коррекцию – первый и самый главный принцип российской концепции интегрированного обучения.

Следует подчеркнуть, что интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Итак, второй принцип отечественной концепции интегрированного обучения – обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным.

Не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и наш отечественный опыт. Интеграция ни в коем случае не может и не должна быть тотальной. Интегрированное обучение может быть показано лишь той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует или близок возрастной норме. Отсюда возникает проблема обоснованного отбора детей для интегрированного обучения. Третий принцип российской концепции – дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция не должна подменять собой систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интеграция – «детище» специальной педагогики, так как интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается под ее патронажем: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, участь в обычном классе (группе). Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Научные исследования показали, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т. е. учреждения, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы.

В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, т. е. одну из моделей:

- комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

- частичная интеграция, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, visitаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1–2 человека;

- временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме

и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1–2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет специальных (коррекционных) образовательных учреждений, может быть эффективной такая форма комбинированной интеграции, при которой дети с определенным нарушением, но имеющие высокий уровень психофизического и речевого развития, направляются в группы (классы) одного массового детского сада (школы) по 1–2 человека; при этом данному детскому учреждению выделяется ставка учителя-дефектолога, который проводит с проблемными детьми систематические коррекционные занятия (индивидуальные или малыми группами), посещает занятия в массовых группах (классах), помогая организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Важно подчеркнуть, что, если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Такое объединение способствует социализации детей с отклонениями в развитии, а для нормально развивающихся детей создает среду, в которой они начинают осознавать, что мир представляет собой «единое сообщество людей, включающее людей с проблемами».

Впервые в России стали применять методику воспитания детей с отклонениями в развитии в смешанной группе общеобразовательного дошкольного учреждения. При этом треть воспитанников составляют дети с тем или иным нарушением (например, слабослышащие дети), а две трети – нормально развивающиеся дошкольники; количество воспитанников в такой группе сокращается до 12–15 человек. В штат группы вводится учитель-дефектолог для реализации коррекционного обучения.

Описанные вариативные модели интеграции в наибольшей степени отработаны в процессе воспитания и обучения детей с нарушенным слухом, но они могут успешно использоваться и в работе с детьми с другими отклонениями в развитии.

Исследования показали, что при решении вопроса об интеграции ребенка с отклонением в развитии в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, которые условно можно разделить на внутренние и внешние. К внешним показателям относится система условий, в которых должно происходить обучение и развитие ребенка, к внутренним – уровень его психофизического и речевого развития.

К внешним условиям, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, относятся:

а) раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка, которые позволят ему обучаться в массовом учреждении;

б) желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;

в) наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;

г) создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К внутренним показателям относятся:

а) уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

б) возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;

в) психологическая готовность к интегрированному обучению.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного

обучения детей с отклонениями в развитии. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях, т. е. в условиях интегрированного обучения.

Итак, отечественной наукой создана оригинальная концепция интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии с учетом «российского фактора», разработаны и апробированы вариативные модели интеграции, выявлено, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии, показана необходимость оперативной разработки правовой базы процесса интеграции, целенаправленной подготовки и переподготовки кадров специалистов.

Следует отметить и то, что в России интеграция часто декларируется как необходимость гуманного отношения к инвалидам в ситуации резкого ухудшения жизни разных слоев и социальных групп населения, в обстановке перманентных национальных конфликтов. В 1990-х годах на Западе интеграция развивалась под лозунгом уважения к неизбежным различиям между людьми, их права быть не такими, как все. В России же интеграция на практике проводится под лозунгом защиты права аномального ребенка быть таким, как все.

Из сказанного следует, что процесс интеграции имеет свои исторически и культурно обусловленные истоки, а потому нам не уйти от необходимости создания отечественной модели организации интегрированного обучения. Изучив критически осмысленный зарубежный опыт и экспериментальные данные отечественных исследований, мы должны развивать интеграцию, учитывая экономическое состояние, социальные процессы, степень зрелости демократических институтов, культурные и педагогические традиции, уровень нравственного развития общества, отношение к детям-инвалидам, закрепившееся в общественном сознании и т. д. Вместе с тем надо иметь в виду, что «российский фактор» – это не только тяжелые экономические или особые социокультурные условия, но и не имеющие западных аналогов научные разработки в дефектологии, в сущности логически связанные с проблемой интеграции. Речь идет, например, об уже существующих комплексных программах ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Ин-

теграция через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии.

Совершенно очевидно также, что интеграция особых детей в массовые образовательные учреждения не снимает проблемы их коррекционной поддержки, без нее неординарные ученики вряд ли смогут учиться наравне со своими обычными одноклассниками и реализовать свое право на образование. Ввиду нестандартности ситуации, интегрированный ребенок будет также нуждаться в услугах службы психологической поддержки, и ей предстоит осуществлять контроль за успешностью его обучения, помогать ему справляться с эмоциональными трудностями. Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве страны должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. Поэтому вторым условием эффективности отечественной версии интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Необходимо, по нашему убеждению, создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным.

Многие специалисты, особенно психологи, утверждают, что не для всех «проблемных» детей интегрированное обучение является предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует также западная статистика. Интеграция (как и любое другое прогрессивное начинание) ни в коем случае не должна быть тотальной. Безусловно, она может быть полезна лишь той части особых, детей, уровень психофизического развития которых в целом соответствует или близок возрастной норме. В других случаях необходимо определять полезную меру и формы введения особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников. Следовательно, чтобы «не навредить», специалистам необходимо выработать научно обоснованные дифференцированные показания к определению форм интегрированного обучения. Нам представляется, что это третье условие продуктивного развития отечественной интеграции. Безусловно, решение в конечном итоге принимают сами родители. Они вправе как согласиться с мнением специалистов, так и отвергнуть его.

Развитие человеческого потенциала как приоритетная задача российской системы образования предполагает преодоление таких негативных тенденций, как недостаточное качество образования и снижение уровня его доступности. В связи с этим в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы подчеркивается необходимость особого внимания к ситуации, связанной с обеспечением доступности качественного образования и созданием условий для успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, а также детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе сирот [71].

В последние годы в России достаточно активно развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду нормально развивающих сверстников. Существуют различные модели интеграции. Первая, наиболее распространенная в России, предполагает обучение детей с нарушениями развития в коррекционных классах при общеобразовательных учреждениях. Сегодня в таких классах обучаются более 160 тысяч детей, из них: около 28 тысяч умственно отсталых детей, более 122 тысяч детей с задержкой психического развития, более 10 тысяч детей с физическими недостатками. Другим вариантом интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

В России процессы, имеющие отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических преобразований. Интеграционные процессы приобрели признаки устойчивой тенденции в начале 1990-х годов. Это связано с начавшимися в стране тенденциями реформирования политических институтов, а также с демократическими преобразованиями в обществе. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране в конце 1980-х – начале 90-х годов. В Москве в 1990 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родителей детей, которые посещали его занятия, появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321). В Санкт-Петербурге с 2006 года на базе школы № 593 Невского района реализуется программа инклюзивного образования, школа является победителем Национального приоритетного президентского проекта «Образование» 2006 года. Центр инклюзивного образования «Я слышу мир!» открылся в гимназии № 56 Петроградского

района Санкт-Петербурга. На базе школы № 232 Адмиралтейского района реализуется социальный проект «Подари свет». В рамках проекта проводятся еженедельные совместные творческие занятия для учащихся школы и слабовидящих детей.

В Российской Федерации вопросы, связанные с образованием инвалидов, регулируют довольно большое количество нормативных актов, включая федеральные, акты субъектов Федерации, нормативно-правовые акты органов местного самоуправления (НПА). В соответствии со ст. 43 Конституции Российской Федерации каждый имеет право на образование. Основными федеральными законодательными актами, регулирующими вопросы образования инвалидов, являются: Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 (в ред. от 23.10.2003), Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 12.07.1992 (в ред. от 05.03.2004). Закон о социальной защите инвалидов регулирует достаточно широкий круг отношений, субъектами которых являются люди с инвалидностью, ст. 18 и 19 данного закона содержат общие положения, касающиеся образования инвалидов, и устанавливают, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки. Общее образование инвалидов осуществляется бесплатно как в общеобразовательных учреждениях, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, так и в специальных образовательных учреждениях.

При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образованием и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому.

Мы очень рады тому, что уже в Законе «Об образовании Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 дано четкое определение понятия

«инклюзивное образование» [99]. В этом законе имеются специальные статьи, учитывающие образовательные потребности отдельных лиц: ст. 77 – «Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности»; ст. 79 – «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Данная статья предполагает, что инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. При этом дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по вариативным учебным планам в специализированных классах. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Одновременно выявлено то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии. Оптимальным вариантом является пока совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений. Закон не отрицает того, что в ряде случаев – в силу медицинских показаний, в других случаях – по социально-педагогическим показаниям – дети должны получать образование в специализированных образовательных учреждениях.

Государство обеспечивает гражданам право на образование путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Причем получение общего образования является обязательным, в связи с чем на родителей (или законных представителей) возлагается обязанность обеспечить получение этого образования детьми. В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением.

Государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

В России вопросы организации и реализации интегрированного обучения требуют дальнейшего решения не только в научно-методическом, но и в организационно-правовом отношении. О возможности осуществления интеграционных процессов заявлено на государственном уровне, но учреждениям образования пока еще не оказывается должная юридическая и экономическая поддержка. Оставляет желать лучшего содержательно-организационная и кадровая сторона дела, а также духовно-нравственная атмосфера в общеобразовательной школе.

Таким образом, налицо бесспорный факт, что инклюзивное образование входит в нашу жизнь. Споры и дискуссии вокруг этой проблемы не утихают. В большинстве мнений инклюзивное образование определяется как отдельная методика или совокупность методик обучения. О чем бы ни писали авторы – о моделях образования или способах распространения образования, мыслями они оказываются недалеко от самой методики организации и реализации учебного процесса.

Вторая позиция, волнующая педагогическую общественность: как влияют рыночные механизмы регуляции образования на развитие инклюзии? Как система оценки качества работы образовательного учреждения будет зависеть от внедрения инклюзивного образования? Как введение профилей в образование будет связано с инклюзией? Каким должен быть механизм распределения средств между массовыми и интегрированными учреждениями образования в контексте реформирования системы финансирования образования?

Эти и многие другие вопросы отражают необходимость встраивания изучения инклюзивного подхода в контекст преобразования системы образования в целом. Инклюзивное образование за рубежом состоялось и потому, что развивалось в соответствие с общими тенденциями развития образования. Сегодня в России инклюзивное образование приравнивается к миссии гуманизации образовательной среды. Оставаясь только миссией, оно еще долго будет существовать как исключение из общих правил, чем устойчивая тенденция развития.

Некоторые наши коллеги утверждают (совершенно справедливо!): чтобы инклюзивное образование работало, недостаточно открыть детские

сады, школы, сузы и вузы – инклюзия начинается с ранней помощи и предполагает вовлечение широкого круга социальных сервисов на протяжении всего периода обучения. Инклюзия в образовании – всего лишь ступенька инклюзии в общество. Эффективность инклюзии прямо зависит от того, насколько хорошо взаимодействуют образовательные организации и социальные центры. Такие проблемы, как финансовая эффективность инклюзивного образования, вовлечение родителей в адвокатию прав детей, поддержка потребностей семейного окружения детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовка специалистов к работе с особыми детьми не могут быть решены вне контекста развития социальной защиты в целом.

Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования не означает необходимости свертывания системы специального обучения разных категорий детей. Напротив, эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования. В этой области принципиально важна взвешенная государственная политика, не допускающая «перекосов» и «перегибов» (Н. Н. Малофеев). Несмотря на такой благоприятный посыл, в России интеграции предстоит стать полномасштабным явлением и обрести статус общенациональной программы в особых социо-культурных условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских.

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Понятийно-терминологический анализ феномена «инклюзивное образование»

Объектом научного анализа может выступать не только образовательная инклюзия, закономерности, принципы, механизмы и технологии ее реализации. С включением термина «инклюзивное образование» в правовой документ он приобретает юридический статус и сам нуждается в обстоятельном исследовании. Любое понятие – модель реальности, через исследование модели открывается сама реальность, прогнозы и перспективы ее развития.

К методам исследования обозначений реальных педагогических явлений и процессов относится понятийно-терминологический анализ. Как указывает Т. Б. Земляная, понятийно-терминологический анализ важен для обеспечения единства терминологического поля и стабильности в употреблении терминологии в российском образовательном праве [28]. Не меньшее значение понятийно-терминологический анализ имеет для унификации обозначений, используемых в мировом образовательном пространстве.

Через понятийно-терминологический анализ можно проследить диалектику рождения и развития самого явления, его отражения в общественном сознании. Актуальность понятийно-терминологического анализа заключается в том, что на основе его осуществляется изучение и уточнение значения и смысла исследуемого понятия. Включение того или иного понятия и соответствующего ему термина в нормативный документ или в научное исследование требует избегания разночтения в понимании. Понятийно-терминологический анализ позволяет осуществить структуризацию профессионального языка, выяснить взаимосвязь и взаимоотношения между педагогическими и социальными терминами.

Смысловое значение термина «инклюзивное образование» определено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [99].

Согласно законодательному акту существенными признаками, образующими содержание понятия, выступают:

- обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся;
- построение образования «с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [99].

Наличие указанных признаков в организации образовательной деятельности является основанием для признания учебного заведения, реализующим идеи инклюзивного образования. Однако словесное выражение каждого из выделенных признаков не является однозначным в своем смысловом содержании и нуждается в уточнении. (Так, на первый взгляд, специальное образование в полной мере отвечает данным признакам либо делает образование доступным для лиц с отклонением в развитии и построено с учетом их образовательных потребностей и возможностей.)

Для уточнения сущности и содержания понятия «инклюзивное образование» необходимо обращение к другим правовым документам, в том числе международным актам, подписанным Россией.

Видовые характеристики понятия «инклюзивное образование» раскрываются содержанием международных документов. Среди которых: Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994); Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000) и др. В названных документах раскрывается сущность равенства и доступности образования для всех: «...образование является основополагающим правом для всех людей, мужчин и женщин, любого возраста, во всех странах мира..., образование является, хотя и недостаточным условием, но необходимым ключом для совершенствования личности и улучшения социальных условий ...» (Всемирная декларация об образовании для всех, Джомтьен, 1990) [60].

Записанные в международных актах принципы инклюзивного образования создают особую группу признаков, формирующих содержание понятия, которым мыслится новая модель образования. Обращение к международ-

ным актам позволяет уточнить сущность признаков, формирующих содержание понятия «инклюзивное образование», введенного новым Законом «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 [99].

Проведение понятийно-терминологического анализа предполагает обращение к законам логики. В соответствии с законами логики прилагательное «инклюзивное», дополненное к существительному «образование», ограничивает количество обозначенных им объектов, по причине отсутствия у них выделенных выше признаков. В Законе «Об образовании в РФ» записано: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [99].

Каждый признак, образующий зафиксированное в законе содержание понятия «образование», может быть отнесен к содержанию понятия «инклюзивное образование». В этой связи особый акцент можно сделать на следующем признаке, составляющем содержание понятия «образование»: «являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства».

Проводимый на основе законов логики понятийно-терминологический анализ позволяет принять настоящий признак относительно содержания понятия «инклюзивное образование», рассматривая отраженное им явление в качестве общественно значимого блага.

Термин «инклюзивное», входящий в структуру исследуемого понятия, имеет общее прототипическое значение и обозначает явление, связанное с включением кого-либо, чего-либо в какое-то множество. Понятие происходит от лат. *inclusivus* – «включительный», от *includere* (заклучать, включать). Можно продемонстрировать значение данного термина относительно разнообразных областей знаний:

– В лингвистике термин «инклюзивное» выражает включенность адресата речи в значение местоимения первого лица множественного числа в отличие от эксклюзивного личного местоимения.

– В физике термин применяется к эксперименту, в котором исследуются характеристики лишь части образовавшихся вторичных частиц реакции независимо от числа и типа других вторичных частиц, например, «инклюзивное сечение реакции».

– В биологии – это «включения (инклюдзы) растений, пауков, клещей и насекомых в янтаре».

– В педагогической теории и практике данный термин используется для обозначения совместного обучения здоровых детей и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Определение значения термина «инклюдзия» (включение) по отношению к педагогической реальности обеспечивает конкретику познания происходящих в современном образовании перемен. Представители личностно-ориентированных концепций обучения считают, что «инклюдзия фокусируется скорее на изменении системы, чем ребенка» (см. ст. J. W. Whitworth, A Model for Inclusive Teacher Preparation) [129].

Чтобы усилить понимание значения термина «инклюдзия» необходимо обратить внимание на его антоним – «эксклюдзия» (от лат. *exclusio* – исключение). В физике «эксклюдзия» – обеднение объема полупроводника (или его части) свободными носителями заряда под влиянием их дрейфа во внешнем электрическом поле. В социальных науках получил применение термин «социальная эксклюдзия», который стал использоваться в 70-е годы прошлого столетия. Термин означает исключение человека из общества. Причины и мотивы социальной эксклюдзии изучаются в социологических науках.

Антонимические отношения между понятиями отражают человеческое восприятие действительности во всей ее сложности и противоречивости. При этом контрастные слова и обозначаемые ими понятия тесно связаны друг с другом. Постигание данных связей актуализирует обращение к лексикологии.

Исследование термина «инклюдзия» через его антоним «эксклюдзия» позволяет увидеть возможные модели отношений человека и общества. Изучая социальную эксклюдзию в образовании, В. Р. Шмидт отмечает, что на Западе используется понятие «эксклюдзия детей». Оно обозначает «исключение детей и подростков из социально желательных форм адаптации к жизни» [107]. С позиции социологии существует множество факторов, которые могут стать причиной исключения детей из общества сверстников. Это – низ-

кий доход семьи, слабая успеваемость, особенности внешности, этническая принадлежность, заболевание. Инклюзия призвана устранить действие негативных факторов и открыть ребенку возможность «желательных форм адаптации к жизни». В этой связи актуальными становятся действия, отраженные термином «инклюзивный подход в образовании». Термин может быть использован в гораздо более широком значении, чем «инклюзивное образование». Реализация инклюзивного подхода в образовании – это обеспечение равной доступности образовательных прав любого человека, независимо от его социального статуса, этнической или религиозной принадлежности.

Исследование понятия «инклюзивное образование» предполагает выделение семантически однородных единиц, поиск соответствующих видовых понятий. Иерархическое множество лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих определенную понятийную сферу, образуют семантическое поле. Семантически однородными единицами понятия «инклюзия» являются интеграция, десегрегация. Рассмотрим их смысловое значение.

Десегрегация – отмена, отказ от сегрегации (от лат. *segregatio* – отделение). В сферу образования данные термины проникают в связи с событиями конца 1950–1960-х годов в США, где развивается массовое движение против дискриминации чернокожего населения. В обществе разворачивается борьба за десегрегацию школ для американских детей, за право совместного обучения детей, имеющих разный цвет кожи. С зарождением идеи инклюзивного образования термины «сегрегация» и «десегрегация» стали использоваться сторонниками образовательной инклюзии в обоснование необходимости совместного обучения всех детей, отказе от любых проявлений принудительного отделения.

Интеграция (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) – есть объединение неких частей в единое целое.

Термин «интеграция» применяется в самых разнообразных видах деятельности: научной, общественно-политической, социальной. В образовании термин «интеграция» применяется для обозначения разнообразных по своему характеру процессов (интеграция науки и образования; интеграция школы и вуза; интеграция вуза и производства и т. д.). Этот термин получил применение и для обозначения нового подхода в организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В данном значении термин «интеграция» означает возможность минимально ограничивающей альтернативы для лиц с проблемами психофизического развития – обучение их или в специальном образовательном учреждении или в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования (Н. М. Назарова, М. И. Никитина) [53]. Реализацией процесса интеграции в массовое образование лиц с особыми образовательными потребностями стало рождение модели интегрированного образования.

Приведенное толкование значений позволяет объединить понятия «инклюзия», «десеграция», «интеграция» в одну лексическую микросистему. В них отражены явления, представляющие новый подход к вопросу образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В письме Министерства образования и науки РФ № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008 развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [67]. Интегративное образование дает возможность постоянного общения детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Его предназначение в создании условий для эффективной социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, интегрированному образованию отводится посредническая роль в интеграции в общество людей с ограниченными возможностями здоровья.

Появление термина «интегрированное образование» в конце прошлого столетия связано с переходом к новому этапу в истории образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос интеграции их в общество через образовательную интеграцию положил начало идее «интегрированного образования». При этом термин применяется только к вопросу образования детей с особенностями психофизического развития. В международной практике XXI века понятие «инклюзивное образование» заменяет термин «интегрированное образование».

Для уточнения смысла и значения терминов «инклюзивное образование» и «интегрированное образование» необходим анализ их применения в нормативно-правовых актах. В Федеральном законе «Об образовании

в РФ» присутствует понятие «инклюзивное образование», но не используется термин «интегрированное образование», что дает возможность утверждать, что в правовом пространстве образования законодательный статус получает термин «инклюзивное образование». Тем не менее российское законодательство не дает четкой дифференциации терминов. В письме Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013 понятия используются как идентичные. В письме записано: «инклюзивное (интегрированное) образование детей-инвалидов не должно становиться самоцелью, тем более приобретать формальный характер...» [66].

Анализ нормативных документов и научной литературы позволяет отметить некоторые отличительные особенности содержания понятия «инклюзивное образование». Понятие используется в аспекте включенного образования относительно всех детей без каких-либо исключений. Инклюзия – это включение любого индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. В Законе «Об образовании в РФ» определение понятия «инклюзивное образование» не содержит никаких указаний на его отношение к некой особой группе обучающихся. Инклюзия в образовании одинаково необходима для всех участников образовательного взаимодействия. Инклюзивное образование – перспективная модель социализации в обществе любого человека, приобретающего на этапе обучения опыт позитивного взаимодействия с «иными» сверстниками, благодаря рационально организованному педагогическому руководству.

Семантически однородной лексической единицей понятия «инклюзивное образование» выступает понятие «специальное образование». Общим родовым признаком, формирующим содержание понятий «инклюзивное образование», «специальное образование» становится их применение к детям с особенностями психического и (или) физического развития. Понятие «специальное образование» означает процесс обучения и воспитания детей «с особенностями психофизического развития, осуществляемый в различных образовательных структурах и обеспечивающий общее образование, коррекционные услуги, социальную адаптацию и интеграцию в обществе» [82].

Опираясь на работы в области педагогики, в том числе специальной педагогики, в содержании понятий «интегрированное образование», «ин-

клюзивное образование», «специальное образование» можно выделить следующие общие признаки: относятся к организации образования лиц, с особенностями психофизического развития; служат целям адаптации, социализации их в обществе.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» есть некоторые изменения относительно правового статуса термина «специальное образование». Например, если в п. 4 ст. 12 предыдущего Закона «Об образовании в РФ», утратившего силу с 1 сентября 2013 года, среди перечисляемых типов образовательных учреждений названы специальные (коррекционные) образовательные учреждения, то в новом Законе «Об образовании в РФ» данный тип образовательных учреждений в системе российского образования не обозначен [99]. Это можно объяснить ориентацией государственной политики в области образования на развитие тенденции его демократизации и построения в России равно доступной системы общего образования, которую, согласно закону, образуют дошкольное, начальное, основное, среднее (полное) образование.

Анализ статей нового ФЗ «Об образовании в РФ» показывает, что в ближайшей перспективе сохраняется параллельность существования и развития в России инклюзивного и специального образования. В п. 4 ст. 79 сказано: «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися» (инклюзивное образование), «так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (специальное образование) [99].

Право выбора формы обучения ребенка остается за родителями. Однако закон предполагает, что при сложных нарушениях психофизического развития ребенок должен обучаться в специальных условиях.

Закон дает возможность выделить общеродовые признаки инклюзивного и специального образования:

- создают необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечивают оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения;
- в максимальной степени способствуют получению образования определенного уровня и определенной направленности.

Содержание ст. 79 ФЗ «Об образовании в РФ» позволяет выделить параметром для дифференциации понятий «инклюзивное образование» и «специальное образование» организационную форму обучения детей с особенностями психофизического различия. Она отражена в формулировках: «совместно с другими обучающимися»; «в отдельных классах, группах или в отдельных организациях» [99].

Понятие «специальное образование» имеет определенную дифференциацию значения по сравнению со значением понятий «инклюзивное образование», «интегративное образование», «десегрегация в образовании». Тем не менее по определенному интегральному смысловому признаку (касаются вопроса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья) все названные понятия объединяются в одну лексическую микросистему. Благодаря этому формируется единое семантическое поле. Семантическое поле – это группировка слов по близости значений. Такая группировка позволяет увидеть вариативные модели современного образования, существующие в реальной практике. Постигание практики обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья требует более детального сравнения используемых обозначений.

Для определения нормативно-правового поля инклюзивного образования необходимо обратиться к Федеральным государственным стандартам дошкольного, начального, основного, среднего (полного) образования; письму Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013 [66]. Анализ терминов, используемых в названных правовых документах, позволяет выявить дополнительные характеристики содержания исследуемого понятия «инклюзивное образование».

Содержание указанного выше письма Минобрнауки России расширяет семантическое поле понятия «инклюзивное образование». Текст письма позволяет ввести в него еще одну семантически однородную единицу – «коррекционное образование». Для выявления отношения между названными понятиями необходим компонентный анализ, который позволяет построить гипотоническую группу и вывести дифференциальную схему.

В научно-педагогической литературе понятие «коррекционное образование» определяется как тождественное понятию «коррекционная учебно-воспитательная работа», которая рассматривается как система

«специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями, сообщение им доступных знаний, умений и навыков, развитие и формирование их личности в целом» [108]. Сущность коррекционного образования заключается в формировании психофизических функций ребенка и обогащении его практического опыта. Коррекционная работа направлена на преодоление (ослабление, сглаживание) имеющихся у ребенка нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения.

III. Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования

19.8. Программа коррекционной работы должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

*Приказ Министерства образования и науки РФ № 373
«Об утверждении и введении в действие Федерального
государственного образовательного стандарта начального
общего образования» от 06.10.2009 [76]*

В новых федеральных государственных образовательных стандартах программы коррекционной работы включены в структуры основной образовательной программы начального общего образования, образовательной программы основного общего образования. Целевое назначение данных программ заключается в коррекции недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и оказании им помощи в освоении программ начального и основного образования [75–78]. Коррекционная работа предусмотрена требованиями ФГОС дошкольного образования и ФГОС среднего (полного) общего образования. При этом в ФГОС дошкольного образования можно наблюдать отождествление понятий «коррекционная работа» и «инклюзивное образование» (разд. 2, п. 2.11.2 между терминами стоят союзы «и» / «или») [75; 77; 78].

Проведенный анализ документов позволяет выделить термин «коррекционная работа» в качестве одного из более мелких элементов семы. Сема (от греч. *sema* – знак) – это минимальная, предельная единица плана содержания, в которой отражены различные стороны и свойства обозначаемых предметов и явлений, которыми создается содержание лексических значений слов. Рассмотрение мелких элементов сем, образующих содержание понятия «инклюзивное образование», является необходимой процедурой его анализа. Семы соотносятся с признаками, образующими содержание понятия. Признаки понятий отражают признаки явлений реальной действительности или нормативных предписаний, которым реальность должна соответствовать. В ФГОС коррекционная работа определяется как одно из условий, «в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности для лиц с ограниченными возможностями здоровья» [77].

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013 помогает уточнить семантические единицы, образующие предметное значение понятия «инклюзивное образование» [66]. В письме дается уточнение термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья», смысл его раскрывается понятием «наличие условий для беспрепятственного доступа инвалидов» в образовательное учреждение. Более детально настоящие условия уточняются в текстах ФГОС для детей с ОВЗ и детей с умственной отсталостью (утв. приказом № 1599 от 19.12.14) [23].

В рекомендациях Министерства образования и науки РФ по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами указывается на необходимость раннего выявления недостатков в развитии детей и своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа в рекомендациях обозначается формирование адаптивной среды.

Для этого в образовательном учреждении общего типа должны быть созданы материально-технические условия, которые обеспечивают возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здание и помещения образовательного учреждения (наличие пандусов, специальных лифтов, специально оборудованных учебных мест и т. д.)

Для создания педагогических условий обучения рекомендовано использование индивидуальных учебных планов, современных технологий обучения, гибкость образовательного процесса.

Таким образом, анализ нормативных документов позволяет уточнить более мелкие (дополнительные) элементы в структуре значения понятия «инклюзивное образование», раскрывая суть лексической единицы «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Обращение к компонентному анализу (метод исследования в лингвистике) как одному из способов понятийно-терминологического анализа понятия помогает выявить дифференциальные различия значений и параметры для дифференциации.

В уже приведенном выше сравнении значений терминов «интегрированное образование» и «инклюзивное образование» были выделены существенные различия между ними с точки зрения их отношения к реальным объектам (первый термин относится только к лицам с ограниченными возможностями, второй – ко всем участникам образовательного процесса). Различающим значением исследуемых понятий является и предназначение обозначаемых моделей образования: первая предназначена для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья через интеграцию в образовательном взаимодействии, вторая – адаптацию образователь-

ной среды к особенностям ребенка для создания условий успешности его социализации.

Видовые признаки понятия «инклюзивное образование», дифференцирующие его значение от значения понятия «интегрированное образование», могут быть представлены рядом требований, которые предъявляются к организации инклюзивного образования:

- все дети с самого начала должны быть включены в образовательную и социальную жизнь образовательного учреждения по месту жительства;
- инклюзивное образовательное учреждение способно удовлетворить потребности каждого обучающегося;
- все дети обеспечены поддержкой, благодаря которой они могут стать успешными, ощущать свою безопасность и уместность.

С позиции идей инклюзивного образования все дети разные и все равны в правах. Постигание данного равенства ребенком происходит в процессе совместного взаимодействия, начиная с начальных ступеней образования. Создание социальной ситуации совместного обучения – одно из условий формирования в российском обществе нового отношения к людям с инвалидностью. В совместном обучении подрастающее поколение приобретает опыт взаимодействия со сверстниками, имеющими особенности психофизического развития. В освоении данного опыта формируются социально значимые качества личности – толерантность, доброжелательность, добродетельность. Реализация модели инклюзивного образования в учебных учреждениях – перспективный путь движения нашей страны к гражданскому обществу, социальному государству.

Пересмотр существующих ранее форм организации обучения детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, связан с важнейшей тенденцией социальной жизни – изменением понимания инвалидности. В принятых Генеральной Ассамблеей ООН «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993) записано следующее: «термин “инвалидность” включает в себя значительное число различных функциональных ограничений, которые встречаются среди населения во всех странах мира». В качестве причин инвалидности называются физические, умственные или сенсорные дефекты, состояния здоровья или психические заболевания (п. 15) [93].

В современной ситуации развития общества, когда на смену «медицинской модели инвалидности» приходит «социальная модель инвалидности»,

востребованными оказались новые формы образования. Если «медицинской моделью инвалидности» лицо, имеющее ее, рассматривается как человек, который нуждается во врачебной помощи, то, согласно «социальной модели инвалидности», инвалидность не есть индивидуальная проблема. Необходимы условия, позволяющие снять данную проблему и устранить барьеры, мешающие инвалиду быть равным с не инвалидом, в том числе в праве на образование.

В «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993) рассматривается и вопрос использования термина «инвалидность», отмечается тот факт, что «многие представители организаций инвалидов и специалисты в области инвалидности резко высказывались против используемой в то время терминологии» (п. 19) [108]. (Слово «инвалид» в буквальном смысле означает «непригодный».) В Европе и Америке еще в середине прошлого столетия происходит осмысление феномена инвалидности, отказ от терминов «слепой», «глухой» и т. п., как ярлыков, которые становятся причиной изоляции человека в обществе. В обществе происходит пересмотр содержания понятия «инвалид», уменьшается численность лиц, относимых к данной категории.

Конвенция о правах инвалидов, принятая в г. Нью-Йорке 13 декабря 2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, к инвалидам относит лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые могут мешать полному и эффективному участию человека в жизни общества наравне с другими людьми [37].

В современной жизни рождаются новые нормы отношений к лицам с инвалидностью, они призваны обеспечить эффективную адаптацию инвалида в социальную жизнь. Высокий уровень адаптированности инвалида в социум не позволяет применять термин «инвалид» к лицам, чья сохранность интеллекта, несмотря на другие отклонения в развитии, не мешает им быть активным членом общества.

Мировая тенденция изменения отношения общества к людям с инвалидностью определила необходимость введения новых обозначений отно-

сительно данной группы. Такая же необходимость появилась и по отношению к детям, имеющим нарушения в психофизическом развитии. Термины, применяемые сегодня для обозначения обучающихся с инвалидностью, отражают современные подходы их восприятия в обществе. Возможно, современная терминология в обозначении особой группы обучающихся сохраняет неясность и неточность, которые присущи многим понятиям. Законодательные акты призваны устранить их, уточняя смысл и содержание терминов, появившихся в сфере образования.

Рассматривая инклюзивное образование с позиции юридической практики, Т. Б. Земляная обращается к используемому в российском законодательстве термину – «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» [28].

Из Федерального закона № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 (с изм. от 04.12.2007) [101]:

«... в п. 6 ст. 5 слова «с отклонениями в развитии» заменить словами «с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии (далее – с ограниченными возможностями здоровья)».

Термин «с ограниченными возможностями здоровья» получил широкое применение в нормативных документах. Например, ст. 79 Закона «Об образовании в РФ» определяет условия обучения и воспитания «детей с ограниченными возможностями здоровья». Глава X СанПин для дошкольных образовательных организаций 2.41.3049-132.41.3049-13 (с изм. от 04.04.2014) включает требования к установлению безопасной среды для «детей с ограниченными возможностями здоровья» [86]. Можно привести и другие доказательства применения термина «дети с ограниченными возможностями здоровья» в нормативных документах, регламентирующих отношения в области образования.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» относительно новый термин, одновременно с ним используются формулировки «дети с не-

достатками психического и (или) физического развития», «дети с особыми образовательными потребностями». Настоящие термины приходят на смену таким, как «дети-инвалиды», «аномальные дети», «дефективные дети». Все названные термины используются для обозначения детей, имеющих более или менее выраженные нарушения психического или физического развития.

В научной литературе каждое из определений выступает самостоятельным объектом исследования, которое обеспечивает толкование его смысла, уточнение значения. Например, термин «аномальные дети» в дефектологии используется в широком и узком смысле слова. В широком смысле слово «аномальные» относится ко всем детям с отклонениями в развитии. В узком смысле этот термин применяется для обозначения детей с серьезными психическими или физическими дефектами, которые должны воспитываться и обучаться в специальных учреждениях.

Использование терминов в обществе, в нормативных документах зависит от исторической ситуации. Диалектикой развития общества предопределяется диалектика развития употребляемых обозначений. Появление новой терминологии отражает новые аспекты восприятия социальных явлений. Негативный социальный смысл слов «инвалид», «ребенок-инвалид», «аномальный ребенок» стал причиной того, что за рубежом данные термины уже несколько десятилетий применяются только к лицам с тяжелыми множественными нарушениями и в основном в узкопрофессиональном (медицинском) контексте.

Наиболее употребляемым становится определение «лицо с ограниченными возможностями здоровья», которым определяется принадлежность человека к особой социальной общности. При этом термины «инвалид» и «ребенок-инвалид» сохраняют свой юридический статус, их можно встретить в ряде нормативных документов Минобразования РФ. Например, в письме Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013, отмечается возможность создания в течение 5 лет (в 2011–2015 годы) условий для совместного обучения 20 % детей-инвалидов с детьми, не имеющими нарушений развития [66].

Нормативно-правовые документы и дискуссии, которые ведутся в научной среде, демонстрируют актуальность дифференциации значений представленных выше терминов. Проявлением дифференциации становится

использование формулировки «дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети с инвалидностью». Уточнение смыслов терминов «дети с инвалидностью» и «дети с ОВЗ» необходимо в связи с тем, что не каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет инвалидность. Кроме того, среди детей с инвалидностью есть дети, заболевание которых не требует особых условий для их обучения.

Причиной инвалидности ребенка могут быть устойчивые и временные нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма. Среди них нарушение обменных функций организма, кровообращения или следствия полученной травмы. Ребенок с подобными нарушениями здоровья может освоить основную образовательную программу, как и любой из его здоровых сверстников. Хотя в силу тех или иных причин (например, длительного отсутствия в школе) данный ребенок нуждается в педагогической поддержке.

Выявление связи между терминами, используемыми относительно детей с ограниченными возможностями здоровья, и термином «особые образовательные потребности» играет особую роль в процедуре исследования структуры и содержания понятия «инклюзивное образование». Широкое применение термина «дети с особыми образовательными потребностями» в научной и юридической литературе произошло благодаря позициям ЮНЕСКО.

Обращение к термину «особые образовательные потребности» предполагает введение обозначений для разных категорий детей с ОВЗ в нормативно-правовые документы, локальные акты образовательных организаций. Например: «дети с нарушением опорно-двигательной системы»; «дети с нарушением слуха»; «дети с нарушением зрения»; «дети с нарушением речи»; «дети с нарушением интеллекта»; «дети с аутизмом». С точки зрения компонентного анализа, данные понятия являются видовыми понятиями (гипонимами) относительно родового понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья», образуя единую гипонимическую группу. Данный факт говорит о наличии общих (родовых) и отличных (видовых) признаков, сквозь призму которых можно раскрыть содержание понятий, используемых для обозначения групп детей с ОВЗ.

Создание условий, гарантирующих соблюдение особых образовательных потребностей, зафиксировано в международных актах, федеральных законах России, нормативных документах отраслевых министерств, регламентирующих отношения в сфере образования.

«Базовые образовательные потребности всех могут и должны быть безотлагательно удовлетворены».

*Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал,
26–28 апреля 2000 года [15]*

Анализ нормативных документов, среди которых СанПин для дошкольных образовательных организаций, ФГОС для детей с ОВЗ, ФГОС для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяет составить гипонимическую группу «особых образовательных потребностей» («особых образовательных потребностей детей с нарушением зрения», «особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха», «особых образовательных потребностей детей с аутизмом» и т. д.) [86]. Особенности образовательных потребностей детей, которые инклюзивное образование должно обеспечивать, дифференцируются по заболеванию. Анализ публикаций позволяет выявить дифференциацию образовательных потребностей. Например, В. З. Денискина в статье «Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения» формулирует тифлопедагогические требования к условиям обучения слепых и слабовидящих детей [17].

Проведенное исследование понятия «инклюзивное образование» на основе изучения нормативных актов, научной литературы помогает выделить следующие составляющие его значение семы: образование + без дискриминации + качественное + доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья + в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности + организованное совместно с другими обучающимися. Выделенный компонентный состав понятия «инклюзивное образование» раскрывает его юридический статус образовательной политики современной России.

Полностью раскрыть суть инклюзивного образования нельзя, не представив информацию обо всех его семантических параметрах (признаках). Процедура понятийно-терминологического анализа включает рассмотрение отдельных параметров. Так, одним из параметров (признаков) является признак «назначения». Как уже указывалось выше, назначение инклюзив-

ного образования – в удовлетворении потребности и обеспечении поддержки всем обучающимся (в том числе детям мигрантов). Инклюзия в образовании – необходимая составляющая социализации каждого участника образовательного процесса, не исключая педагогов и родителей.

Обращение к логической семантике, методам лингвистического исследования в постижении структурно-содержательных характеристик и значения понятия «инклюзивное образование» обеспечивает глубокое понимание диалектики возникновения и развития выстраиваемого в педагогической реальности новообразования. Понятийно-терминологический анализ приобретает актуальность не только с точки зрения научного исследования нового явления в системе российского образования, он необходим для развития образовательного права и образовательной практики, в которой все чаще можно увидеть стремление образовательных организаций получить статус организации, реализующей инклюзивное образование.

2.2. Сущность и содержание инклюзивного образования

Методологическая идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование, принадлежит российскому ученому-психологу Л. С. Выготскому, который в 30-е годы 20 века одним из первых обосновал необходимость такого подхода. Его мысли о связи между социальной активностью, социальном окружении и индивидуальным развитием человека заложили методологическую основу социально-образовательной интеграции детей с проблемами в развитии. Выдвижение им принципа «внешнее через внутреннее» в культурно-исторической теории расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах активности, прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальная догадка Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие [11].

В воззрениях Л. С. Выготского личность есть понятие социальное. Личность «не врожденна, но возникает в результате культурного развития» в социуме. Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако необходимой предпосылкой этого процесса является включенное образование личности, ибо «развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им».

Чтобы понять проблему инклюзии, на наш взгляд, необходимо обратиться к понятию «деятельность». Как писал А. Н. Леонтьев, «анализ деятельности составляет и решающий пункт, и главный метод научного познания психического отражения, сознания [46]. Деятельность – не аддитивная (лат. «прибавляемый»; например, объем полного тела равен сумме объемов его частей) единица жизни телесного, материального субъекта. В каких бы условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует.

Само собой разумеется, что деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах. Человек ребенком вступает в жизнь лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами и способностями, а личностью становится лишь в качестве субъекта общественных отношений в процессе своей деятельности, т. е. личность человека так же, как и его сознание, порождается деятельностью, личностью не рождаются, личностью становятся.

Для определения сущности инклюзивного (включающего, включенного) образования значимо уточнение следующих терминов: инклюзивное образование, интегрированное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

Интеграция, как известно, представляет процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. Традиционно, в специальной педагогике человека с ограниченными

возможностями здоровья характеризуют как индивида, имеющего физические и (или) психические недостатки, требующие создания специальных условий для получения образования при освоении учебных программ. В инклюзивной среде создаются условия, учитывающие особые образовательные потребности людей данной категории, которые по той или иной причине затрудняют получение образования.

Сущность инклюзивного образования состоит в следующем:

– Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процессом снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

– Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.

– Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями.

– Инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

– Каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом.

– Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

– Инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Результаты анализа научно-методической литературы по инклюзивной проблематике демонстрируют, как термины «интегрированное обучение», «образовательная интеграция», «педагогическая интеграция», активно ис-

пользовавшиеся вплоть до середины первого десятилетия XXI века, вытесняются из научно-педагогического лексикона другими – «инклюзивное образование», «образовательная инклюзия» и т. д. Смена концепта обусловлена такими факторами, как активизация международного движения за обеспечение прав инвалидов и присоединение к этому движению России, расширение границ научных исследований в области специального и общего образования, приоритет гуманистического и междисциплинарного подходов в разработке проблем развития, обучения и воспитания лиц с ОВЗ. В связи с этим у ученых и практиков появилась потребность в уточнении терминов «интеграция» и «инклюзия» и их соотношения друг с другом, о чем шел разговор в § 1.2 настоящего тома. При этом до сегодняшнего времени наблюдаются попытки, с одной стороны, перенести в российские реалии те формулировки, которые были заимствованы у зарубежных коллег, а с другой – обозначить свое видение интеграции и инклюзии с последующим уточнением используемой терминологии с позиций собственных знаний и накопленного опыта. Наша точка зрения на этот счет такова, что полная замена концепта «педагогическая интеграция» понятием «педагогическая инклюзия» никогда не произойдет, так как «интеграция» как процесс, останется и в сфере образования, и во многих других сферах деятельности людей.

С опорой на разработки зарубежных авторов и собственный опыт социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ в этот же период в стране разворачивается целый цикл практико-ориентированных исследований в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех». Одновременно приходит время установления тождественности/различия терминов «интегрированное» и «инклюзивное» образование. Так, Т. В. Фурьева, развивая идеи педагогики интеграции, получившей распространение в западноевропейских странах, рассматривает интеграцию как «процесс, средство и результат сопровождения необычных детей и подростков в их социализации и индивидуальной самореализации» [90]. Ссылаясь на мнение Н. Н. Малофеева, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Шматко и др., считающих главным направлением интеграционных процессов в России сближение общего и специального образования на всех его ступенях, исследователь выделяет следующие принципы и формы интегрированного обучения: обязательная коррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др.

Она предлагает выделять два типа интеграции: индивидуальную и социальную. Первый тип предполагает обеспечение нормальной жизни человека как системы, являющейся, в свою очередь, частью другой, большей системы; он ориентирован на формирование у ребенка (человека) человеческих способностей к действиям и переживаниям. Социальная интеграция как дополнение к личной интеграции предполагает вхождение особого ребенка в систему социальных взаимосвязей, включение в ролевую систему, приобретение чувства групповой и социальной принадлежности. Новый термин «инклюзия» исследователем понимается как социальная интеграция особого ребенка или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество.

На протяжении двух десятилетий – с начала 90-х годов XX века до начала 2010 года – в России активно происходили и продолжают в настоящее время процессы исследования теоретических основ и разработки практик социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ. При этом в одних случаях понятия «интегрированное» и «инклюзивное образование» рассматриваются как отличные по смыслу (Д. З. Ахметова, Е. А. Екжанова, З. Г. Нигматов, М. А. Новикова, Т. А. Челнокова и др.), в других – как близкие, что выражается и графически: «интегрированное (инклюзивное) образование», «интегрированное/инклюзивное образование» (С. В. Алехина, Н. М. Назарова и др.). Обширная географическая представленность научно-экспериментальных работ и накопление опыта совместного обучения лиц с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников подтверждают крайнюю заинтересованность педагогического сообщества в поиске эффективных форм, методов и средств образовательной и социальной интеграции лиц с ОВЗ.

Суммируя данные анализа, подчеркнем, что инклюзию в образовании необходимо рассматривать как динамичный процесс, направленный на постоянную адаптацию условий обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка независимо от того, есть или нет у него ограничения в здоровье. В более узком контексте «инклюзивное (включенное) образование» понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они «могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии». Однако современная реальность такова, напоминает Н. М. Назарова, что интеграция детей с ОВЗ происходит в рамках давно сложившейся и трудно принимающей инновации системы «нормативного массового образования, что не

может быть безболезненным или безразличным для этой системы (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологически)» [53].

Следовательно, разработка и внедрение различных моделей социальной и образовательной интеграции лиц с ОВЗ, развитие инклюзивных образовательных практик требуют взвешенного, системного подхода, четкой разработки стратегии на государственном, региональном и муниципальном уровнях, анализа ресурсной обеспеченности, выявления механизмов устранения и/или нивелирования экономических, социально-психологических и иных барьеров на пути к действительно индивидуализированному образованию, ориентированному на развитие личностного и трудового потенциала лиц данной социальной группы.

Н. Н. Малофеев и Н. Д. Шматко (Институт коррекционной педагогики РАО) в статье «Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции» об интегрированном обучении пишут следующее: «Исследования показывают, что интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Но оно оказывается нецелесообразным для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к ним речь, прежде всего, должна идти о совместном пребывании в учреждении, о совместном проведении досуга и различных внешкольных мероприятий» [48].

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Такой подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Кроме того, в исследованиях утверждается, что интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Следовательно, инклюзия в образовании – форма обучения, в которой реализуется принцип «научения жить вместе», построенный на гуманистических началах. Согласно этому инклюзивному подходу, все учащиеся обучаются в общеобразовательной школе, где создается комфортное адаптивное образовательное пространство, отвечающее потребностям всех без исключения детей. В целом инклюзивный подход предполагает: принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Мы согласны с существующим и среди ученых, и среди педагогов-практиков мнением о том, что восприятие «инклюзивного образования» как создания адекватных прав и условий обучения исключительно для детей-инвалидов неверно. Если речь идет только о детях-инвалидах, то чем инклюзивное образование будет для остальных детей, так называемых нормальных? Школой помощи детям-инвалидам? А как же с другими задачами социализации, которые отнюдь не отменяются для здоровых детей и очень волнуют их родителей?

Так что идея инклюзивного образования, на наш взгляд в первую очередь нуждается в «очистке» от налета жертвенности. Этой жертвенности не должно быть ни во благо инвалидам, ни во благо другим участникам образовательного процесса.

Инклюзия в образовании включает в себя:

- Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов.
- Повышение степени участия учеников в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части учащихся от общешкольной жизни.
- Реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой.
- Избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности.

– Анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников.

– Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом.

– Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.

– Признание права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства.

– Улучшение ситуации в школах в целом как для учеников, так и для педагогов.

– Признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии общественных ценностей местных сообществ.

– Развитие отношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами.

– Признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

Следовательно, в первую очередь нам надо понять и признать истину о том, что инклюзивное образование – это нормальное образование, т. е. такое, какое должно быть в культурном, цивилизованном, гуманном человеческом обществе. Инклюзия – это не перемешивание и не вживление кого-то «ненормального» во что-то «нормальное»; это общее, адекватное для всех его участников образование.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает, как уже было сказано, доступность образования для всех в плане приспособления системы к различным нуждам детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Достижение этого связано с обеспечением соответствия образовательной среды, технологий образовательного процесса потребностям социального развития конкретного ребенка на той или иной стадии развития. Специалисты считают, чтобы добиться такого соответствия, необходима ансамблевая, комплексная работа целого ряда специалистов. Только ансамблевая работа учителя, воспитателя с психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом, психофизиологом, медицинскими работниками, родителями обеспечит успешное и эффективное ее решение.

Хотя инклюзивное образование – это не есть какое-то совершенно новое течение в сфере образования (Н. Н. Малофеев), но решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки, изменения всей системы подготовки специалистов этой сферы. Словом, инклюзия – это целый комплекс серьезных изменений во всей школьной системе, в ценностных установках, в понимании роли учителя, родителей и в педагогике вообще. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам специалиста инклюзивного образования и его компетентности. Он должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, личностной мобильности, эмпатийности, рефлексивности; коммуникативными и организаторскими способностями, быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Необходимо отметить и то, что интегрированное обучение стоит не дешевле специального, так как оно все равно требует создания особых условий для особого ребенка. Как уже отмечалось, к ним относятся:

- раннее выявление отклонений в развитии и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;

- ответственный отбор детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, подбор его форм с учетом их возраста, особенностей интеллектуального и личностного развития, перспективы овладения ценовой программой, характер социального окружения, возможности оказания эффективной коррекционной помощи, участие родителей в воспитании т. п.;

- создание вариативных моделей интегрированного обучения (комбинированная, частичная и временная интеграция в условиях специальных дошкольных групп и классов при массовых учреждениях, полная интеграция в условиях воспитания ребенка в массовом детском саду или школе);

- наличие адекватной коррекционной помощи каждому ребенку с отклонением в развитии, находящемуся в условиях полной или комбинированной интеграции;

- систематический контроль за развитием ребенка и эффективностью его интегрированного обучения;

– обеспечение необходимых аппаратурно-технических условий успешного обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых детей.

Для организации эффективного интегрированного обучения, безусловно, необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку. Такая подготовка включает комплекс взаимосвязанных задач, среди которых можно выделить несколько основных.

– В первую очередь у педагогов массовых детских садов и школ следует вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка.

– Во-вторых, необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

– В-третьих, принятие педагогом интегрируемого ребенка прежде всего как ребенка должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности.

– В-четвертых, необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству.

– И, наконец, необходимо познакомить педагогов с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка в системе дошкольного и школьного интегрированного обучения, дать им представление о действующей системе специального образования.

Ученые института коррекционной педагогики РАО считают, что проведение взвешенной скоординированной политики в области образования, обеспечивающей в равной мере дальнейшее развитие как системы специального обучения, так и интеграционных процессов, позволит не на словах, а на деле обеспечить право родителей на выбор образовательного маршрута особого ребенка.

Инклюзивное образование – это процесс обращения и реакции на разнообразие нужд всех учащихся через возрастающее участие в учении и уменьшение эксклюзивности в их обучении. В основе инклюзивного подхода лежит право на образование. Поэтому цель инклюзивного образования – поддержать образование для всех, уделяя особое внимание снятию препятствий для участия в обучении девочек и женщин, малоимущих, детей-инвалидов и детей, не посещающих школу. А задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие. Инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов, а не только одну модель. Вопрос не в том, как интегрировать в основную систему образования отдельных учащихся, а в том, как трансформировать систему, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся?

Развитие инклюзивного образования предполагает изменение парадигмы образования. Мы еще и еще раз подчеркиваем, что инклюзивное образование основано на принципе доступности для всех учащихся, находящихся в невыгодном положении, а не только для инвалидов. Инклюзивное образование, таким образом, – это сдвиг с теории правил и моделей, касающихся исключительно инвалидов, к инклюзивной системе образования не только для инвалидов, а для всех. Это все больший сдвиг к подходу, основанному на интересах ребенка/учащегося.

Изменения здесь происходят на трех уровнях: установок (отношений); образовательной политики/стратегии; в классе. Инклюзия – это, когда учителя и другие участники образовательного процесса создают позитивный опыт, который приносит радость и пользу от обучения вместе всем детям. Это процесс, который, с одной стороны, способствует разнообразию, с другой – продвигает социальное единство, уважение и чувство собственного достоинства.

Инклюзия является полезной для всех:

– для детей-инвалидов и детей, испытывающих трудности в учении это означает обучение в обычных школах и классах наравне со сверстниками, не являющимися инвалидами. Для всех детей и взрослых это означает более богатый и полезный учебный опыт;

– возросшая толерантность, пониженная дискриминация ведут к более миролюбивому обществу;

– школы и учителя подстраиваются и реагируют на потребности каждого ученика; такая включенность сама по себе выгодна школе, учителям и всем учащимся;

– по определению инклюзивное образование вовлекает в процесс разнообразные ведомства, программы и действующих лиц;

– инклюзивное образование предполагает непрерывный поток услуг.

На наш взгляд, инклюзивная модель получения образования – это процесс, который, если будет правильно организован, поведет нас в направлении идеального (а на самом деле совершенно нормального и естественного) состояния общества.

Смысл современного понятия «инклюзивное образование», как известно, состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания подрастающего поколения. Такая система может быть реализована профессионалом, образованным современным учителем, владеющим не только медицинским и педагогическим инструментарием, но и обладающим широким спектром собственно гуманитарной образованности.

Мы рассматриваем развитие интегрированного образования как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение (правда, их становится все меньше и меньше), создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в обществе.

Отечественной наукой (особенно сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО) создаются достаточно оригинальные концепции интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии, разрабатываются вариативные модели интеграции [23; 48–50]. Одновременно выявлено и то, что интегрированное обучение эффективно лишь для части детей с отклонениями в развитии, показана необходимость оперативной разработки

правовой базы процесса интеграции, целенаправленной подготовки и переподготовки кадров специалистов.

Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии отечественной системы специального образования ни в коей мере не означает, подчеркивают и ученые, и практики, необходимость свертывания системы дифференцированного обучения разных категорий детей. Исследования показали, что эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования.

Оптимальным вариантом является пока сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования. При этом коррекционные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, психолого-педагогическую помощь обучающимся и их родителям. Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются также формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развития интегрированного образования. Человек может стать мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим взаимодействовать с другими, понимающим и толерантным, самостоятельно мыслящим и действующим в новых для него условиях только в мировой интегрированной системе образования.

Интеграция в образовании рассматривается в первую очередь как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения интеграция предполагает создание условий, адекватных качеству специальных образовательных услуг, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия). Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Интегрированное обучение предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же (или близкие) сроки, что и здоровыми детьми.

В отличие от других исследователей Н. Н. Малофеев считает (мы с ним солидарны), что интеграция – не новая для Российской Федерации проблема [48]. В массовых детских садах и школах России всегда находились и находятся дети с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и включает в себя четыре группы:

- недиагностированные дети, их «интеграция» обусловлена тем, что имеющееся отклонение в развитии не выявлено;

- дети, родители которых, зная о нарушении развития ребенка, по разным причинам настаивают на обучении в массовом детском саду или школе; в том случае, когда интегрированное обучение проводится лишь по желанию родителей без учета мнения специалистов оказывается, что оно эффективно только для незначительной части этих детей, большинство же из них через несколько лет «интегрированного обучения», неадекватного их уровню развития, оказываются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях или полностью «выпадают» из системы образования, что, конечно, нежелательный вариант;

- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах; обучение и воспитание таких детей осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но эти дети лишь формально интегрированы, так как специальные группы и классы, как правило, на деле обособлены и изолированы от нормально развивающихся сверстников;

- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и родителями, подготовлены к обучению в среде здоровых сверстников, что позволяет специалистам рекомендовать для них интегрированное обучение. Однако, как правило, эти дети лишены необходимой и показанной им систематической коррекционной помощи, что снижает эффективность интегрированного обучения.

Следовательно, основное различие концепций интегрированного и инклюзивного образования заключается в том, что интеграция предполагает создание специальных условий для детей с ОВЗ в рамках уже существующей образовательной системы, без изменения самой системы, т. е. адаптацию детей с ОВЗ к требованиям школы и к требованиям уже существующего

педагогического коллектива. А инклюзивное образование предполагает реструктуризацию образовательного пространства и образовательной среды школы в соответствии с потребностями детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников. Кроме того, инклюзия предполагает профессиональную деятельность специально подготовленных для системы инклюзивного образования специалистов (психологов, педагогов, социальных работников и т. д.).

Конечно, не вызывает сомнения тот факт, что в системе инклюзивного образования могут обучаться дети, имеющие нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и центральной нервной системы, но только с сохранным интеллектом. Итак, мы поняли то, что вопрос об инклюзии детей с синдромом Дауна, аутизмом и задержкой психического развития должен решаться строго индивидуально.

Таким образом, анализ научных подходов и исследований по проблеме социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество людей позволяет определить приоритетность инклюзивного подхода в качестве оптимального, повышающего образовательные шансы личности.

2.3. Основные направления методологии инклюзивного образования

При обсуждении методологических основ инклюзивного образования важно размышлять о самом понятии человека, взглянуть на него с очень разных точек зрения. Такой путь познания полезно пройти тем педагогам, которые сталкиваются в работе с детьми разных культур. Да, человек – это физическое существо, которое руководствуется физическими потребностями.

Однако есть ли у человека возможность меняться, совершенствоваться или только наследственность определяет его жизнь? В то же время – это человек мобильный, обучающийся, адаптирующийся к изменяющимся условиям глобального мира, человек, умеющий взаимодействовать с другими, понимающий и толерантный, самостоятельно мыслящий и действующий в новых для него социальных, экономических, информационных условиях. Но таким человек может стать только в мировой интегрированной системе образования.

О человеческом бытии размышляли еще в античной Греции, именно там зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе, образование и воспитание которого имеет огромное значение. Гуманное представление о жизни дает простор для мировоззренческих взглядов о многообразии и единстве. Сократ, как мы знаем, говорил о диалоге как об искреннем и доверительном обмене мнениями между двумя людьми, когда отношения определяются не властью, а равноправным взаимовлиянием. Диалог – это непременно налаживание контакта. Процесс диалога ведет к уважению другого человека, в нашем случае ребенка. Таким образом мы осознаем его ценность и будем встречать ребенка, у которого есть черты аутичного поведения, а не аутичного ребенка.

В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают методологическую основу, на которой зиждется и совершенствуется поведение. Нужно укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности мы видели не порок, а богатство. Чтобы детей с особенностями развития не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками. Инклюзивная педагогика предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в процессы и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы.

Неспроста будущее отечественного образования сегодня связывают с формированием методологии гуманистической педагогики – направления современной теории и практики воспитания, в центре внимания которого оказывается уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей. Достижение личностью этого состояния является главной целью воспитания.

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции (аналогично процессов глобализации) – формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии, методологии и теории.

Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции

должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов. Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования. Человек может стать мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим взаимодействовать с другими, понимающим и толерантным, самостоятельно мыслящим и действующим в новых для него условиях только в мировой интегрированной системе образования.

Как было выяснено в предыдущем параграфе, в современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия всех людей – обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения. Для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения интеграция предполагает создание условий, адекватных качеству специальных образовательных услуг, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия). Для обычных учащихся образовательная интеграция означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация должны быть обеспечены конкретными

философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами. Следовательно, необходима новая, отвечающая цивилизационным вызовам система образования. Такой системой и выступила система инклюзивного образования, позволяющая каждому человеку включиться в образовательный процесс в любой момент по мере возникающей у него необходимости и учиться в силу своих образовательных возможностей и потребностей.

Различные философские дисциплины дают возможность мировоззренческого изучения проблем инклюзивного образования. Так, с позиций философской и педагогической антропологии исследователи могут подойти к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, исходя из того положения, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

Аксиологические позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования; результаты осмысления могут быть применимы при решении онтологических проблем, таких, например, как проблема качества бытия человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности и в первую очередь образования, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире.

Инклюзия как демократическая форма «социального подхода к инвалидности» вызвана необходимостью изменения общей системы, исключающей существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни общего и профессионального образовательного учреждения.

Необходимо отметить методологическое и концептуальное положение о том, что понятие «инклюзия» имеет не только образовательный, но и глуп-

бокий общественный смысл. По сути, это социальная связь между государством и каждым индивидуумом, осуществляемая посредством образования. На наш взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и непременным условием его устойчивого развития. Ведь самое гуманное и фундаментальное право любого человека – это право на образование, и этого права нельзя лишать никого. Образование – это самое первичное средство, необходимое для дальнейшего развития, благодаря которому дети могут покончить с нищетой и стать полноценными членами общества. Человек не в состоянии пользоваться ни одним из гражданских, политических, экономических и социальных прав, если не имеет образования. Образовательная система должна удовлетворять потребности каждого учащегося, чтобы он знал свои права, учился и развивался.

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики – нормы и правила человеческого поведения, обязанности людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблеме формирования этноса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики.

Сказанное говорит о том, что:

- методологическим основанием построения образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни человека, общества, природы и его подпространств;

- инклюзивное образование должно начинаться с социальной, профессиональной и индивидуально-личностной диагностики человека, раскрывающей его родословную, историю и жизненный путь;

- ключевым звеном преобразования человека, изменения его образа жизни, включения в социум является уяснение его собственных свойств, качеств, познание самого себя;

- в условиях инклюзивного образования имеющийся даже отрицательный опыт человека и общества (свой и чужой), будучи осмысленным и осознанным, будет выступать в качестве ограничителя – меры устойчивости процессов жизнедеятельности. И тем самым он начинает играть положительную роль.

Среди основных направлений методологии развития инклюзивного образования чаще всего называются:

– подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений стран-участниц;

– переход от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;

– диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий учащихся;

– использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;

– подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Но одним из главных направлений методологии развития системы современного образования является инклюзивный подход, понимаемый в широком смысле как вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса. В целом инклюзивный подход предполагает: принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Обобщение теоретико-философских основ инклюзивного образования позволяет сформулировать следующие методологические принципы развития инклюзивного образования:

– научность (разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы);

– системность (обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование);

– вариативность, коррекционная направленность (организация лично-ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работой для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в том числе детей-инвалидов);

– гуманизация (осуществление лично-ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов);

– социальная ответственность семьи (воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе);

– межведомственная интеграция и социальное партнерство (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями).

Наряду с данными декларируемыми философскими принципами отсутствие методологии инклюзивного образования рождает множество вопросов, связанных с недоверием и критикой относительно самой идеи. К сожалению, государственная образовательная политика современной России вовлечена в процессы глобализации, не имея отчетливого философско-культурологического обоснования необходимых перемен. Она строится в усеченном контексте политико-экономической «рыночной» глобалистики, в идеологии технократической модернизации, не учитывая специфики образования как особой сферы гуманитарной практики, традиций и культуры. Именно эта ситуация отчетливо представлена в современных образовательных стандартах, где обучающимся в средней и высшей педагогической школе предлагается россыпь отдельных и самостоятельных дисциплин. Можно с уверенностью утверждать, что таким способом формируется и соответствующая структура сознания, где отсутствует иерархия и субординация ценностных смыслов, где исключается сама возможность адекватного конструирования образа мира, где конкретное не обусловлено общим, а специальные, частные технологии важнее причинно-следственных обоснований их применения.

Современный мир развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. Все это, усиливая противоречия в общественном развитии, не может не приводить

к поиску новых смыслов в организации социальных моделей государств, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной системой образования во всем мире стоит генеральный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени? С одной стороны, это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию. Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья, большинство из которых нуждается в создании особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагогической помощи этим людям, предполагает принципиальное изменение и ориентации целей деятельности образования в целом. Бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма как преимущественная репродукция академических знаний, должна быть переориентирована на системную компетентностную, где социальная, в том числе образовательная адаптация, а более широко социальная абилитация займет приоритетное место. В этом заключается смысл и основная цель инклюзивного образования, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы.

Глобальные преобразования системы образования невозможны без проведения системного анализа и выбора адекватной методологии и разработки соответствующей модели, на базе которой должна быть реализована предлагаемая инновация.

Но прежде чем перейти непосредственно к методологии построения модели инклюзивного образования к сформулированным выше его принципам добавим несколько основополагающих приоритетов. Среди них: принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса; приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; приоритетное развитие коммуникативных и практических компетенций; профилактика и преодоление инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

В долгосрочной перспективе можно предположить создание и апробацию системы оценки качества инклюзивной образовательной среды;

расширение сети образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного и профессионального образования, реализующих инклюзивную практику; создание и апробация технологических пакетов для обеспечения инклюзивного обучения.

Таким образом, инклюзивному образованию отводится особая роль: новая школа – это школа для всех. В соответствии с методологией и концепцией инклюзивного образования любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации; учитываться возрастные особенности школьников; по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени». Этот тезис находит свое отражение и в позиции мирового сообщества: «Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба». В этой ситуации именно инклюзивная практика может стать «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая современным гуманистическим целям: доступности непрерывного образования и его компетентностной парадигмальности.

К отмеченным выше методологическим принципам важно добавить некоторые ключевые принципы инклюзивного образования именно для того чтобы не «импортировать» педагогическую систему в другую культуру и сообщество, а реализовывать свои собственные идеи на основе общих социально-педагогических принципов:

- дети ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад и школу;
- программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа гуманизма и готовят к интегрированному (в российской практике «комбинированному») детскому саду. Все дети со специальными нуждами в обучении должны иметь право на место в детском саду;
- методология разработана для поддержки в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и показатели всех детей);

– все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;

– индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку;

– инклюзивное образование, если оно основано на гуманистических принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом;

– все усилия по инклюзивному образованию основаны на правовой идеологии – если мы делаем это из жалости или благотворительности, мы не сможем получить нужные результаты;

– все дети могут учиться – мы должны создать подходящие условия для их обучения;

– есть много учреждений, которые работают в интересах детей со специальными нуждами, и они делают свою работу хорошо. Если методы инклюзивного образования разработаны относительно всей системы учреждений, тогда каждый ребенок найдет место для образования, и это место будет наилучшим местом для них, и в этом случае, образование в школе сочетается с проживанием в семье. Эти принципы очень важны, потому что они помогают людям, работающим в этом направлении, проводить оценку своей работы.

Государство в этой ситуации обязано выполнять функции обеспечения устойчивых, благоприятных условий для реализации эффективной кадровой политики в системе образования. Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы инклюзивного образования в постиндустриальном обществе.

Для этого необходимо силами ученых и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать штат

квалифицированных экспертов, обеспечивающих реализацию принципов инклюзивного образования в целом и педагогического в частности. Отработать процедуру принятия и согласования решений по развитию инклюзивного образования на всех уровнях государственной исполнительной и законодательной власти. Выработать и постоянно внедрять в практику новый организационно-экономический механизм по подготовке и развитию педагогических кадров для всех отраслей деятельности, где возможно развитие инклюзивного образования, в том числе и среди чиновников государственной службы.

Основными методологическими принципами таких преобразований должны стать системные представления о широкой инклюзии в создании педагогической среды, позволяющей каждому человеку в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний. К этим принципам мы относим следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для образования людей в разных видах и типах учебных и социальных организаций, адресная социальная поддержка педагогов и всех обучающихся;

- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение государственных стандартов качества образования;

- широкая инклюзия, активное включение педагогов в систему формирования кадрового потенциала для эффективной экономики, развития педагогической среды в любом коллективе, где вырабатываются способы информального образования на основе взаимопонимания и толерантности;

- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;

- всемерное повышение социального статуса, профессионального уровня педагогов, усиление их государственной поддержки;

- реорганизация системы управления педагогическим образованием с ориентацией на развитие общественного инклюзивного образования населения страны.

Для реализации этих принципов, создающих условия для институализации системы инклюзивного образования в целом и подготовки педагогических кадров, нужна новая роль государства, выступающего в качестве субъ-

екта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. Первейшей задачей государственной политики в этой связи является создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Обобщая сказанное сделаем методологический вывод о том, что инклюзивное образование – это по сути процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Идеи инклюзии не могут и не должны рассматриваться обособленно от изучения готовности общества воспринять гуманизм как идеологию повседневного поведения.

ГЛАВА III. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СУТЬ ТЕОРИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Суть инклюзии – реализация теории гуманного образования

Гуманистическая идея инклюзивного образования как форма расширения образовательного пространства, включения в него детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения, все смелее входит в человеческое сознание.

В ряду современных образовательных теорий гуманистическая теория образования занимает, пожалуй, одно из самых заметных мест, но при этом по сравнению с другими образовательными теориями более критично оценивается и чиновниками, и практиками, когда речь идет о ее массовом применении в школе. Причиной критики гуманистического подхода к обучению является, как правило, не сама идея, а те или иные примеры ее практической реализации, успешность которых во многом предопределяется профессионально-личностным потенциалом учителя и субъектным опытом каждого ученика. Кроме того, многие учителя, применяющие этот подход в своей практике, объясняя избранную профессиональную позицию, часто увлекаются общими аффективными и расплывчатыми рассуждениями о ценности и уникальности каждого ученика или о невозможности объективно измерить образовательные результаты учащихся.

Главным направлением современной государственной политики в области инклюзивного образования провозглашается ориентация педагогических систем на благополучие личности и свободное развитие ребенка на всех ступенях обучения, начиная с дошкольного возраста и далее, непрерывно, «через всю жизнь». В последние годы на федеральном и региональном уровнях достаточно активно стали разрабатываться стратегические программы развития инклюзивного образования, в основе которых лежат потребности общества в реализации принципа гуманизма, т. е. уважения к личности и ее правам, а также интереса к индивидуальности каждого ребенка, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, одновременно создания условия для их самореализации и повышения качества жизни.

В своей речи на форуме Общероссийского народного фронта в Пензе (октябрь 2014 года) президент Владимир Владимирович Путин отметил, что в последние годы в сфере образования наблюдаются существенные успехи и прогресс, однако логичнее говорить о проблемах.

Начнем с того, что в настоящее время мы впадаем в необъяснимое противоречие! С одной стороны, никто не отрицает жизненную необходимость образования. Все – плохие и хорошие, нравственные и безнравственные, законопослушные граждане и преступники одинаково заботятся о том, чтобы дать своим детям наилучшее образование, причем определенные слои населения предпочитают дать им образование за рубежом.

Но, с другой стороны, по самым разным причинам достаточно большая часть населения равнодушна, нет, не к образованию, а к его фундаментальным гуманистическим идеалам, т. е. к воспитанию интеллигентности, культуры, к моральному воспитанию и себя, и будущих поколений граждан. Ведь в этом и заключается главная суть образования!

Почему так получается? Потому что пока в обществе рейтинговый эффект добра и гуманности весьма низок, так как настоящее добро плохо «конвертируется» в деньги.

Среди тех, кто громит сегодня на улице и убивает, немало наших бывших и настоящих хорошо успевавших и успевающих, но ставших частью озверевшей толпы, учащихся.

А ведь это – глобальная проблема. У этого явления одни корни, один источник – бездуховность, бескультурие, антигуманность. А если этой духовной культурой не обладают взрослые люди, родители, педагоги, призванные воспитывать, что же говорить о воспитуемых? Вот о такой культурологической и гуманистической составляющей образования надо больше думать и говорить.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость как отражение внутреннего плана развития личности характеризует глубину индивидуальности личности. Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Самость и со-

циумность, как и в случае инклюзии, достигаются с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляются в актах самореализации личности в обществе.

Гуманистическое воспитание особенно ярко и эффективно осуществляется в условиях инклюзивного образования – в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития личности. Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал всесторонне и гармонично развитой личности. Ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом.

В условиях инклюзивного образования в такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития воспитания в целостном инклюзивном процессе необходимо выделить главную – ориентацию на развитие личности. При этом, чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное (профессиональное) развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических принципов воспитания – принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация инклюзивного образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. Он требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления,

освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ инклюзивной школы.

Понятие «личность» является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцгер, «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность». Признавая личность и развитие ее существенных сил в качестве ведущей ценности, инклюзивная педагогика, как и гуманистическая, в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в инклюзивный образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, индивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение.

Чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и саморазвитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть ее гуманистический смысл, находить эффективные средства их реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой. А. Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношение к миру всегда опосредовано отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме в усло-

виях инклюзивного образования – совместная деятельность, речевое или мысленное общение – составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе. Именно в процессе общения ребенок, человек научается адекватной деятельности. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания. При этом гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого. С достижением необходимого уровня развития мотивационно-ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности.

Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников инклюзивного педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики.

Сущностная специфика выделенных принципов состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников инклюзивного образовательного процесса.

Принципы гуманистического воспитания – это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях, в том числе и при условиях организации инклюзивного образования.

Гуманистическая теория образования, основанная на идеях феноменологического направления в теории личности (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др.), в сравнении с другими образовательными теориями принципиально по-иному определяет роль учителя по отношению к ученику [55; 56]. Изменение роли учителя или, другими словами, способа его поведения является ключевой идеей гуманистической теории инклюзивного образования и описывается в смысловых категориях: «взаимодействие», «взаимоотношения», «оказание помощи», «создание условий», «фасилитация» и т. п.

Исследования, проводимые в рамках эксперимента показывали, что выпускники «открытых» инклюзивных школ были более склонны к творчеству, имели высокую самооценку, стремились к сотрудничеству, хотя и показывали более низкие академические результаты. Это объяснялось тем,

что педагоги, вставая на позицию фасилитаторов, отдавали предпочтение ориентации на индивидуальные стили и темп научения детей, активно применяли приемы обучения сотрудничеству между детьми и уделяли приоритетное внимание не академической, а исследовательской деятельности учащихся. Главный способ познания, который приветствовался учителями-фасилитаторами, – «осмысленное» обучение, когда «знания у ребенка появляются как ответы на собственные вопросы».

Как мы видим, идеи, заложенные в гуманистической теории образования, популярны в инновационной педагогической среде и в условиях инклюзивного образования. Они продолжают развиваться в теориях как зарубежных, так и российских ученых, реализуются в образовательной практике инновационных российских школ. Однако, в массовом образовании мы наблюдаем совсем незначительное число педагогов, соответствующих образу учителя-фасилитатора.

Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических ценностей употребляется категория потребность. Особенно в системе инклюзивного образования потребности ученика выступают основой его жизнедеятельности. Потребность активизирует его образовательную деятельность и находит свое завершение в ней. При этом деятельность является процессом изменения человеческой личности. Изменяются и логика анализа образовательной практики, и принципы проектирования будущей системы образования, они переходят с привычной позиции «потому, что», соответствующей директивному подходу к обучению, на позицию «для того, чтобы». Этот переход предопределяет повышение ответственности каждого участника образовательного процесса за взаимоотношения, взаимодействия и образовательные результаты, так как основывается на реальной совместной деятельности взрослых (педагогов и родителей) и детей в процессе инклюзивного обучения.

Чувство некоторой тревожности вызвали у нас мысли о современной действительности философа Валерия Александровича Кувакина [42]. Он пишет: «Наше общество озабочено неопределенностью, переходностью, неясностью происходящего и небывало высокой степенью риска... В спектре этой неопределенности проступают глыбы тревожных проблем – экономических, экологических, нравственных, информационных. Здесь и проблемы личной безопасности, мировоззренческой и финансовой устойчивости... Жажда правды, добра, справедливости и истины, т. е. истинно

человеческие потребности подвергаются смертельной угрозе... Мы не уверены в завтрашнем дне» [42].

Сам факт существования таких мыслей в устах современных мудрых философов заставляет нас задумываться и прийти к выводу о необходимости создания гуманного человеческого общества – общества, в котором каждый заботится о каждом нуждающемся в заботе.

О вещах естественных, которые «вдруг» оказываются в сфере нашего активного внимания уже после того, как они когда-то были утрачены, говорить трудно. Это относится и к инклюзии. Хотя как научное понятие «инклюзия» появилось относительно недавно, но инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других. Еще в античной Греции зародилось представление о человеке как о гуманном и думающем существе. Сократ говорил о том, что искренние и доверительные отношения людей определяются не властью, а равноправным взаимовлиянием. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них, – это и есть суть инклюзии, т. е. суть культуры гуманного человечества.

По большому счету инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации. На наш взгляд, инклюзивное образование является показателем гуманности общества и непременным условием его устойчивого развития.

Процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу одноклассников или сокурсников, но и само сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

Если образование – это один из наиболее мощных инструментов для моделирования цивилизованного общества, то учитель – достаточно мощный двигатель его строительства. Не потому ли многие выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам.

На вопрос, возможно ли предпринять какое-то коллективное организованное усилие с целью сознательного противостояния деморализации общества, тот же философ В. А. Кувакин отвечает: «Да, такой шанс есть... Это – современный светский, гражданский гуманизм. Вот почему все здравомыслящие граждане России, особенно школьные учителя и педагоги высшей школы должны осознать значимость момента, возможно, решающую роль гуманизма в удержании страны в пространстве разума, человечности и добра, независимых от национальности и социального положения человека» [42].

Это есть мнение о том, что продвижение идеи инклюзивного образования невозможно без продвижения и распространения гуманистических настроений и идей. Идеи инклюзии не могут и не должны рассматриваться обособленно от изучения готовности общества воспринять гуманизм как идеологию повседневного поведения. Возможно, удалось бы внятно сформулировать изъяны представления проблем людей с инвалидностью в сюжетах средств массовой информации. Жизненно необходимы рекомендации журналистам относительно того, как лучше рассказывать о проблемах инклюзивного образования: предотвращая возникновение стереотипов и отчуждение общественности от этой темы.

Суть гуманистических ценностей состоит в признании ценности человека как личности, ее права на свободное развитие, самоопределение в сообществе. В содержании воспитательного процесса представлены ценности, выраженные в идеалах добра, красоты, любви, равенства, братства, истины. Приобщаясь к гуманистическим общечеловеческим ценностям, ребенок приобретает способность свободно выбирать вид деятельности, партнера по коммуникации, реализовывать свою нравственно-эстетическую потребность, определять свои интересы и принимать другого, проявлять активность, свободно выражать внутреннюю позицию посредством оценок и самооценок, не унижая достоинство другого, приобретает социальный опыт самовыражения и идентификации.

С точки зрения гуманистической образовательной парадигмы центральным ядром инклюзивного образования становится не обучаемый, усваивающий фрагменты социального опыта, а «учащий и воспитывающий себя человек». Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику образовательного процесса. В этом случае развитие образовательного процесса предусматривает сначала прогнозирование, а затем планирование его в направлении развития личности, возвращающей в себе человеческое – гуманистическое. Ведь в широком понимании смысла слова «образование» – это способ воспроизводства человека, его образа жизни, накопление им жизненного ресурса. Человек – это главная производительная сила общества.

Таким образом, процесс инклюзивного образования – это процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает гуманные образовательные условия для реализации личностного, социального потенциала и образовательных потребностей каждого индивида этого сообщества. С другой стороны, реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения гуманистической сути и духовности общества. По сути дела речь идет о серьезной трансформации гуманистических взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества. Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с бессердечием, жестокостью, смакованием жестоких сцен, равнодушием к соседу. И не надо валить все эти негативные проблемы только на школу. Инклюзивное образование – это проблема всего общества.

Центральным для гуманистического движения в инклюзивном образовании является желание создать среду обучения, в которой дети свободны от жесткой конкуренции, строгой дисциплины и страха неудачи. Педагоги-гуманисты хотят уйти от отношений вражды, которые так часты между учениками и учителями, и, с другой стороны, создать взаимоотношения,

пропитанные доверием и чувством безопасности. Они убеждены, что такая атмосфера освободит учеников от разрушительных и поглощающих энергию страхов и позволит освободившейся энергии расходоваться на индивидуальный рост и развитие творчества.

Выражая свое отношение к обучению, Холт (*John Holt*) высказал гуманистический взгляд на человеческую природу: дети по природе умные, энергичные, любознательные, имеющие жажду учиться и хорошо учащиеся; их не нужно подкупать и запугивать, чтобы они учились; они лучше всего учатся, когда они счастливы, активны, вовлечены и заинтересованы тем, что они делают; и напротив, они хуже всего учатся, или вообще не учатся, когда им скучно, они запуганы, унижены, и когда им угрожают.

Короче говоря, гуманисты двигались по направлению от «менталитета заключенного», который прививается в большинстве школ. Они пытались обеспечить среду обучения, которая вела бы к индивидуальному возрастанию. Отсюда следует, что фундаментальная цель обучения для гуманистов была сфокусирована на самоактуализации более, чем на совершенном овладении знаниями, которое заканчивается само в себе. В результате открытость, использование воображения и экспериментирование с фантазией были одобрены, в то время когда на стандартизированное тестирование и массовое обучение посмотрели с недовольством. Гуманисты предложили учителям достигать результата легко, работая индивидуально и в маленьких группах. В соответствии со своими экзистенциальными корнями гуманизм в образовании стремился избежать стадной ориентации современного общества.

Следовательно, концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей.

Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного коррекционно-развивающего учебного процесса. Как видим, концепция инклюзивного образования предполагает применение разнообразных подходов, разработку и использование соответствующих учебных планов и образовательных про-

грамм, но его цели – качество и результат – достигаются прежде всего путем создания общей гуманистической образовательной атмосферы, необходимых условий всем детям без исключения, включая детей с ОВЗ. При этом обучаться эти дети должны не изолированно, а интегрируясь в обществе гуманных отношений (именно во включенности личности в социум – главный смысл инклюзии). В педагогическом отношении наиболее подходящим здесь является именно термин «гуманное обучение», имеющее в своей основе принцип гуманизма, когда речь идет о характере самых доброжелательных отношений субъекта обучения (педагога) к объекту (ученику), а «гуманистические отношения – это особый вид отношений, в качестве субъектов которых могут выступать коллективы..., но непосредственным субъектом гуманистических отношений является личность человека».

3.2. Гуманизм, поликультурность, толерантность, преемственность – основополагающие принципы инклюзивного образования

Рассматривая принцип гуманизма как основу эффективной реализации инклюзивного образования, следует напомнить, что инклюзивное обучение, как было показано нами в предыдущих параграфах, – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с разными образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях и применения в них лично-отношенческих гуманистических средств и методов.

Начало гуманистической педагогики было положено такими философами, как Сократ, Платон, Аристотель, Г. Сковорода, П. Юркевич; педагогами – Я. Коменским, В. Песталоцци, К. Ушинским, А. Макаренко, В. Сухомлинским; психологами – А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Выготским. Они в своих трудах отстаивали ценностное отношение к человеку как личности, признавая ее во всех сферах общественного бытия. Истинным проявлением гуманизации считается духовность как абсолютная ценность человеческой жизни, высокая культура личности, ее целостность и душевное здоровье.

Духовного человека творит добро и любовь. Только учитывая способности и наклонности человека и всесторонне развивая их, можно помочь

ей найти смысл и счастье в жизни. Познание человеческого сердца, наполнение его гуманизмом как основой «родства» – прямой путь к счастливой жизни. И сегодня духовность не потеряла своей актуальности в образовании. Об этом свидетельствуют слова И. Беха: «Духовная воспитанность молодой личности в настоящее время является приоритетной целью образовательной системы».

Реализация принципа гуманизма в образовании предусматривает использование таких форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности ребенка, его познавательных интересов, личностных качеств. Важным фактором реализации принципа гуманизма является также национальный характер образования, общая доступность и равенство. В процессе гуманизации образования и международного движения «Образование для всех» (*Education For All (EFA)*) первоочередной задачей общественного развития становится обеспечение каждого гражданина правом на удовлетворение образовательных потребностей, получение качественного базового образования.

В этом контексте особенную актуальность приобретает проблема удовлетворения образовательных потребностей детей и молодежи с ограниченными возможностями, в частности, внедрение инклюзивного образования. Инклюзивное образование – это такая гуманистическая образовательная система, которая оказывает поддержку в обучении, воспитании и развитии каждому ребенку (с нормальным развитием, с отклонениями в развитии, одаренных и социально уязвимых), признает его потенциал и удовлетворяет все индивидуальные потребности.

В построение инклюзивного образовательного процесса положена формула гуманистической педагогики, которую определил Ш. Амонашвили: принять – понять – помочь – любить – сочувствовать – радоваться успеху ребенка – вдохновлять [55]. Подобная популяризация идей инклюзивного образования дает начало развитию инклюзивной педагогики, что обуславливает распространение практики инклюзивных школ и классов, активизирует общественное движение за образовательную инклюзию.

В связи с этим для современного этапа инновационного развития общества характерно формирование нового взгляда на образование и на место человека в социуме. В контексте идей гуманизма, духовности и социальной справедливости инклюзивная составляющая образования рассматривается как общественное благо, т. е. предоставление всем людям равных воз-

возможностей в доступе к этой социальной ценности. При этом особенностью организации инклюзивного образовательного процесса является: моделирование учебно-воспитательного процесса на принципах гуманистической педагогики; своевременная диагностика и организация работы с детьми, которые имеют определенные образовательные потребности; сбалансированное сотрудничество педагогического коллектива по созданию условий для всестороннего и гармонического развития каждого ребенка.

Влияние обозначенных выше направлений организации инклюзивного образования побуждает изменение структурных компонентов системы образования (цель, содержание, формы и средства) и включает такие составляющие части:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
- национальная направленность, открытость и доступность системы образования;
- перенесение акцентов с учебной деятельности учителя (передача знаний) на гармоническое развитие ребенка;
- творческая направленность учебного процесса (переход от репродуктивного к продуктивному обучению);
- организация психолого-педагогической поддержки с целью самоутверждения личности;
- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учениками;
- переход от регламентированно-контролируемых способов организации учебного процесса к активно развивающим (лично ориентированное обучение);
- непрерывность образования и др.

Принципы инклюзии формируют гуманистическую парадигму современного образования и новую модель построения образовательных отношений. Принципы инклюзии определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют на гуманистический характер образования. Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей (С. А. АLEXИНА) [30]. Из этого следует, что реальная инклюзия – это идеология поворота общества к человеку.

Фундаментальный гуманистический принцип «образование для всех» состоит в том, что каждый человек должен иметь возможность учиться. Основопологающий принцип инклюзивного образования – все дети должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющихся у них на этом пути, или различий в способностях к обучению. Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям.

К сказанному следует добавить то, что основная гуманистическая идея инклюзивной школы лежит в построении новой национальной культуры образования, которая не выстраивается бюрократически, а требует включенности всех в формирование правил совместной жизни. Отсутствие идеалов национального образования ведет к утрате историко-культурного своеобразия народов. Перед педагогической наукой и практикой стоит задача воспитания подрастающего поколения на лучших гуманистических традициях принятия ценностей другого, уважения истории и культуры других народов, самоуважения, толерантности по отношению к другим. На основе этого формируются предпосылки возрождения духовной культуры и осознанного отношения к ней и к людям, воспитания гордости за свое отечество.

Инклюзия – это изменение привычных правил в системе отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей, поддержка всех, кто в ней нуждается. Массовая школа стала открытой для детей, которые всегда учились отдельно. Обычные ребята многие годы и не знали, что в жизни бывают такие трудности. Педагогика, в которой мы нуждаемся для инклюзии, отличается не тем, что надо сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными», а тем, что она содержит в себе гуманистическую идею общности основ человеческого развития, опирается прежде всего на поддержку, принятие и взаимопомощь.

Модель инклюзии предполагает активное участие самого ребенка с инвалидностью в общении, его субъективную и деятельную позицию в процессе «включения». Это требует осознания своей причастности к социальной группе, иногда наперекор своему физическому состоянию.

Доступность для всех, поликультурность, индивидуализация обучения, профессиональное мастерство и сотрудничество педагогов, социальное партнерство – это приоритетные направления деятельности в процессах развития инклюзивного образования в республике Татарстан.

Доступность является основным принципом инклюзивной школы, и все виды деятельности в школе подчинены этому принципу и его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех, кто вовлечен в данный процесс.

Индивидуализация обучения обусловлена тем, что все дети учатся по-разному. Поэтому на основе Государственного образовательного стандарта инклюзивные школы Республики Татарстан создают свои вариативные планы и индивидуальные программы обучения. Учащиеся должны освоить общеобразовательную программу, но делая это в индивидуальной манере и, возможно, с разными успехами.

Социальное партнерство, сотрудничество с различными организациями по обеспечению учащихся социальными и медицинскими услугами очень важно для инклюзивной школы. Привлечение к участию в жизнедеятельности школы местного сообщества, медицинских учреждений, различного рода неправительственных организаций становится дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника. Социальное партнерство позволяет обществу осмысленно и рационально вовлекать всех его членов, включая семьи детей со специальными потребностями, и способствует их взаимодействию.

Поликультурность связана с многообразием культурно-этнического состава Татарстана и свидетельствует о том, что инклюзивная школа готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Общество 21 века становится поликультурным. А поликультурное общество, естественно, будет строить поликультурную образовательную систему. Кроме информатизации, наиболее значимыми характеристиками этого общества являются глобализация и интернационализация, в процессе которых происходит сближение культур разных стран. При этом должна сохраняться взаимосвязь с родным языком, с культурой родного народа, что в итоге будет способствовать бесконфликтной интеграции разных народов в поликультурное пространство. При этом полный охват всех детей школьным образованием и развитие личности не должны противоречить друг другу. Поэтому необходимо стремиться создать такую систему поликультурного и одновременно инклюзивного образования, в которой сочетались бы достоинства интеграции и уважение прав каждой личности.

Планетарная взаимозависимость людей представляет собой главное явление нашего времени. В этих условиях мы, люди планеты Земля, должны руководствоваться идеей о том, что следует содействовать более широкому взаимному пониманию в мире. Мы всячески должны способствовать развитию более высокого чувства ответственности и солидарности с учетом всех наших духовных и культурных различий. Принцип поликультурности образования, обеспечивающий доступ к знаниям для всех земель, призван сыграть вполне определенную роль в решении этой универсальной задачи: помочь понять мир и понять другого с тем, чтобы лучше понять самого себя.

Но затянувшиеся на десятилетия процессы реформирования российской системы образования, которые развернулись в 90-е годы прошлого столетия и продолжают сегодня, отнюдь не способствуют решению этой планетарной задачи. Так ли уж все прогрессивны социально-экономические преобразования, модернизация отечественного образования и технизация общества, если их следствием является наблюдающийся в обществе дефицит толерантности и эмоциональности, ведущий к дисгармонии в сфере культуры человеческих отношений? Не поэтому ли проблема сохранения в человеке поликультурной составляющей в последнее время звучит с особой силой?

Слишком большое количество следующих одна за другой реформ, вслед за ними – появление все новых поколений образовательных стандартов убивают реформу как таковую, поскольку они не обеспечивают систему необходимым временем, для того чтобы проникнуться новыми идеями, дать возможность всем действующим лицам стать активными участниками реформ. Кроме того, как показывают имевшие место в прошлом неудачи, многие реформаторы, применяя слишком радикальный или слишком теоретический подход, не учитывали полезные уроки уже имеющегося опыта или отбрасывали положительные достижения прошлого. Педагоги, родители и учащиеся оказывались дезориентированными и мало расположенными к принятию и осуществлению реформ. Попытки навязать реформы сверху или со стороны со всей очевидностью продемонстрировали свою несостоятельность.

Президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жак Делор вместе с рабочей группой, состоящей из представителей разных стран, написал официальный доклад «Образование: сокровитное сокровище» (*Learning: The Treasure Within*). В этом докладе он отмечал: «Реформы должны сохранить базовое образование, которое призвано помо-

гать оптимально строить жизнь, используя индивидуальные возможности и социокультурное своеобразие разных людей и групп, помочь всемерно развивать специализацию и в то же время не разрушить целостности человека и его культуры... Все мы объединены рождением и смертью и не в силах уйти от фундаментальных проблем, связанных с человеческой участью» [124].

Но почему мы, игнорируя эти фундаментальные проблемы планетарного характера, все больше говорим о наукоемкой экономике, о коммерциализации образования (появился даже термин *useful knowledge*), а не о том, каким будет человек XXI века? Сказанное отнюдь не говорит о том, что мы против экономического роста и материального благосостояния людей, но ведь облик будущей экономики и производства, облик будущего общества связан с обликом человека, который будет создавать это общество.

А каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, какую мы построим сегодня систему поликультурного образования. Ведь образование, как пишет то же Жак Делор, – это «один из наиболее мощных инструментов для моделирования будущего» [124]. «Экономический рост повышает благосостояние людей, – продолжает он далее, – но он не способен решить проблему неравномерности развития и еще меньше может примирить материальное богатство и равенство, которые мы расходуем с поражающей разум беспечностью. Наконец, окончание холодной войны и разрушение Берлинской стены восстановило доверие между многими странами и народами. Но оно не только не привело к всеобщему братству и гармонии, а породило новые конфликты и разочарования. Напряженность никуда не исчезла... Естественно, что политика в области образования, – заключает он, – не может оставаться в стороне от этих фундаментальных вопросов. Она призвана служить созданию более совершенного образа мира, устойчивому человеческому развитию, взаимопониманию между народами, обновлению повседневной жизни». Можно, наверное, и лучше сказать о том, что такое поликультурное образование, но здесь в очень сжатой форме сформулированы все его признаки.

В настоящее время существует множество разработок, направленных на формирование поликультурной личности посредством изучения литературы, иностранных языков и средствами начального образования. Анализ научно-методических статей и тем более разработок, связанных с формированием поликультурной личности обучающегося в условиях инклюзивного образования,

главный смысл которого – образование для всех (ОДЗ) – очень и очень мало, хотя «голос» этой архиважной проблемы слышится в мире все громче и громче.

Вторая сторона смысла современного понятия «инклюзивное образование» состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания школьников. Такая система может быть реализована профессионалом, поликультурно образованным современным учителем, владеющим не только медико-педагогическим инструментарием, но и обладающим широким спектром собственно-гуманитарной образованности.

Теперь, когда мы видим, как негативные экологические и социальные ситуации приводят к возрастанию количества детей, требующих создания особых условий для обучения, когда наблюдаем, как отечественное образование неуклонно коммерциализуется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, наступила пора подумать и о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере поликультурного образования может быть реализован. На наш взгляд, при всем многообразии культур и социальных систем остается общая для всех проблема воссоздания демократического идеала, способного генерировать и поддерживать чувство солидарности всех людей. Заместитель ответственного секретаря Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО Амир Анверович Билялитдинов также считает, что «инклюзивное образование – важная часть любого демократического общества, индикатор демократичности общества и неперемное условие его устойчивого развития» [31].

Но мы против насильственного внедрения инклюзии взамен отмены нормального образовательного процесса там, где он существует, например, в лицее-интернате № 2 Московского района г. Казани для одаренных детей, гимназии № 7 Ново-Савиновского района г. Казани и т. д. Таких школ в Татарстане немало. Должен быть свободный выбор образовательного учреждения. Мы против унификации образовательного процесса, когда мы все для «инклюзии», а не «инклюзия» для нас.

Цель нового тысячелетия – поликультурное образование для всех и его гуманизация. Вытекающие из этой цели новые подходы и педагогические тенденции знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному в системе инклюзии образованию. Очевидно, что специальные учреждения создают особые условия для детей-инвалидов, но при этом дети живут и развиваются в замкнутом мире, в котором нет условий для формирования поликультурной личности. Инклюзивное же образование выступает гуманистической альтернативой специальному образованию.

Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования предполагает изучение и освоение всеми обучающимися, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, культуры, нравственных традиций и обычаев разных народов и национальностей как в рамках учебной программы, так и во время внеклассной воспитательной работы. Проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур должна решаться в каждый момент обучения и воспитания в инклюзивном классе (группе). Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями носителей этого языка, может и должно служить мощным средством взаимопонимания детей в процессе инклюзивного обучения.

К качествам поликультурной личности воспитанника инклюзивного класса относятся:

- чувствительность к культурным различиям детей и их родителей;
- уважение к уникальности культуры каждого одноклассника, принадлежащего к какой-то народности;
- терпимость к необычному поведению каждой личности обучающегося;
- желание позитивно относиться ко всему неожиданному, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья или являющимися представителями других культур.

Эти навыки детей инклюзивной группы являются мостиками к пониманию друг друга, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения в классе и за его пределами.

Следующим ключевым принципом инклюзивного образования мы бы назвали принцип толерантности. Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом. Она полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит перед нами новый век и новое тысячелетие.

Определения слова «толерантность»:

– в испанском языке – способность признавать отличные от своих собственных идеи и мнения;

– во французском – отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам;

– в английском – готовность быть терпимым, снисходительным;

– в китайском – позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным;

– в арабском – прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим;

– в русском – способность терпеть что-то или кого-то (быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо).

Идеи, взятые за основу: относиться к окружающим с уважением; никогда не думать, что ваше мнение важнее мнения другого человека; не навязывать свое мнение другим, его можно просто высказать; надо помнить, что каждый волен выбирать свой имидж и стиль, свои привычки и пристрастия (в рамках приличия); уметь видеть ценность и самобытность культуры каждой нации.

В социальном контексте толерантность может толковаться как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при ограничении таких отрицательных явлений, как насилие, хулиганские действия и поступки, компрометирующие общество или угрожающие его благосостоянию. В литературе часто можно встретить описание различий между понятиями толерантности и невмешательства, хотя в повседневной жизни используется более широкий набор слов с близким значением: терпимость, гибкость, снисходительность, потакание, понимание и терпение. Подобные слова применяются как более мягкие термины с положительной валентностью и имеют то общее, что ни одно из них не выражает какое-либо действие, и все они предполагают пассивную реакцию на события и поступки. Соединение же толерантности с нейтралитетом и пассивностью может противоречить ее философскому смыслу.

В эволюционно-биологическом плане разработка понятия толерантности опирается на представление о «норме реакции», т. е. допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа.

В этическом плане толерантность исходит из гуманистических течений, в которых подчеркивается роль добродетелей человека, в том числе достоинств (разнообразий признаков), отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает (об этом упоминали еще гуманисты итальянского Возрождения) как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть.

В политическом плане толерантность интерпретируется как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность достойно признать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве.

В психолого-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии и педагогике. А. Асмолов считает, что это качество выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение.

Важными аспектами деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии являются формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризация идей обеспечения равных прав этих детей на получение образования, развитие интегрированного образования.

В последнее время все острее встает вопрос о преемственности в образовании на разных ступенях развития. Его поднимают и ученые, и руководители образовательных учреждений, и учителя, и даже родители учеников. Их тревога вполне обоснована. При всем многообразии и вариативности программ дошкольного, начального и основного образования между этими ступенями практически отсутствуют сквозные линии, которые бы учитывали единство целей, содержания, выбор наиболее оптимальных форм, методов, средств эффективного обучения, оценивания и диагностирования достижений учащихся.

В образовательных программах и, соответственно, в учебниках встречается такое разночтение понятий, такое несовпадение форм и методов обучения,

что дети испытывают затруднения при переходе из одной школы в другую даже в пределах своего района. Особенно ощутимы эти трудности при смене ступеней образования. Наиболее слабым местом является несогласованность программ между дошкольным и начальным школьным образованием.

Здесь не учитываются ни объем знаний ребенка, ни уровень его социального и личностного развития. Это объясняется многими объективными и субъективными причинами. Среди них наиболее существенная – автономность и изолированность дошкольного образования, связанная с тем, что оно до недавнего времени не входило в образовательный процесс. Ранее разработанные программы ориентированы на дошкольное воспитание и не учитывают подготовку ребенка к школе в ДООУ.

Методологическое единство в «Школе будущего» обеспечивается применением единого подхода – лично ориентированного, направленного на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка, предоставление ему для этого комфортных и успешных условий.

Уже в дошкольном детстве прослеживается четкая ориентация на развитие личности ребенка в свободной деятельности с учетом возрастных новообразований дошкольников. Любой учебник для начальной школы дает каждому ученику возможность выразить себя через решение учебных и жизненных задач. Сквозные герои, которые введены в учебники по всем предметам, помогают детям вступить в активное сотрудничество друг с другом на гуманистических позициях, осознать себя полноправной личностью и научить видеть и уважать личность других.

В основной школе преемственное сотрудничество и взаимодействие друг с другом в решении познавательных задач становится основным принципом обучения и воспитания по данной образовательной системе.

Образование – это, прежде всего, становление личности человека, обретение им своей неповторимой индивидуальности в процессе развития ребенка в школе, а, значит, и преемственность в целостном образовательном процессе.

В педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий обеспечения становления и развития личности ребенка, обеспечения его дальнейшей жизнедеятельности; как непрерывность на различных этапах обучения (детский сад – школа, школа – вуз); как единая организация этих этапов или форм обучения в рамках целостной системы образования.

В философской литературе принцип преемственности трактуется в качестве одной из сторон закона отрицания. Преемственность предполагает связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы. Этапы развития личности определяют ступени и уровни непрерывного образования, требования и условия реализации его конкретных целей. В соответствии с этими целями должна осуществляться интеграция ступеней образования, обеспечивающая преемственность в образовательном процессе. Каждый этап в развитии личности ответственен за последующие этапы.

В отечественной педагогической теории и практике интеграция ступеней образования пока слабо отражена. На наш взгляд, сегодня лишь одна образовательная система стремится реализовать принцип преемственности в его полноте и целостности – это «Школа 2100». В преемственности образовательного процесса выделяются следующие направления, определяющие его целостность, последовательность и системность: методологическое единство; единство целей; содержательное единство; процессуальное единство.

Очень хочется верить, что придет день, когда в систему образования будет интегрировано все то лучшее – гуманистическое, что есть в системе поликультурного образования.

Научиться познавать, научиться делать, учиться жить вместе, научиться жить – это те четыре столба поликультурного образования, которые до сих пор бросают вызов традиционным моделям образования и которые часто не в состоянии ответить на требования быстро меняющейся социальной, экономической, политической и поликультурной окружающей среды. Таким образом:

– Научиться познавать, сочетая достаточно широкую общую культуру с возможностью углубленной работы в ограниченном числе дисциплин. Это означает также умение учиться, с тем чтобы воспользоваться возможностями, которые предоставляет непрерывное образование.

– Научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе. Следует также учиться работать в рамках различных социально-культурных или производственных условий, с которыми сталкиваются юноши и девушки.

– Научиться жить вместе, воспитывая понимание другого и ощущение взаимозависимости, осуществлять общие проекты и быть готовым к урегулированию конфликтов в условиях уважения ценностей плюрализма, взаимопонимания и мира.

– Научиться жить, с тем чтобы содействовать расцвету собственной личности и быть в состоянии действовать, проявляя независимость, самостоятельность суждений и личную ответственность.

Давайте же научимся!

3.3. Гуманистические цели и содержание инклюзии в образовании

Во все времена в критические моменты развития просвещения педагогическая мысль обращалась к идеям гуманизации, усиления нравственных основ воспитания и обучения. С развитием гуманитарной культуры, гуманитаризацией социальной среды, воспитательных отношений и самой личности связывают педагоги пути выхода воспитания из кризиса и сегодня. Все понимают истину о том, что педагогический аспект проблемы возрождения человека как субъекта культуры нравственности состоит в гуманизации образования.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал всесторонне и гармонично развитой личности. Эта цель – идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятием саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику гуманистической цели инклюзивного образования: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

В государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиями социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Подлинная инклюзия – это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключаящее

любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих специальные образовательные потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех» [15].

Цель инклюзивного образования – образование для всех и его гуманизация, а вытекающие из нее новые гуманистические подходы знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). В связи с этим качество инклюзивного образования рассматривается нами как проблема, включающая широкий круг вопросов, действий и инициатив.

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В качестве основных задач, направленных на решение гуманистических вопросов содержания инклюзивного образования, можно выделить следующие:

- совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение гуманистического содержания инклюзивного обучения;
- формирование государственных образовательных стандартов, образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения их (наряду с предметным) психолого-педагогическим, медико-социальным содержанием;
- обеспечение доступа к социальной среде в учебных помещениях, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, создающих и работающих в гуманистических условиях инклюзивного обучения;
- привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях. В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ или в условиях домашнего обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка. Для детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах.

Цель же гуманистического воспитания в системе инклюзивного образования позволяет поставить адекватные ей задачи:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирования интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;

– развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни.

Решение названных задач дает возможность заложить фундамент гуманитарной культуры личности в условиях инклюзивного образования.

Гуманистическая цель инклюзивного образования является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», которому служила педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из такого социального заказа потребовал изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности и гуманности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с развитием и утверждением идей гуманистического инклюзивного образования. Гуманистические перспективы подобного возрождения делают востребованными такие качества личности, как гуманность, динамичность, интеллектуальная образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

Гуманистическая цель инклюзивного образования предполагает гармоничное развитие личности и гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляются термины «гуманное обучение», «гуманное воспитание», которые обозначают особую заботу общества об участниках и структурах образовательного процесса.

Как было обосновано в предыдущих параграфах, само инклюзивное образование можно назвать результатом развития идеи гуманизма, которая основывается на ценности человеческой личности, а также ее неповторимой уникальности. Инклюзивное образование прежде всего выступает за право на достойную жизнь и право на обладание ценностями современного мира. Все эти права должны быть предоставлены всем, вне зависимости от физического и психологического развития человека.

Но, как известно, человек – это социальное существо. Потому духовное состояние общества и его здоровье напрямую зависит от того, насколько комфортно себя чувствует каждый член социума в нем. Исходя из этого, можно сделать вывод, что инклюзивное образование будет успешно введено только в том обществе, которое является нравственно здоровым, гуманным.

Этот процесс является взаимосвязанным, так как само существование инклюзивного образования улучшает нравственное здоровье общества. И эта актуальная проблема вызвала сегодня необходимость реструктуризации системы образования и воспитания, в соответствии с гуманистическими постулатами инклюзии. Но насколько реально внедрение такого образования в нынешнюю систему? Однозначно ответить на этот вопрос непросто. Россия в настоящее время находится в стадии трансформации всех сфер. Поэтому необходимо очень осторожно внедрять такие глобальные проекты, которые приведут к изменению целой системы образования.

Инклюзивное образование неотъемлемо связано с гуманистическим подходом к восприятию инвалидов в обществе. К сожалению, часть нашего общества даже «не видит» инвалидов или людей с отставшим развитием. В то время, как инклюзивное образование способствует сравнению в правах всех слоев населения, в частности, детей, которые хотят получать образование в массовой школе. В нынешней общественной ситуации и системе образования детей даже если и учат гуманизму в школе, то это не приносит никаких результатов, так как вне школы ребенок сталкивается с равнодушием, бессердечием, жестким отношением к инвалидам и другим детям. К проблеме следует подходить комплексно.

Поскольку, как мы выяснили, инклюзивное образование – это термин, который используется для описания самого процесса обучения детей с особыми потребностями в массовых (общеобразовательных) школах, то в основе инклюзивного образования лежит гуманистическая идеология, исключаящую любую дискриминацию детей. Согласно этой идеологии, в школе должно обеспечиваться равное гуманное отношение всех специалистов ко всем учащимся, но и также должны быть созданы демократические условия для учеников с особыми образовательными потребностями. Особые индивидуальные потребности – это не только люди-инвалиды, люди с отставшими способностями, но и одаренные дети, вундеркинды.

Гуманизм содержания инклюзивного образования призван преодолеть отчуждение человека от самого себя, от своих способностей и потребностей. В его рамках инклюзивные этические принципы проверяются каждым учеником непосредственно в контексте конкретной образовательной ситуации и своего уникального жизненного опыта. Поэтому педагог не должен упускать возможности инклюзии при обсуждении этических и других ценностных проблем обращаться к личному опыту учащихся. Он должен напоминать им о науке доверять своему внутреннему голосу, быть открытым для нового опыта, возможно, в условиях инклюзивного образования тяжелого, даже трагического.

Гуманизм выступает здесь за нравственную свободу каждого отдельно человека определять смысл и образ своей жизни на основе не столько идеологических или религиозных, сколько общечеловеческих ценностей. Гуманистическая педагогика побуждает личность воспитанника системы инклюзивного образования к осмыслению этих ценностей.

Гуманистическая педагогика исходит из того факта, что знание создается людьми разных убеждений. В связи с этим выдвигается идея, что современное инклюзивное образование – это прежде всего плюралистическое открытое образование. Здесь ни одна образовательная доктрина не признается главенствующей, ребенку предоставляется возможность обозреть все достижения культуры, его знакомят с миром альтернативных нравственных, этических и эстетических систем, с множеством социальных теорий и исторических картин мира.

Но в любом случае инклюзивное образование должно способствовать каждому ребенку открыть самого себя, свой собственный образ. Гуманистическая суть инклюзивного образования состоит в том, что оно не должно принуждать к «единственно правильному выбору» даже в том случае, если он, по-видимому, наличествует. Этот выбор должен быть свободно осуществлен самой личностью ученика в процессе инклюзивного обучения или воспитания. Только тогда результаты образовательной деятельности могут быть оценены им самим как действительно верные и нужные.

Гуманистический подход к дифференциации и индивидуализации содержания инклюзивного образования состоит также в том, что при ориентации обучения на «обязательный минимум» задаются нормы результативности обучения, а не элементы содержания в виде строго регламентированных учебных планов и программ. При подобной системе инклюзивного обуче-

ния успех отдельно взятого учащегося оценивается согласно его индивидуальному «образовательному портфолио», выражающему результат лично его образовательных усилий.

Гуманизация инклюзивного образования направлена на реализацию принципа равноправия в получении образования, что возможно осуществить главным образом в условиях объединенной (интегрированной) школы. Инклюзивное образование в ней предполагает работу над улучшением образовательных структур, систем и методик для обеспечения потребностей всех детей. Оно является частью большой стратегии по созданию инклюзивного общества, принимающего всех людей такими, какие они есть, признает, что все дети могут учиться.

Очевидно, что нельзя в процессе внедрения инклюзивных форм образования «гнаться» за количеством инклюзивных школ, а необходимо качественно отрабатывать различные модели совместного обучения детей с разными образовательными возможностями и потребностями и распространять наиболее эффективные механизмы инклюзивного обучения в общеобразовательных школах. Переход к инклюзивному образованию является сложным и многоэтапным процессом. Нельзя ускорить этот процесс путем скоропалительной ликвидации коррекционных школ или их объединением с общеобразовательными школами.

Очень важно понять: при создании инклюзивных школ, школ нового типа, дети привыкают к тому, что мир – разнообразен, что люди в нем – разные, что каждый человек имеет право на жизнь, воспитание, обучение, развитие. Одной из главных целей всей этой работы в условиях инклюзивного образования является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе. Давайте сотрудничать, давайте работать вместе!

Поворот школы к ребенку – важнейший компонент гуманизации инклюзивного образования. Ориентация школы на ребенка сегодня предполагает любовь и уважение к нему как к личности, создание условий для развития его способностей, удовлетворения индивидуальных нужд и потребностей. Понимание ребенком самого себя, положительная самооценка, чувство уверенности являются одним из важнейших факторов формирования его нравственной культуры и гуманности.

Гуманистический подход к инклюзивному образованию предполагает обновление форм и методов обучения. Смысл демократизации содержания

образования, форм и методов обучения состоит в обеспечении всем и каждому доступа к высшим достижениям культуры, в предельно возможном раскрытии способностей детей, в устранении препятствий на пути их развития. Этой гуманистической цели служит применение средств информационных технологий в обучении, методов дистанционного обучения.

В результате гуманизация инклюзивного образования как научное направление современной педагогической мысли может быть охарактеризовано уже не как теория, а как сложившаяся образовательная парадигма, нашедшая свое вполне конкретное воплощение в практике обучения в России.

В ходе нашего монографического исследования были обозначены формы и методы реализации гуманистического подхода к процессу дифференциации обучения в системе инклюзивного образования: через региональную развитую сеть образовательных учреждений, через гуманитаризацию содержания образования, посредством использования инновационных и традиционных форм и методов обучения. Повышению эффективности инклюзивного обучения в средней и высшей школе способствовало также применение дифференциации содержания образования, состоящей в разделении на профили и потоки, разграничении обязательных и элективных предметов, выделении уровней изучения программы и продвижении по программе в индивидуальном темпе.

С гуманистических позиций были критически осмыслены тестовые задания, после чего данные задания предполагали оценку не только уровня развития умственных способностей или уровня владения учебным материалом, но и многих сопутствующих компонентов познавательной деятельности, включая воображение, логическую организацию мысли, общий кругозор учащихся.

Основная идея, определяющая деятельность в сфере инклюзивного образования, такова: инвалиды – обычные люди, их болезни просто определенная часть жизни. Гуманизация, которая требует поставить в центр учебного процесса личность ученика, сделав ее высшей ценностью и смыслом работы школы, предполагает, как было подчеркнуто выше, изменение и системы методов обучения, идущее за счет сокращения репродуктивных и фронтальных методов и форм. В системе инклюзивного образования должны использоваться методы и формы обучения, ориентированные на личность каждого ученика, а не на обобщенную модель среднего ученика.

Подобные инновации возможны в полной мере лишь тогда, когда учебный процесс строится с учетом способностей, склонностей и интересов учащихся с разными умственными способностями и образовательными и физиологическими возможностями. Распознать способности ученика инклюзивной образовательной организации и целенаправленно развивать их – значит взять на себя ответственность перед обществом за талант, которым природа щедро наделила ребенка.

В процессе становления инклюзивного образования ценности, представления о человеке и уважение другой личности создают основу, на которой живет и совершенствуется поведение. Поэтому педагогам инклюзивной школы нужно не отрицать, а, наоборот, укреплять коллективизм, чтобы в самобытности и необычности они видели не порок, а богатство. Чтобы детей с особенностями развития не отправляли в специальные классы, а всем давали возможность учиться вместе со своими сверстниками.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов) или говорить картинками (система общения с помощью обмена изображениями), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок завил об отставании в развитии своих одноклассников. Инклюзивная педагогика – это поистине гуманная педагогика.

Необходимо также сказать, что существование инклюзивных школ позитивно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки гуманности. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов и последнее, но не менее важное, – способствует искренней заботе и дружбе.

Реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. Исследователи этой проблемы утверждают, что речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Организация инклюзивного обучения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях общего типа способствует, во-первых, обучению детей в школах, расположенных по месту жительства, что позволяет создать условия для их проживания и воспитания в семье; во-вторых, обеспечению их возможности постоянного общения с другими детьми. Все это способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в обществе. Кстати, не интеграции в общество, а интеграции в общество.

С точки зрения содержания инклюзивного образования, большое значение в рамках гуманизма придается этическому, точнее аксиологическому (ценностному) воспитанию. По мнению П. Куртца, цель этического воспитания двойка: во-первых, развитие в детях личностного начала, позволяющего им самостоятельно осмысливать и соблюдать общие моральные правила как по отношению к самим себе, так и по отношению к другим; во-вторых, воспитание способности этического познания и умения вести критическое нравственно-этическое исследование [44]. Последнее представляется особенно важным для гуманизма как педагогической и мировоззренческой парадигмы и отличает ее от всех других моделей воспитания.

Следовательно, педагог должен помочь осмыслить те или иные нравственно-этические принципы, но внедрять их в сознание учащихся принудительным и догматическим образом он не имеет права. Педагог обязан быть максимально корректным. Это наиважнейшая задача любого педагога, но особенно приверженца инклюзивного образования, поскольку каждая личность в нем имеет право на уважительное отношение к себе, обладает равными с другими достоинством и ценностью.

Безусловно, процесс организации инклюзивного обучения сложен и требует значительных затрат как материальных, так и интеллектуальных. Недостаточная подготовленность снижает эффективность его реализации, а в некоторых случаях сводит на нет. Проводимые мониторинги и сопутст-

вующие исследования показывают снижение общей успеваемости интегрированного класса на 7 % при превышении норматива наполняемости класса детьми с особыми потребностями до половины от общего числа учеников. Темп изучения учебных дисциплин снижается с 13 до 15 %, отставание от учебных программ увеличивается в той же прогрессии при недостатке учителей-дефектологов и не должном отношении к детям.

Негативное влияние на качество учебного процесса оказывает нехватка или отсутствие учебных материалов и литературы специализированного назначения. До 78 % снижается усвоение учебных дисциплин при пользовании общими со здоровыми детьми учебниками даже в условиях индивидуального обучения учителем-дефектологом. На вопрос специалистов-исследователей: какие негативные факторы оказывают наибольшее влияние на качество инклюзивного образования, учителя-дефектологи и основные учителя интегрированных классов на первое место поставили недостаток коррекционно-развивающих программ развития детей с особыми потребностями – 64 %; недостаточную степень использования здоровьесберегающих педагогических технологий (комфортность для учеников, шадящие условия, отсутствие переутомления из-за учебных перегрузок, пребывание на свежем воздухе, наличие достаточного времени для отдыха и т. п.) – 48 %; недостаточную степень индивидуализации, опоры на индивидуальные потребности ребенка, обратной связи с ним – 33 %; недостаточную степень развития навыков самообслуживания и познавательной деятельности – 17 %; недостаточную степень развития коммуникативных навыков – 12 %; недостаточную деятельность родителей по оказанию помощи как ребенку, так и педагогу в индивидуальном общении с детьми – 9 %; недостаточную степень сопровождения учебно-воспитательного процесса междисциплинарной командой специалистов – 8,7 %; недостаток или отсутствие информации о конкретной среде семейного воспитания и особенностях детско-родительских отношений – 5,4 %; различные административные факторы – 1,5 % [29].

Как видим, к сожалению, довольно часто обстановка в школе способна погасить радость естественного стремления ребенка к познанию и учебе. Вместо возможности научиться чему-то новому она предлагает обучение, сосредоточенное на запоминании различных структур, классификации явлений, формулировок понятий, не имеющих ни запаха, ни вкуса.

Но мы понимаем, что первопричиной тому является отнюдь не школа. Она только реализует учебные планы и образовательные программы, спущенные сверху, «благодаря» которым изучению и исследованию процессов, совместному поиску информации, развитию навыков в многообразной среде внимания уделяется все меньше. Многие школьники очень быстро теряют интерес к учебе, отстают по предметам, а затем им вовсе не нравится ходить в школу.

По-настоящему развивая инклюзивное образование, мы снимаем не только эти проблемы, но и вопрос изолированности детей от общества, расширяем круг общения детей-инвалидов, способствуем их социализации. Также имеем возможность вовлечь эту категорию детей в систему дополнительного образования, что позволяет не очень здоровым, но часто талантливым детям раскрыть свои способности, проявить лучшие черты характера. А это один из способов реабилитации.

Оценка эффективности инклюзивного обучения, осуществляемая на постоянной основе в виде мониторингов, определяет характер и содержание образовательных услуг. Качество образования в процессе интеграции достигается обеспечением его перечисленными выше условиями. Такое образование, его содержание и формы оказываются доступными всем детям благодаря дифференциации и равноуровневости обучения, что в конечном счете обеспечивает декларируемое международными документами право каждого ребенка на получение образовательных услуг.

Инклюзивная педагогика, открывающая максимально широкое поле свободы и не закрепощающая процесс воспитания жесткими нормами, не директивна: ее главная задача – оказать личности помощь в приобщении к подлинным человеческим ценностям, помочь прояснить ее высшие потребности. Она учит человека свободе, творчеству, самостоятельности и ответственности. А само инклюзивное образование не ограничивает сферу свободного выбора учащегося и отказывается его вести к какой-то конкретной цели, идее, образу мыслей или идеалу, поскольку уважает свободу его самоопределения, мышления и совести. Это способствует созданию нужного – раскованного, свободного, творческого, ответственного и эмоционально-интеллектуального, гуманистического морального климата для успешного воспитания.

ГЛАВА IV. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО СТАНДАРТИЗАЦИИ

4.1. Преемственность обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования

Дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ) составляют достаточно многочисленную категорию обучающихся. Защищенность их образовательных прав, гарантированность их возможности быть вовлеченными в социальный процесс – свидетельство демократизации общества. Дети с ОВЗ (до 18 лет) – это дети-инвалиды и дети, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии. Наличие некоторых ограничений здоровья становится причиной того, что для удовлетворения образовательных потребностей данная категория детей нуждается в создании специальных условий обучения и воспитания. Обеспечение специальных условий для категории лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо и для получения ими профессионального образования.

В историческом процессе развития российского образования имели место разнообразные организационные формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Свою историю имеет организация профессионального обучения лиц с инвалидностью.

В настоящий момент большой процент детей с ОВЗ получает образование в специальных (коррекционных) школах и дошкольных учреждениях комбинированного или компенсирующего типов. К формам обучения детей с инвалидностью относится надомное обучение. Являясь одной из современных форм домашнего обучения (другие формы – семейное обучение, экстернат, нонскулинг), надомное обучение ребенка организуется, если есть медицинские рекомендации. Надомное обучение предполагает проведение уроков школьными учителями с ребенком дома. Количество занятий в неде-

лю зависит от возраста ребенка (от 8 до 12 часов). Согласно данным, представленным органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, на декабрь 2012 года численность детей-инвалидов, обучающихся по надомной форме, составила 26 788 человек [31].

Существует два варианта надомного обучения детей с ОВЗ: по вспомогательной или по общей программе. Вариант обучения зависит от психофизического развития ребенка, от характера заболевания. Вспомогательная программа разрабатывается с учетом состояния здоровья ребенка. По освоению вспомогательной программы выдается документ особого образца с указанием программы, по которой ребенок проходил обучение. Дети, которые учатся по общей программе, проходят те же предметы, пишут те же контрольные и сдают те же экзамены, что и их ровесники, обучающиеся в школе. По окончании обучения данной категории детей выдается аттестат об окончании школы общего образца. С сентября 2016 года организация надомного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, поступивших в первый класс, осуществляет в соответствии с требованиями ФГОС для ОВЗ или ФГОС для детей с умственной отсталостью.

Положительные сдвиги происходят сегодня в системе профессионального образования, перед образовательными организациями поставлена задача расширить предельную доступность профессионального обучения и образования для лиц с инвалидностью.

С развитием информационно-коммуникационных технологий одной из форм надомного обучения детей с ОВЗ, обучения других категорий лиц с инвалидностью стало обучение с применением дистанционных технологий, т. е. обучение, при котором взаимодействие с преподавателем осуществляется с использованием технических, программных и административных средств глобальной сети Интернет. Согласно сведениям, приведенным в проекте СФГОС для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в нашей стране 19 % от общего количества обучающихся на дому учатся с применением дистанционных образовательных технологий [23]. Большую группу среди них образуют учащиеся с церебральным параличом различной степени тяжести. Благодаря глобальной сети Интернет появилась возможность обучаться по программам профессионального образования у выпускников школ, которые по причине заболевания лишены возможности передвижения.

Внедрение технологии дистанционного обучения в практику образования лиц с ОВЗ усиливает вероятность получения ими качественного образования. Развитие электронной сети и интернет-ресурсов обеспечивает обучающимся, имеющим по причине заболевания ограничения в передвижении, возможность самообразования. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет самообразование в качестве одной из форм получения образования или обучения (ст. 17) [99].

Статья 17. Формы получения образования и формы обучения

1. В Российской Федерации образование может быть получено:

- 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

ФЗ «Об образовании в РФ» [99]

Если развитие информационных технологий стимулировало выделение самообразования в качестве одной из форм получения образования, то демократизация общественных отношений в сфере образования привела к рождению новой формы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – инклюзивному образованию. Сегодня в России параллельно со специальным (коррекционным) образованием детей с ОВЗ формируется новая модель – модель совместного обучения их в организациях общего образования. Право детей с ОВЗ на обучение в условиях инклюзивного образования нормативно закрепляется законодательством России (ст. 79, п. 4 ФЗ «Об образовании в РФ») [99]. Требования к организации образовательной инклюзии включены в содержание ФГОС дошкольного, начального, основного, среднего (полного) образования [75–78].

Готовность к работе в условиях реализации программ инклюзивного образования входит в число требований к профессиональной компетенции педагога, зафиксированных в приказе Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 [79].

В развитии инклюзивного образования и во избежание формальности в его организации необходима правильная стратегия преобразовательных действий. Стратегический подход к широкомасштабным переменам в системе обучения и воспитания всех категорий обучающихся с ОВЗ предполагает формирование теоретической основы преобразований для построения новой модели обучения. Переход к новой модели обучения лиц с особыми образовательными потребностями актуализирует обращение к проверенным многолетней практикой принципам обучения. Ориентация на принцип преемственности в организации дошкольного, школьного обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования – гарантия успешной реализации государственной программы развития российского образования. Принцип преемственности лежит в основе взаимодействия школы и учреждений профессионального образования и обучения.

Ключевыми идеями государственной политики России в области образования выступают идеи доступности и равенства образовательных прав человека, повышение качества образования.

1. Каждый имеет право на образование.
2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Ст. 43 Конституции РФ (принята 12.12.1993) [81]

Цель инклюзивного образования заключается в реализации образовательных прав лиц, имеющих отклонения в развитии, на получение качественного образования в совместном обучении со здоровыми сверстниками.

Проблема преемственности и перспективности обучения дошкольника, ученика начальной и основной школы, старшекласника, студента с особенными образовательными потребностями в системе инклюзивного образования является одной из методологических проблем педагогической науки. Она связана не только в закономерностями и принципами познания человеком мира, закономерностями и принципами обучения, но и закономерностями процесса социализации, включенных в единое пространство обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями.

На современном этапе преемственность рассматривается как одно из условий, которым обеспечивается согласованность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени обучения. Достижение согласованности всех компонентов системы инклюзивного образования предполагает выделение его приоритетов. К приоритетам инклюзивного образования можно отнести создание условий психологического комфорта и психологической безопасности каждого обучающегося; создание социальной ситуации развития любой личности; максимальную гарантированность сохранения и укрепления здоровья всех и каждого; принятие разнообразия как ценности и готовность учитывать это разнообразие через введение индивидуальных программ обучения, индивидуализацию подходов к работе. Статус учреждения инклюзивного образования не может быть присвоен образовательной организации, если данные приоритеты не будут четко просматриваться в воспитательно-образовательном процессе. Полноценная реализация приоритетов образовательной инклюзии в деятельности организаций не возможна без учета принципа преемственности дошкольного, школьного и профессионального образования.

Ценность обращения к принципу преемственности в обучении и воспитании детей и молодежи обусловлена взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного познания человеком мира. Следование принципу преемственности в организации обучения снижает уровень сложности переходного периода, создает условия для эффективной адаптации обучающихся к изменениям образовательной ситуации при переходе с одной ступени образования на

другую. Преемственность как системоорганизующий принцип инклюзивного образования направлена на создание вариативных условий включения в образовательный процесс детей (подростков, молодежи), имеющих различия в психофизическом развитии. Ориентация образовательных организаций на преемственность в обучении и воспитании позволяет оптимизировать процесс адаптации ребенка к образовательной среде, в том числе при переводе его из одного вида образовательного учреждения в учреждение образования другого вида (например, из учреждения специального образования в общеобразовательную школу). Современные законодательные нормы гарантируют такую возможность перевода ребенка с особенностями психофизического развития.

Для воплощения в жизнь идеи инклюзии законодательными нормами стираются границы на пути перехода ребенка из учреждения специального образования в общеобразовательное. Перед организациями профессионального образования ставится задача повышения уровня его доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Необходимым становится аналитическое осмысление прошлого опыта в реализации преемственного подхода к организации обучения детей и молодежи с отклонениями в психофизическом развитии.

Преемственный подход к организации инклюзивного образования полагает анализ реализации данного принципа в практике общего и специального образования на предыдущих этапах истории. История проблемы преемственности в теории и практике обучения детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, представляет теоретическую и практическую ценность для разработки и реализации модели преемственной системы инклюзивного образования. Для того чтобы элементами этой системы стали учреждения профессионального образования, необходимо дальнейшее совершенствование нормативной и методической базы. Некоторые обновления уже имеют место. Установлены новые требования к условиям сдачи ЕГЭ выпускниками с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательной системы. В 2015 году многие выпускники школы проходили итоговое испытание в соответствии с новыми предписаниями.

Условия проведения ЕГЭ

Количество рабочих мест в каждой аудитории для участников ЕГЭ с ОВЗ не должно превышать 12 человек. Время экзамена увеличивается на 1,5 часа.

Материально-технические условия проведения экзамена должны обеспечивать возможность беспрепятственного доступа участников ЕГЭ с ОВЗ в аудитории, туалетные и иные помещения, а также их пребывания в указанных помещениях.

Участники ЕГЭ с ОВЗ с учетом их индивидуальных особенностей могут в процессе сдачи экзамена пользоваться необходимыми им техническими средствами: это могут быть медицинские приборы и препараты, показанные для экстренной помощи. Слепые участники ЕГЭ могут иметь при себе письменный Брайлевский прибор, слабовидящие участники ЕГЭ – лупу или иное увеличительное устройство.

При проведении экзамена присутствуют ассистенты, которые оказывают участникам ЕГЭ с ОВЗ необходимую техническую и медицинскую помощь. Например, они помогают занять рабочее место, передвигаться, прочитать задание и т. д.

Во время проведения экзамена для участников ЕГЭ с ограниченными возможностями здоровья в аудиториях может быть организовано питание и перерывы для проведения необходимых медико-профилактических процедур [67].

Процесс формирования теоретического образа преемственной системы инклюзивного образования включает выявление философских основ идеи преемственности в обучении детей, подростков и молодежи; определение специфики процесса познания у разных категорий обучающихся, особенности организации обучения включенных в единое образовательное пространство дошкольников, учащихся школы, студентов.

Объектом теоретического анализа выступает организация познавательной деятельности обучающихся в системе инклюзивного образования. Познавательная деятельность воспитанников дошкольных организаций, учащихся школ, студентов выстраивается в соответствии с регламентирующими ее нормативно-правовыми актами. Стратегические положения формируются на основе анализа философских концепций, многообразие которых способно обогатить постижение сути преобразовательных действий в организации обучения разных детей в системе инклюзивного образования.

С опорой на философские концепции познания происходит толкование сути процесса познания человеком мира как результата взаимодействия:

- двух природных систем (причинная концепция Гоббс, Локк и др.);
- объекта и субъекта социокультурной среды (деятельностная концепция познания Л. С. Выготского и др.);
- объекта с активно действующим природным субъектом (генетическая эпистемология Ж. Пиаже);
- психики и окружающей среды, способность психики эволюционировать в процессе приспособления к изменениям в окружающей среде (эволюционная теория познания Г. Фоллмер и др.).

Согласно философским взглядам, вырабатываются методологические подходы к выбору организационных форм обучения и воспитания. Приоритет отдается организационным формам и технологиям, ориентированным на активность познавательной деятельности любого участника образовательного взаимодействия. В ориентации на активное участие в познании дошкольника, ученика младших классов, учащихся основной школы, старшеклассников, студентов поддерживается принцип субъектности инклюзивного образования. Актуализация идеи субъектности в системе инклюзивного образования – условие защищенности права каждого обучающегося быть включенным в активную образовательную деятельность вне зависимости от особенностей его образовательных потребностей. Однако субъект познавательной деятельности – это тот, «кто способен авторизовать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца» [94, с. 9].

Субъектное начало в ребенке заявляет о себе еще в младенчестве (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Ф. Т. Михайлов) [94]. Его развитие в условиях дошкольных организаций зависит от окружающих взрослых. Личностно развивающий, гуманистический характер взаимодействия с детьми педагогов и иных работников дошкольной организации играет положительную роль в развитии детской субъектности, в преодолении недостаточности ее развития в период раннего детства.

Преемственность педагогических действий в формировании субъектности ребенка, начиная с первых моментов его включения в образовательный процесс, – одно из условий перехода к модели инклюзивного образования. Инклюзия в образовании ориентирована на равноправность участия

детей в образовательной деятельности независимо от состояния их здоровья. Ориентация на субъектность познавательной деятельности разных детей (молодых людей), включенных в единое образовательное пространство, предполагает осмысление теоретических положений психолого-педагогических исследований.

Познание действительности – неразрывный, внутренне единый, поступательно развивающийся процесс с удержанием всего ценного, что было накоплено на предшествующих ступенях жизни. Эффективность постижения человеком мира достигается через создание условий обучения, сформированных с учетом специфики задач каждой ступени образования, возраста и особенностей образовательных потребностей «особого» обучающегося.

Формирование необходимых для обучения условий предполагает обращение к психологическим исследованиям, теоретический анализ которых позволит выстроить научные подходы к последовательному развитию когнитивной сферы ребенка, вовлеченного в активную познавательную деятельность.

В периодизации когнитивного развития Ж. Пиаже выделяются четыре стадии развития интеллекта: стадия сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2-летнего возраста), стадия дооперационального мышления (от 2 до 7 лет), стадия конкретных операций (7–11 лет) и стадия формальных операций (от 11–12 до 14–15 лет).

Устанавливая связь между развитием интеллекта и аффективной сферой, А. Валлон рассматривает когнитивное развитие в связи с личностным становлением само-



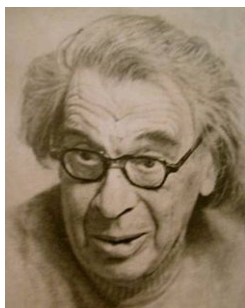
Ж. Пиаже (1896–1980) – швейцарский психолог, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития



Алфрi Валлон (1879–1962) – французский психолог, нейропсихиатр, педагог, философ, общественный и политический деятель

стоятельности ребенка. Он выделяет целый ряд стадий детства, каждая из которых характеризуется особенностями процесса познания ребенком мира. (Например, до 6 месяцев – импульсивная стадия – это стадия рефлекторных ответов на воздействие; от 6 до 10 месяцев – эмоциональная стадия, когда у ребенка складывается репертуар эмоций и т. д.). Характеризуя детское мышление, А. Валлон отмечает характерные для него черты (нераздельность объекта от места, где он находится; неотделимость объекта от окружающей ситуации; отсутствие представлений об абсолютных качествах предмета и т. д.) [61].

Согласно концепции отечественного исследователя Д. Б. Эльконина психическое развитие человека делится на эпохи, которые состоят из



**Д. Б. Эльконин
(1904–1984) –
советский психолог,
автор оригинального
направления в детской
и педагогической
психологии**

двух закономерно связанных между собой периодов. Каждому периоду соответствует определенная ведущая деятельность: от рождения до 1 года – непосредственно-эмоциональное общение; от 1 года до 3 лет – предметно-манипулятивная деятельность; от 3 до 7 лет – сюжетно-ролевая игра; от 7 до 12 лет – учебная деятельность; от 12 до 15 лет – интимно-личностное общение; от 15 до 17 лет – учебно-профессиональная деятельность [109].

Каждая из рассмотренных выше концепций имеет огромное значение для построения научной основы педагогической деятельности, направленной на соблюдение принципа субъектности в системе инклюзивного образования.

Соблюдение принципа преемственности в развитии ребенка как субъекта образовательной деятельности предполагает, что выбор педагогом форм, методов, содержания действий детей происходит с ориентацией на их ведущую деятельность в настоящем и заделом на ведущую деятельность в будущем. Благодаря реализации этого требования ребенок сумеет легче преодолеть барьеры адаптации при переходе от одного этапа обучения к другому.

В условиях инклюзивного образования реализация принципа преемственности развития ребенка как субъекта деятельности организуется с учетом особенностей его психофизического развития. Отклонение в развитии усложняет освоение ведущей деятельности. Дети с ОВЗ имеют ограниченные возможности в овладении предметно-практической, ролевой деятельностью, им не доступны многие каналы получения информации, которыми пользуются их здоровые сверстники. В этой связи особенно актуальны системность и преемственность педагогических действий в формировании субъектности ребенка с ОВЗ для овладения им соответствующей возрастному этапу ведущей деятельностью и заделом на ведущую деятельность следующего этапа жизни. Преемственность в реализации деятельностного подхода в системе образования гарантирована требованиями стандартов. Так, например, содержание дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет ориентировано на деятельностное развитие ребенка. В ФГОС дошкольного образования обозначены основные виды деятельности, которые должны быть освоены дошкольником (игровая, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и бытовой труд, конструирование, музыкально-двигательная). Организация каждого вида деятельности должна быть выстроена с учетом современных достижений науки.

Аналитическое осмысление теоретических взглядов отечественных и зарубежных исследователей обеспечивает научную основу организации познавательной деятельности обучающихся на всех ступенях системы инклюзивного образования. Организация обучения и воспитания с опорой на научную теорию – залог эффективного управления процессом деятельностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются вместе с их здоровыми сверстниками.

Для эффективного внедрения в российскую практику идей инклюзии необходимо выделение отдельных сторон (характеристик), структурных компонентов педагогической системы инклюзивного образования. Каждый из компонентов традиционной педагогической системы претерпевает определенные изменения в системе инклюзивного образования. К элементам педагогической системы относятся образовательные цели, содержание образования, обучаемые (воспитанники), обучающие (педагоги), методы, средства и формы обучения и воспитания. Введение понятия «лица с осо-

быми образовательными потребностями» в отношении отдельных групп учащихся (воспитанников, студентов) свидетельствует о необходимости изменений других компонентов педагогической системы инклюзивного образования. Так, к педагогическим задачам инклюзивного образования относится «включение» детей с особыми потребностями в образовательный процесс совместно с их здоровыми сверстниками. Решение данной задачи напрямую связано с целью государственной политики в области образования – достижение образовательного равенства всех людей независимо от состояния здоровья, цвета кожи, национальной и половой принадлежности. Организация совместного обучения здоровых детей и детей с нарушением психофизического развития предполагает изменение методов, форм, средств обучения, содержания образования. Изменяется деятельность педагога.

Постижение сути необходимых изменений педагогической системы инклюзивного образования связано с осмыслением содержания новых терминов, которые стали широко использоваться в нормативных документах, в научно-методической литературе. К числу таких новых терминов относятся «дети с особыми образовательными потребностями» и «дети с ограниченными возможностями здоровья». Сравнивая их содержание, можно смело утверждать, что первое является более широким по своему объему. Им обобщены не только дети с ограниченными возможностями здоровья, но и другие категории детей. Осознание сущности и содержания рассматриваемых понятий помогает создать более широкий образ инклюзивного образования, выделить особые группы «инклюзивных» детей, в обучении и воспитании которых педагоги сталкиваются с определенными сложностями. К особым группам «инклюзивных» детей могут быть отнесены дети из социально неблагополучных семей, воспитанники детских домов, гиперактивные дети, подростки с девиантным поведением и т.п.

В условиях активизации миграционных процессов наблюдается количественный рост детей-мигрантов, некоторые из них не владеют или плохо владеют языком, на котором им предстоит учиться. Появляется необходимость выделить их как социальную общность, особую инклюзивную группу. Организация педагогической деятельности с ориентацией на учащихся-мигрантов как социальную общность относится к числу социально значимых задач современности. Возможности ее решения в условиях инклюзивного образования значительно расширятся.

Актуализация идеи преемственности в организации инклюзивного образования осуществляется на основе анализа истории развития принципа в педагогической науке. В разных аспектах идея преемственности представлена в классической педагогике (Я. А. Коменский, А. Дистервег, И. Г. Песталоцци др.), в работах отечественных ученых (Ю. К. Бабанский С. Я. Батышев, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.). Диалектическое развитие проблема преемственности получает в диссертационных исследованиях (преемственность содержания обучения в начальной и основной школе на материалах исторических дисциплин – Л. Е. Радионова; реализация принципа преемственности в условиях учебно-воспитательного комплекса – С. Н. Дмитриева и др.)

Поднимая вопрос преемственности дошкольного и начального образования, С. В. Козин называет в качестве причин, сдерживающих ее развитие, особенности организационно-педагогических условий; возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста; содержательные особенности образовательных программ [35]. Е. А. Аникудинова, рассматривая преемственность естественно-научного образования дошкольников и младших школьников, к нерешенным проблемам преемственности относит неразрешенность противоречия между ростом научных знаний и их дидактической обработкой [2]. Следствием нерешенности данного противоречия является проблема адаптации детей к сложной информации, которую необходимо усвоить на следующей ступени обучения. Указанное противоречие тормозит адаптационные процессы для большинства обучающихся при переходе их на следующую ступень любого уровня образования. Для детей с ОВЗ, лишенных доступных их сверстникам каналов получения информации, усложнение информационного потока следующего уровня образования создает гораздо большие трудности в адаптации.

Актуализация результатов диссертационных изысканий в разработке современных подходов к формированию преемственной системы инклюзивного образования позволяет выделить разные грани проблемы преемственности, пути и методы ее решения, апробированные в ходе эмпирических исследований. Благодаря этому усиливается потенциал возможностей в создании преемственной системы инклюзивного образования.

Развитие системы инклюзивного образования в России невозможно без активного участия в этом процессе специалистов в области коррекцион-

ной педагогики и дефектологии. По этой причине актуальным становится обращение к работам Н. Н. Малофеева, Д. М. Малаева, Н. М. Назаровой, М. И. Никитиной и других авторов. Научные исследования об особенностях образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, о специальных приемах и способах их обучения имеют огромное значение для организации инклюзивного образования. Совокупность знаний специальной педагогики формировалась в длительном процессе развития практики обучения и воспитания детей, имеющих различные физические или психические недостатки. Настоящие знания должны стать составной частью общетеоретической основы новой системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Это позволит избежать формализма в организации инклюзивного образования, будет способствовать снижению связанных с ним рисков.

Отражение теоретических положений специальной педагогики и дефектологии в разрабатываемой модели преемственной системы инклюзивного образования является одним из условий ее построения в России. В качестве объекта анализа могут быть исследования, посвященные педагогической практике системы специального образования. Так, научно-методические основы коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха представлены в исследованиях Р. М. Боскиса, Л. С. Выготского, Л. А. Головниц, Г. Л. Зайцевой, Л. П. Носковой, Н. Д. Шматко и др. [14; 20; 45; 43]. Теория обучения и воспитания детей с нарушением зрения развивается в работах В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, А. И. Каплан, А. А. Крогнус, М. С. Певзнер, и других авторов [17; 18; 39–41]. Естественной основой тифлопедагогики стали учения И. М. Сеченова и И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Исследования в области коррекционной (специальной) педагогики проводятся с учетом принципа дифференциации заболевания. Например, еще в 1967 году вышел сборник работ под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер по проблемам обучения детей с глубоким нарушением зрения. Акцент на дифференциацию заболевания наблюдается в требованиях образовательных стандартов для детей с ОВЗ, он становится обязательным условием обеспечения гарантированного равенства образовательных прав в системе инклюзивного образования [23].

Идея построения новой модели образования в России – следствие развития политических и правовых процессов. Ее реализация в масштабе всей

страны сопровождается определенными рисками, которые могут иметь негативные следствия для качества образования не только здоровых детей, но и детей с ограниченными возможностями здоровья. Предупреждение негативных последствий инклюзии для детей с ОВЗ еще одна причина обязательной актуализации знаний в области коррекционной педагогики и дефектологии в новой модели обучения. Это предполагает освоение педагогическими работниками массовых образовательных учреждений основ знаний в области специальной и коррекционной педагогики. Необходимость переподготовки (подготовки) педагогических работников системы инклюзивного образования законодательно закрепляется нормативными актами.

Профессиональная готовность педагогических работников к работе с детьми с нарушениями психофизического развития выделяется в качестве обязательного условия включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс массовой школы, дошкольного учреждения, организаций профессионального образования. Инклюзивное образование предполагает познание педагогом особенностей образовательных потребностей ребенка, связанных с его заболеванием. Настоящие знания имеют огромное значение для реализации идей и принципов инклюзивного образования. Они играют основополагающую роль в реализации образовательных потребностей и возможностей ребенка с ОВЗ, для обучения которого педагог должен будет освоить особые техники и средства обучения, адаптировать содержание учебных материалов, разработать специальные инструкции к образовательной деятельности ребенка и т.п.

Как уже писалось, в условиях формирования преемственной системы инклюзивного образования осознание педагогами факта различий (дифференциации) детей с ОВЗ, несмотря на то, что по заболеванию они относятся к одной категории, имеет немаловажное значение. Отражение факта различий детей с ограниченными возможностями здоровья на их образовательных потребностях и условиях, которые необходимы для реализации данных потребностей, актуализирует ценность принципов индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания в создании преемственной системы инклюзивного образования.

Воспитательно-образовательный процесс в системе инклюзивного образования обращен к работе с разными детьми, среди которых есть дети с ОВЗ, дифференцированные по категории заболевания и степени его разви-

тия. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем требований образовательной программы и реальными возможностями каждого обучающегося. Для соблюдения принципа субъектности в качестве структурных компонентов педагогической системы инклюзивного образования выделены следующие элементы: адаптированная образовательная программа, адаптированные рабочие программы, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный учебный план, программа коррекционной работы, индивидуальная программа реабилитации обучающихся с инвалидностью. Указанные структурные новообразования педагогической системы инклюзивного образования обеспечивают соблюдение принципа индивидуализации образования.

Профессиональная готовность педагога к проведению учебных занятий и воспитательных мероприятий на основе индивидуального подхода является одним из требований к его работе. В профессиональных стандартах, регламентирующих педагогическую деятельность в сфере общего образования, записано: педагог должен «использовать специальные подходы к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями здоровья и т.д.».

Решение задачи индивидуализации обучения и воспитания в инклюзивном образовании предполагает наличие особого социального института – тьюторства. Учитывая необходимость работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-мигрантами, предполагается появление в образовательных организациях общего образования тьютеров, оказывающих индивидуальную поддержку и сопровождение обучающимся с особыми образовательными потребностями.

Тьюторское сопровождение становится обязательным условием для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи актуально изучение отечественного и зарубежного опыта тьюторской деятельности. К функциям тьютера инклюзивного образования относятся:

- диагностика состояния и процесса обучения;
- диагностика влияния заболевания (отклонения в развитии) на процесс и результат обучения;

- мотивация и вовлечение обучающихся в образовательную деятельность, стимулирование познавательной активности;
- управление деятельностью и мыследеятельностью детей;
- коррекция деятельности и лежащих в ее основе психических процессов, явлений и свойств;
- контроль за результатами деятельности.

В построении новой модели образования нужна разработка содержания и механизмов преемственности деятельности тьюторов организаций инклюзивного образования. Для этого необходимо развитие договорных отношений между образовательными организациями, реализующими его на практике. Кооперация и сотрудничество как формы взаимодействия образовательных организаций, учреждений социальной защиты и здравоохранения приобретают особую актуальность для создания согласованной системы тьюторского сопровождения ребенка (молодого человека) с ОВЗ. На тьютора может быть возложена обязанность проведения реабилитационных мероприятий, предусмотренных индивидуальной программой реабилитации (ИПР) обучающегося с инвалидностью. Согласно ст. 9 Федерального закона № 181-ФЗ от 24.11.1995 (ред. от 28.06.2014) в число основных направлений реабилитации инвалидов включены профессиональная ориентация, обучение и образование, физкультурно-спортивные мероприятия, спорт. Проведение ряда мероприятий, установленных ИПР, может быть включено в структуру функциональной деятельности тьютора.

В организации системы непрерывного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в преемственной системе дошкольного – начального – основного – среднего образования актуализируются идеи психолого-педагогического сопровождения, которые развивались в работах Л. В. Байбородовой, Н. Г. Битяновой, О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, Е. В. Кулаковой, М. М. Любимовой, Т. В. Фуряевой и др. [29; 43; 82; 90].

Содержание поддержки детей с особыми образовательными потребностями заключается в организации помощи старших в преодолении ребенком возникающих у него трудностей познавательной деятельности. К задачам работы педагога относится поиск путей разрешения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как на этапе освоения основной образовательной программы дошкольного образования, так и на последующих этапах обучения. При этом успешность и своевремен-

ность выявления исходных противоречий в период раннего и дошкольного детства могут стать гарантией снижения адаптационных барьеров на последующих ступенях человеческой жизни. Отмечая роль раннего выявления и ранней коррекции нарушений развития ребенка, необходимо учесть особую значимость учреждений по работе с такими детьми, начиная с раннего детского возраста. Данные государственные и негосударственные учреждения могли бы подготовить детей с ограниченными возможностями здоровья для эффективного включения в инклюзивное дошкольное образование.

Создание безопасной образовательной среды – важнейшее условие включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников, а педагог должен владеть современными технологиями воспитания. Технологическая готовность педагога в формировании толерантного восприятия здоровыми обучающимися сверстников с нарушением развития, владение им знаниями и умениями в развитии эмпатийности детей – важнейшие показатели его готовности к работе в системе инклюзивного образования. Другим показателем готовности педагога к работе в системе инклюзивного образования является его умение организовать образовательный процесс таким образом, чтобы каждый ребенок, выступая субъектом познавательной деятельности, работал в зоне своего ближайшего развития. Формирование вышеназванных педагогических компетенций должно быть предусмотрено содержанием подготовки (переподготовки) педагогов для работы в системе инклюзивного образования.

Реализация принципа дифференциации в системе инклюзивного образования актуализирует обращение к теории дифференцированного обучения.

Проблема дифференциации относится к традиционным проблемам педагогики. В истории массовой отечественной и зарубежной школы накоплен разнообразный опыт реализации дифференциации в обучении.

В переводе с латинского термин «дифференциация» (от *difference*) означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Общие психологические подходы к вопросу дифференцированного обучения обосновали В. Штерн и Э. Клапаред. Благодаря деятельности И. Зиккенгера (1858–1930) идея дифференциации получила развитие с появлением Маннгеймской системы обучения [69].

Мангеймская школьная система характеризовалась тем, что при сохранении классно-урочной системы учащиеся, в зависимости от их способностей и уровня интеллектуального развития, распределялись по классам на «слабых», «средних» и «сильных». Учебная нагрузка, формы, методы обучения выбирались с ориентацией на возможности обучающихся.

Идея создания разных условий с учетом особенностей контингента (дифференциация в обучении) присутствует в документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918). Документ, провозгласивший отказ от неравенства образовательных прав человека, которое поддерживалось существовавшей в дореволюционной России системой образования, и создание единой школы для всех детей, не исключал возможность того, что «... с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок...» [62].

Проблема дифференциации обучения развивалась в работах Ю. К. Бабанского, И. Т. Бутузова, Р. Б. Вендровской, В. М. Монахова, И. Т. Огородникова, И. Э. Унт и др. [69; 82]. В широком масштабе реализация идеи дифференцированного обучения в общеобразовательных школах нашей страны происходит в 90-е годы прошлого столетия. Тогда на практике были апробированы различные формы внешней и внутренней дифференциации. Например, дифференциация на основе половых различий привела к появлению классов, полностью состоящих из мальчиков или девочек. Вследствие дифференциации по уровню умственного развития в 1990-е годы появились классы для детей с проблемами обучения.

Дифференциация в образовании начала XXI века связана с реализацией профильного обучения, которое предполагает распределение учащихся старших классов по профилям, предусматривает определенные различия содержания образования.

Тенденция дифференциации образования развивается параллельно с тенденцией его демократизации. По мнению сторонников антиэгалитаристского подхода, отказ от единообразия в образовании, вариативность и диверсификация общего образования не исключают его демократизации, а, наоборот, защищают разнообразие образовательных потребностей и прав

человека. Противоположную позицию занимают сторонники эгалитаристского подхода. Они выступают за единообразие образования, в котором интересы и возможности всех групп учащихся будут учтены. Именно на этих позициях выстраивалась система дошкольного и школьного образования в нашей стране до 90-х годов прошлого столетия. Однако перемены, произошедшие в российском обществе в конце прошлого столетия, отразились и на понимании сущности идеи демократизации образования.

Результатом изменения подходов к пониманию сущности демократизации образования и развития процесса его диверсификации в 90-е годы XX века стало появление разных типов образовательных учреждений. В общем образовании – это гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов и обычные школы. В дошкольном образовании – ясли-сад, детский сад, детский сад компенсирующего вида, детский сад комбинированного вида. В специальном образовании – учреждения специального образования I, II, III – VIII видов.

Новое видение идеи демократизации образования в условиях современного этапа развития общества непосредственным образом связано с идеей инклюзивного образования. Возникает необходимость осмыслить инклюзию с точки зрения ответа на вопрос: это путь к демократизации образования через единообразие образования для всех детей, в том числе и детей с ОВЗ и (или) инвалидностью, и отказ от диверсификации образования? Однако, анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций, свидетельствуют о том, что дифференциация образования будет развиваться, принимая новые формы и наполняясь новым содержанием.

Так, согласно федеральным государственным стандартам дошкольного образования, в число решаемых им задач входит задача «обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников» (ФГОС дошкольного образования) [75].

Свидетельством того, что вопрос дифференциации обучения остается в числе актуальных вопросов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями является «Единая концепция специального федераль-

ного государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» (авторы Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. Г. Кукушкина, Е. Л. Гончарова) [23]. В концепции подчеркивается неоднородность состава группы детей с особыми образовательными потребностями, устанавливаются четыре варианта специального стандарта:

– первый вариант – цензовый, ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки;

– второй вариант – цензовый, ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, при этом находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки;

– третий вариант – нецензовый, он не предполагает освоения цензового уровня образования: в структуре содержания его «академический» компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции (понятия «академический компонент» и «жизненные компетенции» определены авторами концепции в качестве двух взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов специального образования);

– четвертый вариант – индивидуальный уровень конечного результата школьного образования, ребенок получает образование, уровень которого определяется прежде всего его индивидуальными возможностями [16].

Дифференцированный подход в организации специального образования присутствует в проекте специальных стандартов обучения детей разных нозологических групп. Так, согласно ФГОС для детей с ЗПР, дети данной категории распределены на три группы: дети с легкой задержкой психического развития; дети с умеренной задержкой психического развития; дети с выраженной задержкой психического развития.

Принцип дифференциации образовательных потребностей детей с ОВЗ, условий их обучения, результатов освоения образовательной программы является одним из требований к построению инклюзивного образования. Согласно мнению авторов концепции стандартов специального образования, некоторая часть детей с ограниченными возможностями здоровья, относящаяся к той или иной группе заболевания, может успешно осваивать образовательные программы совместно со здоровыми сверстниками. (Исключение составляют умственно-отсталые дети). Дифференцирован-

ный подход к обучению детей с ОВЗ в учреждениях инклюзивного образования позволит избежать негативных последствий стихийной инклюзии, которая не предусматривает коренных перемен в условиях обучения, изменений в структуре основной образовательной программы.

Одним из условий достижения результативности дифференцированного обучения в системе инклюзивного образования является изучение опыта внутренней дифференциации в учреждениях общего образования. Опыт внутренней дифференциации в работе с учащимися получил активное развитие в технологии разноуровневого обучения, технологии групповой работы. Внутренняя дифференциация предполагает организацию работы с группами обучающихся, которые имеют одни и те же более или менее устойчивые особенности.

Сущность дифференциации в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании в формировании индивидуальных образовательных траекторий, построенных с учетом особенностей образовательных потребностей ребенка. На основе дифференциации формируется содержание коррекционной работы.

Дифференцированный подход в системе инклюзивного образования означает дифференциацию педагогической помощи детям. Особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ предполагают дифференциацию содержания инструкций, предшествующих выполнению образовательных заданий; дифференциацию заданий в соответствии с уровнем их сложности; дифференциацию средств, с помощью которых организуется образовательная деятельность (например, организация работы с текстом ребенка с нарушением зрения предполагает использование им аудиотехники). В систему инклюзивного образования внедряются ассистивные технологии, которые представляют собой технические устройства, программные и иные средства, позволяющие расширить возможность в обучении. Объектом дифференциации являются контрольно-оценочные материалы, процедура текущего и промежуточного контроля.

Термин «ассистивные технологии» (англ. *assistive technology*, от англ. *assist* – помогать, содействовать, ассистировать), помогающие (вспомогательные) технологии используется в ряде международных и российских актах (Конвенция ООН о правах инвалидов, Европейская социальная хартия», документы российской государственной программы «Доступная среда» и др.).

Применение уровневой дифференциации в дидактике инклюзивного образования – это своеобразная защита образовательных прав ребенка. Построение образовательной деятельности дошкольников, младших школьников, учащихся основной и старшей школы на принципах уровневой дифференциации гарантирует им возможность усваивать содержание образовательных программ на различных уровнях глубины и сложности. Настоящий подход к организации образовательной деятельности детей, среди которых могут быть дети с синдромом Дауна, базируется на одном из принципов инклюзивного образования, согласно которому, ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

Одним из функциональных предназначений преемственности в образовании является создание условий для адаптации ребенка (подростка, молодого человека) к новым социальным условиям жизни и деятельности. Процесс адаптации к изменениям для лиц с нарушением развития протекает особенно сложно, поэтому им необходима поддержка окружающих. Наличие целостной системы деятельности, направленной на поддержку процесса адаптации особенного ребенка к условиям дошкольного учреждения, начальной, основной, старшей школы, является залогом решения задач обучения, воспитания и развития. В современных условиях задача создания условий обучения с учетом особенностей образовательных потребностей студента стоит и перед учреждениями профессионального образования. Их деятельность в обучении профессии лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью включает разработку адаптированных образовательных программ, на основе реализации которых будет гарантирована возможность получения качественного профессионального образования (обучения) студентами с инвалидностью.

Установка на то, что образовательная среда должна быть адаптирована к особенностям образовательных потребностей самого обучающегося является принципиально новой позицией в решении вопроса адаптации. Педагоги дошкольной организации и школы, преподаватели вузов и ссузов должны быть компетентны в выполнении действий, связанных с модификацией учебных программ, учебников, учебных заданий, предназначенных обучающимся с ОВЗ.

Адаптивность педагогических действий в реализации целей образования зависит не только от личностного развития педагога, но и от степени

его компетентности в области теории и практики социальной адаптации и реабилитации. Зная сущность действия механизмов адаптации (дезадаптации), педагог будет способен снизить риски адаптации к условиям образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями. Стремление педагогических работников овладеть теоретическими знаниями в области дефектологии, коррекционной педагогики имеет в этой связи особое значение.

Развитие инклюзивного образования непосредственным образом связано с переходом от медицинской к социальной модели инвалидности. Инвалидность в социальной модели рассматривается в плоскости взаимоотношений между личностью и элементами общественной системы. Согласно социальной модели, человек с инвалидностью должен быть равноправным субъектом общественных отношений. Опыт данных отношений ребенок с ОВЗ может приобрести только при условии включения в социальные отношения, которые будут последовательно усложняться в своих формах и содержании.

Вопросы социального становления и развития личности входят в число проблем педагогических исследований. Социальное становление – это процесс и результат реализации человеком своего потенциала, освоение им новых форм социальной жизни. Социальное развитие имеет непрерывный, но неравномерный характер, процесс его протекания зависит от внутренних и внешних факторов. Фактор – это побуждающая к действию причина или обстоятельство любого процесса или явления. Целенаправленное педагогическое влияние на процесс социального развития личности ребенка происходит на основе преемственных педагогических действий по созданию условий успешной социализации личности. Социализация воспитанника путем освоения им социальных норм и правил, принятия ответственности за свои поступки и действия является одной из задач деятельности образовательной организации.

Решение задачи в создании оптимальных условий для успешного социального становления воспитанника. Педагогическое сопровождение процесса социализации обучающихся системы инклюзивного образования предполагает обращение к теоретическим исследованиям по проблемам социального развития и социального становления личности. В этой связи большой интерес представляют теоретические воззрения Э. Эриксона, который выделил восемь стадий социализации личности [108].

Стадия младенчества (от 0 до 1,5 года) – стадия доверия и недоверия. На этой стадии главную роль в социализации ребенка играет мать, любые нарушения ее взаимодействия с младенцем (например, дефицит эмоционального общения) приводят к замедлению психологического развития ребенка. Результатом первого этапа социализации могут быть две модели восприятия ребенком мира: мир – это уютное место, где людям можно доверять (позитивная модель); мир – опасен, к нему и людям надо относиться с подозрением и боязнью (негативная модель).

Стадия раннего детства (от 1,5 до 4 лет). Эта стадия связана с формированием автономии и независимости. Ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации. В роли агентов социализации на этом этапе жизни ребенка выступают не только родители, но и сотрудники дошкольной организации в случае ее посещения. От правильного распределения свободы и ограничений ребенка при его взаимодействии со взрослыми зависит, какой будет модель социализации личности на этом этапе жизни. При положительной модели у ребенка появляется самостоятельность и автономия. У него вырабатывается ощущение, что он владеет своим телом, своей средой, формируются основы свободного самовыражения и сотрудничества, волевые качества, навыки самоконтроля. При негативной модели социализации на этом этапе жизни у ребенка закрепляется нерешительность и неуверенность в своих способностях, чувство стыда перед другими, малая общительность, настороженность.

Стадия детства (от 4 до 6 лет) – стадия предприимчивости или чувства вины (в другом варианте перевода – предприимчивость и неадекватность). В этот период ребенок приобретает множество физических умений, начинает придумывать себе занятия, фантазировать, что-то изобретать. Создание условий для успешного протекания данных процессов у каждого ребенка, который всегда сможет получить поддержку старших, будет способствовать формированию активной личности. Но если родители и педагог будут подавлять ребенка чрезмерной опекой или отсутствием внимания к его играм, то у него будет закрепляться пассивность, неуверенность, чувство вины.

Стадия, связанная с младшим школьным возрастом (от 6 до 11 лет), – стадия умелости и неполноценности. На этой стадии жизни уже школа приобщает ребенка к знаниям о будущей деятельности, передает ценности общества и культуры. Если ребенок успешно овладевает знаниями,



Э. Эриксон (1902–1994) – психолог, автор теории стадий психосоциального развития, термина «кризис идентичности»

он верит в свои силы, уверен, спокоен. Неудачи в школе приводят к появлению чувства своей неполноценности, неверию в свои силы, отчаянию, потере интереса к учебе. Пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывают большое влияние на уравновешенность его психики и могут стать причиной формирования чувства неполноценности. Приостановить развитие этого чувства способен опытный учитель, готовый помочь ребенку увидеть и оценить свои достоинства, найти себя.

Стадия отрочества (от 11 до 20 лет) – это период, когда происходит идентификация личности, или спутанность ролей. На этой стадии формируется центральная форма эгоидентичности (личностного «Я»). Перед подростком встают вопросы о том, как он выглядит перед другими, каково его призвание. В этот период идет бурный физиологический рост, половое созревание. По мнению Э. Эриксона, в этот период параметр связи подростка с окружающими колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге и т.д. Собирая воедино все исполняемые роли и осмысляя их, подросток соединяет их с прошлым и будущим, происходит процесс его самоидентификации и самоопределения. Проявлением негативной модели социализации личности является проявление симптомов путаницы ролей, неуверенности в понимании того, кто он есть.

Другими стадиями, выделенными Э. Эриксоном и выходящими за границы периодов дошкольного и школьного этапов жизни, являются: стадия юности (от 21 до 25 лет), стадия зрелости (от 25 до 55/60 лет), стадия старости (старше 55/60 лет).

Ценность идей Э. Эриксона для новой модели образования связана со спецификой образовательных задач, которые поставлены перед образовательными организациями в связи с принятием ФГОС. В ориентации на особенности возрастного этапа развития должна быть сформирована социаль-

ная ситуация развития воспитанника дошкольной организации, учащегося школы, студента. При этом в каждом фрагменте социальной ситуации должны быть учтены особенности психофизических состояний ребенка. Например, предметно-пространственная образовательная среда для ребенка с нарушением зрения предполагает наличие специальных зрительных ориентиров на лестнице, сигнальных пятен на скамейках, шведской стенке и т. п., что обеспечивает возможность его самостоятельных передвижений. А это имеет большое значение в формировании уверенного поведения ребенка.

Кроме предметно-пространственной организации образовательной среды другими составляющими социальной ситуации развития ребенка являются: взаимодействие ребенка и взрослых; взаимодействие с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому (выдержки из ФГОС дошкольного образования). Отсутствие специально организованных условий, обеспечивающих позитивные модели взаимодействия с взрослыми и детьми, с миром и самим собой, может стать причиной формирования негативной модели поведения. (Согласно периодизации Э. Эриксона, нерешительность и неуверенность поведения – результат нарушения социализации на этапе жизни ребенка от 1,5 до 4 лет. Чувство вины – свидетельство негативного развития ребенка от 4 до 6 лет.)

Содержание педагогической деятельности в социальном воспитании учащегося с ОВЗ формируется с учетом рекомендаций разработчиков специальных стандартов школьного образования. Введенное в педагогический процесс понятие «жизненные компетенции» позволяет выделить особую сферу педагогической деятельности в работе с учащимися с особенностями психофизического развития. Содержание настоящей деятельности определяется связанными с заболеванием особенностями развития ребенка. Анализ текстов стандартов, разработанных для обучающихся с ОВЗ, позволяет утверждать, что следование их требованиям обеспечит преемственность процесса формирования жизненных компетенций ребенка. Последовательность педагогических действий в работе с ребенком с ОВЗ позволит избежать негативных сценариев социализации. Следуя принципу преемственности, учреждения профессионального образования должны обеспечить для студента с ОВЗ условия успешной социализации на этапе освоения профессии, заложить основу его будущих достижений в профессиональной и личной самореализации.

Реализация принципа преемственности в организациях инклюзивного образования не может быть осуществлена без наличия в них системы педагогических условий, ориентированных на поддержку процесса движения личности к всесторонней психосоциальной идентификации. Настоящий процесс представляет собой сложное социально-психологическое явление, которое обнаруживается с момента рождения человека. Следование принципу преемственности в обеспечении условий социализации ребенка (молодого человека) в настоящем, наращивание внутренних ресурсов для будущей социализации являются одними из важнейших целей образовательных учреждений.

Для ребенка с ОВЗ, включенного в образовательное пространство, наряду со здоровыми сверстниками, всегда существует большая опасность негативной социализации. Например, по причине заболевания, окружающие взрослые, родители или работники образовательной организации, чрезмерно опекая и оберегая ребенка от опасностей, могут спровоцировать развитие негативных сценариев его социализации, которые постепенно будут закрепляться на последующих этапах жизни.

Содержание деятельности образовательных учреждений в социальном развитии воспитанников предусматривает проведение мероприятий, направленных на изменение ментальности подрастающего поколения. Согласно новой ментальности, равенство и гарантированность прав человека на активную социальную жизнь от рождения даются каждому и не зависят от состояний его здоровья. Осознание новой ментальности выпускниками образовательных организаций – один из результатов образования.

Принятие социального разнообразия людей, овладение навыками эмпатии, сочувствия к другим людям, приобретение жизненно необходимого опыта общения характеризуют важнейшее направление социального развития личности. Достигнутое есть показатель результатов воспитания.

Хорошее воспитание не в том, что ты не прольешь соуса на скатерть, а в том, что ты не заметишь, если это сделает кто-нибудь другой.

А. П. Чехов

Успешность протекания процесса воспитания в обеспечении указанного направления социального развития личности определяет актуальность педагогической деятельности в толерантном воспитании ребенка, подростка, молодого человека. Научить людей жить вместе – одна из важнейших функций образовательной организации.

При отсутствии преемственности педагогических действий, направленных на формирование у окружающих человека с ОВЗ толерантного сознания, всегда возникает риск интолерантных моделей поведения. Проявлением интолерантности детей, подростков, молодых людей могут быть насмешки, игнорирование, насильственные действия (например, отобрать игрушку либо какой-то другой предмет). Любые проявления интолерантности вносят негативные моменты в социальную среду, что влечет за собой нарушение процесса социализации не только обучающегося с ОВЗ, но и его здоровых сверстников, которые могут оказаться неготовыми к жизни в обществе гарантированного равенства прав любого человека. Предупреждение данной опасности предполагает непрерывность и последовательность педагогических действий в формировании толерантных качеств личности, используя в этих целях все многообразие педагогических средств.

В условиях инклюзивного образования формирование культуры отношений к людям с особыми образовательными потребностями, представителям других национальностей начинается с раннего детства. Здоровый ребенок, участник образовательных отношений в организациях инклюзивного образования с детства приобретает ценный социальный опыт общения со сверстниками с нарушением слуха или зрения, отклонениями интеллектуального или физического развития. Акцент на толерантное воспитание в педагогической деятельности непосредственным образом связан с нравственным воспитанием нового поколения. Терпимость в отношениях к любому рода «инакости» осваивается гораздо лучше, если эта «инакость» находится рядом с самого раннего детства.

Инклюзивное образование рассматривается как возможность преодоления социальной недостаточности ребенка с ОВЗ, снижение ограничений в его жизнедеятельности, которые, по утверждению Л. С. Выготского, связаны не с биологическим неблагополучием ребенка, а социальной ситуацией его развития. Система целенаправленных действий по созданию в учреждении инклюзивного образования социальной ситуации, которая

гарантирует успешность прохождения любым воспитанником стадий социального развития, способна усилить адаптационные ресурсы личности, снизить риски дезадаптации на последующих ступенях образования и этапах жизни.

Как уже писалось, перспективы постепенного перехода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях определяют актуальность перемен в содержании педагогического образования. В формировании новой модели подготовки педагогических кадров необходим глубинный анализ содержания педагогического образования. Объектом анализа должны выступать не только образовательные программы подготовки специалистов общего образования, но и программы подготовки дефектологов, других специалистов для работы с обучающимися с нарушением развития.

Традиционно подготовка педагогических кадров для работы в коррекционных образовательных учреждениях включала изучение студентами учебных дисциплин данных областей научного знания. В соответствии с направлением специализации будущего педагога его подготовка предусматривала изучение олигофренопедагогики (для работы с детьми с нарушением интеллекта), сурдопедагогики (для работы с детьми с нарушением слуха), тифлопедагогики (для работы с детьми с нарушением зрения), логопедии (для работы с детьми с нарушением речи). Каждый педагог, работающий в коррекционных учреждениях, осваивал не только специфику конкретного уровня образования или образовательной области знаний, но и особенности обучения детей, имеющих отклонения в здоровье.

Особое развитие система подготовки специалистов-дефектологов получила в 90-е годы XX века, когда увеличилось количество вузов, реализующих программы в области специального образования. По мнению Н. М. Назаровой, большие изменения имели место и в системе профессионального образования педагогов общеобразовательных учреждений. В содержание подготовки «педагогов массовой школы включается небольшой объем сведений в области коррекционной педагогики, специальной педагогики, специальной психологии» [91, с. 9].

Для педагогов инклюзивного образования такие знания являются особенно необходимыми. Однако сформированная в последнее десятилетие

упрощенная и ограниченная модель подготовки уже не может удовлетворить потребности педагогов инклюзивных образовательных организаций в знаниях в области коррекционной и специальной педагогики. Несформированная компетентность педагогов в области коррекционного образования будет тормозить процесс перехода нашей страны от параллельного (специального и инклюзивного) образования детей с особыми образовательными потребностями к единой системе инклюзивного образования.

Игнорирование актуальности перемен в содержании подготовки педагогических кадров для работы их в системе инклюзивного образования может породить множество рисков в его развитии, привести к деформации самой идеи инклюзии, не соблюдению основных принципов инклюзивного образования.

Природа так обо всем позаботилась, что повсюду ты находишь, чему учиться.

Леонардо да Винчи

Не стыдись учиться в зрелом возрасте: лучше научиться поздно, чем никогда.

Эзон

Подготовка педагогов для работы в инклюзивном образовании заключается не только освоении ими теоретических знаний, но и передового педагогического опыта работы с детьми с ОВЗ. Познание специфики педагогических задач в инклюзивном образовании предполагает детальное изучение разных сторон жизнедеятельности учреждений специального образования. (Например, реализацию учреждениями специального образования задачи подготовки обучающихся к вхождению во взрослую жизнь.)

История развития специального образования позволяет утверждать, что в его процессе была создана основанная на принципах преемственности подготовка «особых детей» к вхождению во взрослую жизнь. Критическое осмысление данного опыта обеспечит перспективы развития инклюзивного образования.

4.2. Преемственный подход к использованию опыта коррекционных учреждений в пространстве инклюзивного образования

Современная система специального образования нашей страны сформировалась в 50–90-х годах XX века. Ее образуют восемь видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. В них реализуется 15 видов учебных программ. Формирование действующей модели специального образования напрямую связано с государственной политикой по отношению к лицам с отклонениями развития.

Накопленный опыт обучения и воспитания детей с особенностями развития в системе специального (коррекционного) образования становится объектом преемственности и развития для инклюзивного образования. Целостность восприятия опыта работы с детьми в учреждениях специального образования обеспечивается обращением к истории развития системы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, изучением ее структурных и содержательных особенностей в настоящем.

Обращение к процессу становления и развития системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья позволяет оценить масштабы и темпы развития этой системы, понять причинно-следственные связи, лежащие в основе перемен в отношении общества к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья на каждом этапе истории. Исторический взгляд на проблему помогает принять идею инклюзивного образования как качественно новый подход к вопросу обучения и воспитания детей с особыми возможностями здоровья (детей с ОВЗ).

Прошлое и настоящее системы российского образования детей с ОВЗ не позволяет игнорировать тот факт, что большой процент детей с отклонениями развития не посещают (не посещали) никаких образовательных учреждений, не занимаются (не занималась) на дому. Осмысления и оценки требует и то, что многие дети с нарушением развития, получая образование, вынуждены жить вне семьи. Отрыв от семьи, жизнь в замкнутом пространстве интерната вместе с детьми со схожими проблемами здоровья влекут за собой негативные следствия социального развития ребенка с ОВЗ. Все это объясняет актуальность перемен в образовании детей с нарушением психо-

физического развития. Качество преобразований в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями здоровья – не в отрицании предыдущего опыта, а в диалектическом развитии его в соответствии с современным этапом истории, новой моделью образования.

По данным Росстата, при общем количестве детей-инвалидов 590 тыс. человек получают образование 250 тыс. детей-инвалидов. Из них 140 тыс. детей обучаются в общеобразовательных школах, 40 тыс. детей – на дому и только около 70 тыс. детей – в системе специального образования. Число детей-инвалидов школьного возраста (7–18 лет) Росстатом не учитывается. Исходя из того, что приблизительная оценка количества детей-инвалидов школьного возраста составляет 450 тыс. детей, можно сделать вывод о том, что примерно 45 % (200 тыс.) детей-инвалидов школьного возраста не обучаются.

Характерной тенденцией развития коррекционного образования в последние десятилетия является дифференциация образования. Дифференциация специального образования связана с особенностями психофизического развития детей, в силу которых у них появляются особые образовательные потребности. Накопленный опыт обучения детей с нарушением слуха, зрения, речи и т.д. позволил выделить особенности требований к организации образования детей, относящихся к разным нозологическим группам. Понимание необходимости создания специальных условий обучения для детей с ОВЗ в инклюзивной школе предполагает реализацию принципа преемственности в отношении двух моделей общего образования лиц с особенностями развития.

В нормативно-правовых и официальных документах учреждения специального образования называются по их видовому порядковому номеру: специальные образовательные учреждения I вида, специальные образовательные учреждения II вида и т. п. [59].

Специальная школа I вида предназначена для обучения глухих детей, образовательный процесс ведется в соответствии с уровнем общеобразовательных программ начального, основного, среднего образования.



В специальной школе II вида обучаются слабослышащие и позднооглохшие дети, при этом особенность образовательных потребностей названных групп обеспечивается тем, что их обучение осуществляется отдельно (в первом от-

делении учатся дети с легким недоразвитием речи, связанным с нарушением слуха, во втором – с глубоким недоразвитием речи, причиной которого является нарушение слуха). Такая форма дифференциации связана с необходимостью сгруппировать детей, имеющих некоторые различия в специальных потребностях, для оптимизации условий их обучения. При этом возможен перевод ребенка из одного отделения в другое. Обучение в специальной школе II вида ведется в соответствии с уровнем образовательных программ общего образования.

Специальные школы III и IV видов предназначены для образования незрячих, слабовидящих и поздноослепших детей. Специальная школа V вида создана для образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Для обучения детей с нарушением опорно-двигательной системы сформированы



специальные школы VI вида [59]. Дети, испытывающие стойкие затруднения в обучении и имеющие задержку психического развития, обучаются в специальной школе VII вида. Специальная школа VIII вида обеспечивает образование для детей с интеллектуальным недоразвитием.

В последние годы появились специальные образовательные учреждения и для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (с аутистическими чертами личности, синдромом Дауна).

Аутизм – нарушение психического развития, которое характеризуется расстройствами моторики и речи и приводит к нарушению социального взаимодействия. По некоторым данным, аутизмом страдает каждый 88-й ребенок в мире, причем у мальчиков подобные состояния отмечаются примерно в 4 раза чаще, чем у девочек.

Синдром Дауна – одна из форм геномной патологии, при которой чаще всего кариотип представлен 47 хромосомами вместо нормальных 46, поскольку хромосомы 21-й пары, вместо нормальных двух, представлены тремя копиями (трисомия, см. также плоидность).

Опыт осуществления дифференцированного обучения и воспитания детей с ОВЗ – одно из направлений преемственности в системе «специальное (коррекционное) – инклюзивное образование». Объектом преемственности выступает вся система образования детей, отнесенных к одной из нозологических групп. Преемственность заключается в организации учебного места ребенка; тех средств, на основе которых выстраивается его образовательная деятельность; учебно-методического обеспечения и т. д. Специфика инклюзивного образования заключается в том, что в классе (группе детского сада) могут быть дети, относящиеся к разным нозологическим группам. Условием гарантированного равенства образовательных прав становится следование принципу дифференциации в адаптации условий массовой школы или детского сада к особенностям образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, применение ассистивных технологий в работе с ним.

Организационно-педагогические условия современного инклюзивного образования конструируются на основе критического осмысления передовой педагогической практики работы с детьми, у которых вследствие нарушений психофизического развития существуют особенности образовательных потребностей. Фиксация внимания на особенностях образовательных потребностей, особых условиях и средствах образования, указывает на понимание обществом и государством того, что изменение места

и роли в обществе человека с ограниченными возможностями здоровья непосредственным образом связано с изменениями в системе образования.

С акцентом на общие особенности образовательных потребностей всей категории детей с ОВЗ и специфические особенности, характерные для конкретной категории заболеваний, формируются требования к организации их обучения и воспитания в дошкольных организациях, начальной, основной и старшей школах. Согласно новому Федеральному закону «Об образовании в РФ», эти требования касаются не только учреждений специального образования, но и массовой школы и дошкольного учреждения, в которых ребенок с ОВЗ имеет право обучаться. Закрепленное законом право обучения и воспитания детей с отклонениями психофизического развития в учреждениях общего образования определяет необходимость их деятельности с учетом нормативных положений специального образования.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС для детей с ОВЗ) выделены особые потребности, которые свойственны всем детям с ОВЗ. Авторами концепции, Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой, к ним отнесены следующие потребности:

- необходимость начала специального обучения ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- введение в содержание обучения специальных разделов, которых нет в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения и воспитания;
- большая степень индивидуализированности обучения;
- создание особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения [23].

Кроме общих, по мнению авторов концепции СФГОС, у детей разных категорий ОВЗ есть и особые образовательные потребности, которые задаются спецификой нарушения психического развития. Авторы преобразований в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья перспективу их обучения связывают с учетом особенностей образовательных потребностей детей с нарушением слуха и зрения, детей

с отклонениями в интеллектуальном и физическом развитии. Все современные модели обучения и воспитания детей с ОВЗ должны строиться с учетом особенностей их образовательных потребностей. В образовательных организациях инклюзивного образования необходимо следовать требованиям к условиям образования, структуре и содержанию основной образовательной программы, включенным в требования специальных образовательных стандартов [23].

Реализация требований стандартов образования, разработанных для детей с ОВЗ, невозможна без изучения теории и практики специального образования.

Преемственная модель специального образования детей одной категории заболевания складывалась в течение нескольких десятилетий прошлого столетия. Она характеризуется соблюдением логики построения учебного процесса на всех ступенях образования.

В 70-х годы прошлого века была выстроена дифференцированная сеть дошкольных учреждений специального назначения, которую образовывали ясли-сады, детские сады, дошкольные детские дома. Кроме того, в это время при дошкольных учреждениях общего назначения появляются специальные дошкольные группы. Комплектование этих групп велось по принципу ведущего отклонения в развитии. Тот же принцип соблюдался в системе специального школьного образования, которое прошло активное становление и развитие в течение всего прошлого столетия.

Несмотря на активность образовательной политики в обучении и воспитании детей с инвалидностью, нарушение равенства образовательных прав имело место. Так, в советский период нашей истории в специальные дошкольные учреждения не принимали детей с комбинированными, комплексными отклонениями в развитии. Например, в дошкольные учреждения для детей с нарушениями слуха не подлежали приему слепоглухие, умственно отсталые дети. Большой процент детей, имеющих сложные отклонения в развитии, оставался (остается) вне сферы не только дошкольного, но и школьного образования.

Значительные изменения в системе специального образования нашей страны в 90-е годы прошлого века связаны с появлением целого ряда нормативных документов. Среди них федеральная целевая программа «Дети России» (2007–2010) с подпрограммой «Дети-инвалиды», в которой

комплексное решение проблем детей-инвалидов и создание условий для их полноценной жизни и интеграции с обществом обозначено в качестве ориентиров деятельности нашего государства. Среди мероприятий подпрограммы «Дети-инвалиды» – развитие сети специализированных учреждений для детей-инвалидов [72].

С принятием Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992) и Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (1995) вводятся новые государственные принципы организации образования в России. С утверждением закона «Об образовании» происходят определенные изменения в системе специального образования, которые нормативно закрепляются в официальных документах [98].

Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении (1995) был утвержден факт существования специальных учреждений (групп детских садов) для дошкольников с нарушениями развития [73]. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (1997) определило создание следующих образовательных учреждений:

- специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат

[70]. Объектом регулирования Типового положения 1997 года стали организация деятельности коррекционного учреждения; образовательный процесс; права и обязанности участников образовательных отношений; имущественные вопросы и управление.

Выдержки из Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (1997)

18. Содержание образования в коррекционном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, принимаемой и реализуемой коррекционным учреждением самостоятельно.

19. Трудовое обучение в коррекционном учреждении осуществляется исходя из региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, а также интересов воспитанников и их родителей (законных представителей) на основе выбора профиля труда, включающего в себя подготовку воспитанника для индивидуальной трудовой деятельности.

20. Для организации трудового обучения мастерские коррекционного учреждения обеспечиваются необходимым оборудованием и инструментом со специальными приспособлениями, предупреждающими травматизм и позволяющими преодолевать сенсорные и двигательные нарушения, имеющиеся у воспитанников.

21. Организация образовательного процесса в коррекционном учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми коррекционным учреждением самостоятельно.

22. В целях преодоления ограниченных возможностей здоровья воспитанников в коррекционном учреждении проводятся групповые и индивидуальные коррекционные занятия (изм. от 18 августа 2008 г.) [70].

Можно назвать еще ряд нормативных документов, свидетельствующих о переменах в государственной политике в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это – инструктивное письмо Министерства образования РФ № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида» от 04.09.1997; Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании» от 02.06.1999. Настоящие документы внесли определенные коррективы в систему образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Эти коррективы обеспечивали развитие системы специального образования в нашей стране в контексте тех социально-экономических и политических процессов, которые имели место в обществе [59; 26].

Благодаря реформированию отечественного образования выстраивается единое образовательное пространство для лиц с особенностями психофизического развития. На уровне государственной образовательной политики

регулируются вопросы преемственности образования детей, имеющих нарушения в развитии. Движение особенного обучающегося в образовательном пространстве специальных образовательных учреждений дошкольного и общего образования осуществляется на основе принципа преемственности.

Вопросы преемственности специального образования относительно детей, относящихся к той или иной нозологической группе, получают развитие в научных исследованиях. Появление таких исследований играет позитивную роль в модернизации специального образования, способствуя реализации принципа преемственности в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Преемственность в образовании детей с нарушением психофизического здоровья реализуется в трех аспектах: организации познавательной деятельности (обеспечивает усвоение опыта); воспитательном взаимодействии (формирование типологических свойств личности, ее отношения к миру); развитии обучающихся (физическом, умственном, эмоциональном, социальном). С учетом всех аспектов образования выстраивается деятельность учреждений дошкольного и школьного специального образования. Следование принципу преемственности заключается в ориентации на особенности познавательной деятельности и социализации, в создании специальных условий для последовательного умственного, физического, социального развития ребенка с особенностями психофизического здоровья. Можно рассмотреть данный процесс на ряде примеров:

– В период нахождения ребенка с нарушением интеллектуального развития в дошкольном учреждении его обучение идет в трех направлениях: формирование физической готовности; формирование элементарных познавательных интересов и познавательной активности и накопление знаний и умений; формирование нравственно-волевой готовности. При поступлении в специальные школы VII–VIII вида ребенок с задержкой психического развития или с нарушением интеллектуального развития осваивает специальные программы, с ним ведутся коррекционные занятия, индивидуальные и групповые логопедические занятия, занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов. Принцип преемственности коррекционной работы в системе специального школьного образования заключается в переносе акцентов педагогического взаимодействия (в младших классах коррекционные занятия направлены на развитие речи на основе ознакомления

с предметами и явлениями окружающей действительности, в старших классах – на социально-бытовую ориентацию учащихся).

– Свои особые задачи и ряд собственных принципов имеет обучение и воспитание в образовательных учреждениях для слепых и слабовидящих детей. Актуальной задачей образовательного учреждения является восстановление, коррекция и компенсация нарушенных и недоразвитых функций. В основе образовательной деятельности специальных учреждений для слабовидящих и слепых детей лежат идеи тифлопедагогики, которая исходит из естественнонаучных основ компенсации слепоты и слабовидения, концепции единства биологических и социальных факторов развития детей с отклонениями в развитии. Специальные школы III и IV видов, предназначенные для образования незрячих, слабовидящих и позднослепших детей, наряду с воспитательно-образовательной выполняют ряд других функций (коррекционно-развивающую, санитарно-гигиеническую, лечебно-восстановительную, социально-адаптационную).

– В дошкольных учреждениях и школах для детей с нарушениями развития слуховой функции обязательными являются систематические специальные занятия по развитию слухового восприятия и речевого слуха. Научить ребенка слышать речь призваны специальные занятия, которые «продолжаются в течение многих лет – весь период обучения в дошкольном возрасте и в школе» [45, с. 29]. В образовании детей с нарушением слуха особая роль отводится преимущественности педагогической деятельности по развитию языковой способности ребенка; формированию разных форм речи (устной, письменной, дактильной); отработке различных видов речевой деятельности. Обучение ребенка с нарушением слуха языку включает накопление словаря; уточнение звукового состава речи; овладение разными видами и формами речевой деятельности. Важным элементом в образовании детей с нарушением слуха является дифференцированный подход в обучении.

– Непрерывная психолого-педагогическая помощь детям с синдромом Дауна направлена на развитие общей моторики, речи, двигательной активности, на формирование навыков тонкой моторики, самообслуживания, социальных навыков ребенка. Педагогическая методика работы с детьми данной категории разработана в университете Маккуэри (Сидней, Австралия, 1975) – программа «Маленькие ступеньки».

**Восемь ступенек, которые должен освоить малыш,
чтобы овладеть умением смотреть**

От 0 до 3 месяцев

1. Устремляет взгляд на предмет и фиксирует его на этом предмете в течение нескольких секунд.
2. Провожает взглядом предмет, пересекающий среднюю линию его тела.
3. Лежа на спинке, следит за предметом, описывающим дугу в 90 градусов в плоскости, перпендикулярной его телу.
4. Провожает взглядом предмет, движущийся вертикально.

От 3 до 6 месяцев

5. Переводит взгляд с одного предмета на другой.
6. Изучает глазами предмет, который держит в руке.
7. Лежа на спинке, следит за предметом, описывающим дугу в 180 градусов в плоскости, перпендикулярной его телу.
8. Смотрит на маленький предмет.

Фрагмент методики программы «Маленькие ступеньки»

Эффективной для детей с синдромом Дауна является пошаговая методика *Step by step*, которая много лет применяется в странах Европы и в Америке. Внедрение названных методик в практику работы с детьми младенческого и раннего детского возраста позволит выявить малышей с нарушением развития на раннем этапе жизни ребенка. Ребенок на этом этапе жизни также должен быть включен в систему образовательных отношений, которые должны начинаться с рождения и продолжаться в течение всей жизни человека.

Принцип преемственности в обучении играет огромную роль в достижении результативности педагогических действий в работе с любым ребенком с нарушением развития. При этом организационные формы образовательной практики могут быть самыми различными. Например, педагогическое взаимодействие с детьми с синдромом Дауна может быть организовано как в условиях семьи с привлечением родителей, так и в условиях образовательной организации. В настоящее время дети с синдромом Дауна могут полу-

чать образование не только в дошкольных учреждениях, но и в коррекционных школах. Новый Закон «Об образовании в РФ» дает им право обучаться в обычных школах. (Для примера, в Великобритании такая практика имела место уже в 80-е годы прошлого столетия.)

Реализация идеи преемственности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования актуализирует изучение следования данному принципу в дидактике коррекционного образования. Изучение методов, форм, приемов и средств в работе с детьми каждой нозологической группы и практика их применения в условиях инклюзивного образования – злободневное направление исследования.

Так, в работе с детьми с нарушением слуха, актуальными являются дидактические игры, направленные на развитие мелкой моторики рук; восприятия цвета, формы, величины, пространственных отношений и т. д. Развитие средствами дидактической игры тактильно-двигательного восприятия и вибрационной чувствительности у детей с нарушением слуха выступает обязательным элементом их образования [20]. Педагогический инструментарий, возможности которого апробированы в образовательной практике специальных (коррекционных) учреждений I и II вида, дидактическое обоснование условий его применения имеют действенную ценность для развития инклюзивного образования. Идея преемственности в отношении инклюзивных образовательных учреждений и учреждений специального образования означает овладение педагогами массовых школ и детских садов педагогическим инструментарием, возможности которого в обучении доказаны в образовательной практике специальных (коррекционных) учреждений.

Принцип преемственности в обучении детей с особенностями психофизического развития выступал и выступает в качестве одного из требований к организации специального образования в нашей стране, где сложилась целостная система их обучения.

В наследии и диалектическом развитии дидактической основы специального (коррекционного) образования – залог реализации задач образовательной инклюзии.

Так, включение ребенка с синдромом Дауна в образовательную деятельность в инклюзивном образовании предполагает соблюдение следующих дидактических принципов:

- подключение к работе разных органов чувств, чтобы задействовать в обучении разные каналы восприятия;
- пошаговый процесс усвоения новых знаний через распределения целого на достаточно мелкие части;
- пробуждение интереса ребенка к деятельности, поощрение малейших достижений.

Предметом для осмысления педагогами инклюзивного образования выступают и общедидактические принципы. Их реализация в обучении детей с нарушениями в развитии имеет определенную специфику. Можно показать это на примере дидактического принципа – связь теории с практикой в обучении. Согласно ему, теоретические знания и практические умения и навыки должны рационально сочетаться, соединяя общее образование с трудовой подготовкой и с общественно полезной деятельностью. При осуществлении связи теории с практикой в обучении слепых и слабовидящих необходимо учитывать возникающие у детей трудности в овладении практическими знаниями и умениями. Нарушение зрения вызывает трудности овладения конкретными знаниями, которые требуют визуальных наблюдений формы предметов, пространства, явлений и т. п. Ряд сложностей вызван трудностью приобретения ребенком практических умений и навыков, связанных с ориентировкой в пространстве, самоконтролем и регуляцией движений.

Одним из классических дидактических принципов обучения выступает принцип наглядности. Наглядность обеспечивает связь между чувственным и логическим познанием. Реализация данного принципа в работе с детьми с нарушением зрения требует наличия специальных средств. Их применение отработано практикой специального образования. Актуализация данной практики в инклюзивном образовании предполагает применение наглядных пособий, объемных изображений, которые обеспечат чувственное познание с помощью органов осязания.

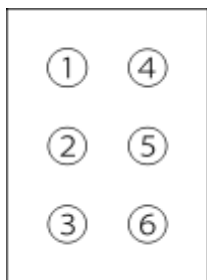
Преемственный подход в организации специального образования нашел отражение в преемственности содержания образования. Категория содержания образования «отображает социальный опыт». Это «четкая система знаний, умений, навыков, отобранных для изучения» [69, с. 141]. Формирование содержания специального (коррекционного) образования осуществляется с учетом особенностей психофизического развития детей. Принцип преемственности специального образования заключается в том, что в зави-

симости от категории заболевания формируется содержание образовательной деятельности детей, последовательно реализуемое на разных уровнях образования.

Для ребенка с дефектами зрения содержание образования включает работу по компенсации у него недостающей зрительной информации. Начиная с детского сада, обучение предусматривает деятельность, благодаря которой происходит развитие функциональных возможностей сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния, органа вкуса). Раннее развитие сохранной сенсорной сферы детей со зрительными нарушениями – «обходной путь» формирования познавательной деятельности. На основе непрерывного развития сохранной сенсорной сферы дети получают адекватные представления об объектах, явлениях и процессах окружающего мира [48, с. 56–64].

Особое значение в работе с дошкольниками играет развитие осязания. Включением в содержание работы с детьми с нарушением зрения упражнений, направленных на развитие осязания, педагог подготавливает их к успешному освоению рельефно-точечного шрифта Брайля. При этом руководство педагогом (тьютером, специалистом-дефектологом) процессом освоения первоклассником шрифта Брайля также предполагает включение в содержание его работы с учащимися упражнений по развитию у них осязания. Это могут быть различные упражнения, связанные с изображением учащимися букв с помощью фасоли, бобов или гороха. Настоящее упражнение имеет еще одно достаточно ценное предназначение – оно формирует у школьника умение ориентироваться на плоскости.

Предметом преемственности в организации образования детей с ограниченными возможностями являются формы и методы обучения. При выборе форм и методов обучения нужно учитывать психофизические особенности детей. Так, детям с задержкой психического развития (ЗПР) свойственна низкая степень устойчивости внимания. Для успешности их обучения необходимо специально организовывать и направлять внимание. В этой связи актуальными являются упражнения, развивающие все формы внимания. В программу коррекционной работы с учащимся инклюзивного образования, имеющим некоторые отклонения психического развития, должны быть включены мероприятия, стимулирующие развитие всех свойств внимания (переключаемость, устойчивость, концентрация, распределение).



А	З	П	Ч
Б	И	Р	Ш
В	Й	С	Щ
Г	К	Т	Ъ
Д	Л	У	Ы
Е	М	Ф	Ь
Ё	Н	Х	Э
Ж	О	Ц	Ю
			Я

Нумерация ячейки при чтении

Для изображения букв в шрифте Брайля используются 6 точек, расположенных в два столбца, по 3 в каждом. Одной из особенностей шрифта Брайля является то, что пишется текст справа налево, затем страница переворачивается, и текст читается слева направо. При письме прокалываются точки, и поскольку читать можно только по выпуклым точкам, «писать» текст приходится с обратной стороны листа. В этом заключается одна из сложностей при обучении этому шрифту. Нумерация точек идет сверху вниз по столбцам. Нумерация точек при записи идет в обратном порядке – сначала по правому столбцу, затем по левому: точка 1 находится в верхнем правом углу, под ней – точка 2, в нижнем правом углу – точка 3. В левом верхнем углу находится точка 4, под ней – точка 5, в левом нижнем – точка 6.

Образовательная деятельность детей с ЗПР организуется на основе большого количества проб, неоднократности повторения. Быстрая утомляемость требует частой смены видов учебной деятельности. Оптимальной методикой обучения данной группы детей грамоте считается методика Н. А. Зайцева. В обучении математике используются модификации блоков Дьенеша, мнемические приемы. (Логические блоки венгерского психолога и математика Дьенеша – это несколько комплектов логических фигур, карточек с символами свойств, комплект логических кубиков.)



В освоении ребенком с ЗПР школьной программы по русскому языку или математике большую роль играет результат его образования по программе дошкольного обучения. Образовательные занятия с дошкольником должны создавать определенные предпосылки к его усвоению русского языка (математики) в виде элементарных знаний (например, звуковых, лексических единиц или знаний о количестве, величине). В организации образовательной деятельности дошкольников с ЗПР могут быть использованы логические блоки Дьенеша, палочки Х. Кюизенера (бельгийский математик). Применение настоящего дидактического материала будет способствовать как формированию у дошкольников простейших навыков в выделении свойства предметов, так и обучению числу и счету.

Обобщая сказанное выше, необходимо отметить, что суть принципа преемственности в отношении между учреждениями специального образования и инклюзивной школой – это преемственность дидактической основы обучения, преемственность содержания, форм и методов обучения. Следование опыту специального образования, который должен быть адаптирован к специфике новой модели обучения особенных детей, является одним из условий успешности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Объектом преемственности инклюзивного образования в работе с детьми с ОВЗ выступают не только методики, средства обучения данной категории обучающихся, но и содержание и методы воспитания. В работе с детьми с нарушением интеллекта объектом преемственности является содержание и методы трудового воспитания, которое в коррекционных учреждениях уже с четвертого класса школы носит профессионально ориентированный

характер. В коррекционных образовательных учреждениях создаются условия для освоения подростками основ доступных им профессий.

Организация трудового воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется с учетом специфики заболевания ребенка. Трудовое обучение детей с нарушением зрения начинается с детского сада, где организовано освоение ребенком простейших трудовых навыков. Организация трудового воспитания детей с нарушением зрения в специальных школах III и IV видов представляет собой трехступенчатую модель:

- в начальной школе в число решаемых задач входит обучение школьников основам личной гигиены, элементарным приемам и способам самообслуживания, мобильности и ориентировки;

- в основной школе наряду фундаментом общеобразовательной подготовки закладывается фундамент трудовой подготовки учащихся, формируются способности к социальному самоопределению, школьник овладевает различными видами трудовой деятельности с учетом профессионального обучения и трудоустройства;

- в старшей школе происходит завершение курса предпрофессионального обучения на основе его дифференциации.

Преемственный подход в решении задач трудового воспитания обеспечивает последовательность педагогических действий в социализации воспитанников. Для инклюзивного образовательного учреждения необходим преемственный подход к накопленному учреждениями специального образования опыту трудового воспитания и обучения детей с ОВЗ и (или) инвалидностью.

Совместное обучение ребенка с ОВЗ со здоровыми сверстниками осуществляется на базе основной образовательной программы (ООП), которая разрабатывается на период дошкольного или начального (основного, старшего) школьного образования. Ее постижение ребенком с особенностями психофизического развития невозможно без принятия специальных мер для эффективного освоения им ООП. Специальной мерой, направленной на поддержку образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, становится разработка и внедрение адаптированной образовательной программы. В основе ее разработки лежит идея о том, что не ребенок должен приспособливаться (адаптироваться) к образовательной среде, а образовательная среда должна адаптироваться к ребенку. Централь-

ной задачей адаптированной образовательной программы является адаптация условий, средств, методов, содержания обучения к особенностям образовательных потребностей детей.

Адаптированная образовательная программа реализуется в системе дошкольного, школьного инклюзивного образования в обучении и воспитании детей с нарушением в развитии. Ее содержание выстраивается на основе образовательных стандартов и основной образовательной программы соответствующего уровня образования с учетом специальных стандартов для детей, относящихся к определенной категории нарушений. С сентября 2016 года обучение первоклассников с особенностями психофизического развития во всех образовательных учреждениях будет осуществляться в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ или ФГОС для детей с нарушением умственного развития. В стандартах прослеживается определенная дифференциация требований к содержанию образовательной программы и результатам ее освоения. В качестве основного условия дифференциации выбран уровень нарушения развития. В соответствии со стандартами, совместное обучение может быть рекомендовано для детей, у которых следствия дефекта не составляют больших преград в освоении образовательной программы начального общего образования наряду со здоровыми сверстниками в одни и те же сроки, в одном и том же объеме.

Адаптированная образовательная программа разрабатывается образовательной организацией для нормативного регулирования обучения и воспитания для лиц с ОВЗ, обучающихся совместно с их здоровыми сверстниками. Содержание адаптированной программы, одним из элементов которой является коррекционная программа, формируется на основе стандартов специального образования (стандартов для детей с нарушением зрения, слуха, интеллектуальной недостаточностью и т. п.).

Для расширения адаптивного потенциала образовательной среды, обеспечения гарантированной защиты образовательных прав ребенка с ОВЗ в образовательной системе инклюзивного образования появились новые элементы – индивидуальная образовательная программа, индивидуальная рабочая программа по предмету (образовательной области). Индивидуальная образовательная программа, индивидуальная рабочая программа разрабатываются для ребенка с ОВЗ с учетом особенностей его развития. При этом эффективность их освоения ребенком должна достигаться

и за счет соблюдения принципа преемственности в организации образовательного пути обучающегося.

Объектом преемственности может быть организация работы с ребенком-инвалидом по индивидуальной программе реабилитации (ИПР). Содержание образовательной реабилитации, определенное ИПР, является частью содержания адаптированной образовательной программы. В обучении ребенка с инвалидностью в учреждениях инклюзивного образования выполнение реабилитационных мероприятий может осуществляться на основе сетевого взаимодействия. Специалисты дефектологи учреждений специального образования могут привлекаться для работы с обучающимися с инвалидностью, которые осваивают образовательные программы общего образования в инклюзивных образовательных организациях.

Проблема преемственности деятельности массовой школы и учреждений специального образования несет в себе жизненную и научную значимость. Жизненная злободневность проблемы определяется происходящими изменениями форм обучения лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью. Современное законодательство гарантирует свободу выбора формы обучения, возможность перехода ребенка с нарушением развития из одного типа учреждений в учреждение другого типа. Эффективная реализация жизненной необходимости не может быть достигнута без четко сформулированной, последовательно обоснованной научной основы.

Проведенное исследование позволяет говорить о вертикальном и горизонтальном векторах преемственности. Вертикаль преемственности – это взаимосвязь и поступательность педагогических действий на предыдущем и последующем этапе образования (общего, инклюзивного, специального). Горизонталь преемственности – это воплощение и диалектическое развитие целей, методов, содержания, условий обучения лиц с ОВЗ в коррекционном образовании в практике инклюзивного образования. Будущее новой модели во многом зависит от того, насколько эта практика будет развиваться.

Выстраивая каждый элемент новой модели обучения лиц с ОВЗ, необходимо детально проанализировать опыт учреждений специального образования. Данный анализ позволит выявить прогрессивные методы и формы деятельности образовательной организации, требования к которой зафиксированы в нормативных актах. Например, ФГОС любого уровня общего образования для реализации образовательных потребностей лиц с ограни-

ченными возможностями здоровья предусматривается включение в структуру образовательной программы системы коррекционных мероприятий. Коррекция выступает важнейшим элементом инклюзивного образования, предполагая проведение специальных психолого-педагогических, социокультурных и лечебных мероприятий по преодолению (ослаблению) недостатков психофизического развития ребенка. Коррекционная работа в инклюзивном образовании предусматривает проведение специальных мероприятий, благодаря которым станет реальностью доступность освоения знаний, умений и навыков обучающимся с особыми образовательными потребностями. Преемственный подход к коррекционной работе в инклюзивном образовании обеспечит более эффективное формирование психофизических функций ребенка, преодоление или ослабление имеющихся у него нарушений психики, сенсорики, моторики, поведения.

Согласно Б. К. Тупоногову, содержательной стороной коррекционного процесса выступает следующее:

- в обучении – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психофизического развития, способов применения полученных знаний;
- в воспитании – воспитание типологических свойств и качеств личности, позволяющих адаптироваться в социальной среде;
- в развитии – исправление (преодоление) недостатков умственного и физического развития, совершенствование психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта [60].

Коррекционная работа в системе специального образования направлена на последовательность действий в компенсационном развитии ребенка. Так, для детей с нарушением зрения проводятся коррекционные мероприятия по речевому развитию ребенка. В дошкольных организациях для этих целей используются звучащие игрушки, с помощью которых ребенок учится: реагировать на начало и конец звучания; различать звучащие игрушки на слух; определять направление источника звука и т. п. В начальной школе в коррекционной работе применяются дидактические игры, ориентированные на более сложные элементы речевого развития (распознать звук предмета, голоса птиц, голоса людей и т. п.).

Опыт преемственности коррекционной работы учреждений специального образования в компенсационном развитии ребенка должен быть трансли-

рован в деятельность учреждений инклюзивного образования. Проведение мероприятий, направленных на компенсационное развитие ребенка, традиционно формировалось с учетом особенностей дефекта развития. В новой модели обучения предлагается учитывать различие развития дефекта психофизических нарушений. Как уже отмечалось, в текстах образовательных стандартов для детей с ОВЗ можно видеть, что требования к результатам освоения образовательной программы, условиям ее реализации, ее содержанию формируются с учетом степени выраженности дефекта развития. СФГОС представляет четыре варианта стандарта:

– Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню с образованием его здоровых сверстников, находясь в их среде, и в те же календарные сроки.

– Ребенок получает цензовое образование, находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития, в более пролонгированные, чем в норме, календарные сроки.

– Ребенок получает нецензовое образование, находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития, в более пролонгированные, чем в норме, календарные сроки [23].

Обеспечение компенсационного развития ребенка в учреждениях инклюзивного образования предполагает их сотрудничество с учреждениями здравоохранения и социальными центрами, которые проводят реабилитационную работу с детьми-инвалидами. Для проведения квалифицированной коррекции недостатков развития привлекаются специалисты дефектологи, логопеды, психологи, в том числе сотрудники образовательных организаций специального образования. В целях создания действенной ситуации компенсационного развития ребенка с ОВЗ в учреждениях инклюзивного образования должна быть создана устойчивая система сетевого взаимодействия.

Следование принципу преемственности (горизонтальная вертикаль) означает изучение целей, содержания и формы коррекционной работы в специальных (коррекционных) учреждениях. В системе специального образования коррекция означала включение ребенка, начиная с самых ранних этапов жизни, в разные виды индивидуальной и групповой деятельности. Содержание коррекционной работы учреждений специального образования формировалось на основе научных исследований в области дефектологии, коррекционной педагогики. Благодаря данным исследованиям был создан инструментарий коррекционной работы с детьми, относящимися к разным

нозологическим группам. При этом формирование содержания коррекционной работы происходит с учетом дефекта развития ребенка.

Сложившийся в теории и практике дифференцированный подход к детям с ОВЗ и (или) инвалидностью закладывается в основу работы с ними во всех образовательных организациях. Это предполагает постижение педагогами инклюзивного образования знаний разнообразия состояний детей, относящихся по заболеванию к одной нозологической группе. Например, К. С. Лебединская и О. С. Никольская выделяют четыре основные формы проявления детского аутизма: отрешенность от происходящего вокруг (I гр.); негативное отвержение окружающих, склонность к импульсивным действиям от паники, плача к агрессии (II гр.); захваченность аутическими интересами с легко возникающей агрессией (III гр.); сверхтормозимость (IV гр.) [57]. Содержание коррекционной работы с аутичным ребенком формируется не только с учетом особенности поведения и обучения детей РДА, но и с учетом его принадлежности к одной из групп данного заболевания. Коррекционная работа с аутичным ребенком, который обучается в массовой школе (ходит в инклюзивный детский сад), строится с учетом заболевания, интересов и способностей ребенка. В коррекции используются пальчиковые игры, песочная терапия и т.п. В работе исключается любое принуждение ребенка к действию в случае его отказа.

Опыт учреждений специального образования свидетельствует, что комплексный характер коррекционной работы, которая начинается в дошкольном учреждении (а по возможности с момента выявления дефекта в специальных центрах), позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения. (Например, систематическая коррекционная работа олигофренопедагога с умственно отсталым ребенком раннего возраста позволяет достигнуть значительных успехов в развитии малыша).

Реализация преемственного подхода в коррекционной работе инклюзивного образования невозможна без изучения и трансляции моделей ее проведения в учреждениях специального образования. Предметом изучения выступает коррекционная деятельность дошкольных учреждений для детей с нарушением развития:

– Коррекционно-развивающие мероприятия в работе с детьми с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста «стимулируют интеллектуальное развитие детей с ЗПР, предупреждают эмоциональную неустойчивость и нарушения поведения» [97, с. 55].

– В дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения коррекционная работа направлена на коррекцию и возможное восстановление зрительной функции, на развитие мелкой моторики рук, развитие восприятия, речевого слуха и т. п.

– Для слабослышащих дошкольников организуется работа по коррекции слухо-речевых недостатков.

Следование принципу горизонтальной преемственности означает, что на всех ступенях инклюзивного образования транслируется опыт коррекционной работы с детьми специальных учреждений, реабилитационных центров. На основе принципов вертикальной и горизонтальной преемственности формируется содержание программы коррекционной работы. (Программа является обязательным структурным элементом адаптированной образовательной программы.) И если вертикальная преемственность обеспечивает нарастающую (убывающую) последовательность коррекции в работе с детьми инклюзивного образования, то горизонтальная – вносит в практику массовой школы (детского сада) опыт, который формировался на протяжении предыдущих десятилетий в работе с детьми с нарушением психофизического развития.

Программа коррекционной работы и содержание коррекционных занятий формируется в соответствии с профилем заболевания и индивидуальными образовательными потребностями ребенка.

Содержание коррекционной работы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата решает следующие задачи: стимулирование и активизирование деятельности; снятие эмоционального напряжения; создание позитивного настроения и т. д.

Упражнения для развития двигательной активности рук детей с ДЦП:

- разгладить ладонью правой руки лист бумаги, придерживая его левой рукой и наоборот;
- постучать по столу расслабленной кистью руки;
- руки полусогнуты, опора на локти – встряхивание по очереди кистями («звонок»);
- фиксировать левой рукой правое запястье – поглаживать ладонью правой руки, постучать ладонью по столу и т. п.

Преимуществом содержания коррекционных мероприятий, системностью их проведения, начиная с дошкольных учреждений, создаются необходимые условия непрерывного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это снижает сложность его адаптации к требованиям среды при переходе с одной ступени образования на другую.

К понятиям, активно развиваемым в теории инклюзивного образования, относится понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Программа коррекционной работы, включенная в структуру основной образовательной программы, должна обеспечить психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое сопровождение является обязательным элементом системы инклюзивного образования. Оно призвано обеспечить поддержку ребенку в процессе освоения им образовательных программ. Критериями качества психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями являются следующие:

- комплексный и всесторонний охват участников образовательного взаимодействия диагностической и коррекционной работой (данный критерий обозначает, что объектом диагностики и коррекции являются не только дети с особыми потребностями и их родители, но и их здоровые сверстники, родители здоровых детей, педагоги);

- целостность, системность коррекционных и реабилитационных программ в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- предоставление консультативных услуг, в том числе по вопросам инклюзивного образования для родителей и педагогов;

- изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного опыта инклюзивного образования и популяризация его перед широкой родительской и педагогической общественностью.

Модель психолого-педагогического сопровождения системы инклюзивного дошкольного, школьного, профессионального образования включает в себя диагностическую и коррекционную работу. В обеспечении эффективности психолого-педагогического сопровождения детей (молодых людей) с ОВЗ актуален опыт предыдущих лет, который получил развитие не только в деятельности коррекционных учреждений, но и общеобразовательных школ. Стихийная инклюзия, имевшая место в прошлом, приобрела целенаправленное развитие в форме образовательной интеграции в 90-е годы XX века. В условиях интегрированного образования обрабаты-

вались разнообразные формы психолого-педагогической работы с детьми с нарушением развития в системе детских садов и общеобразовательных школ. Важнейшей организационной формой психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья было сотрудничество образовательных организаций с реабилитационными центрами. Действовали психолого-педагогические медицинские комиссии.

Данная практика получила правовую поддержку в современном законодательстве. Согласно п. 4 ст. 42 ФЗ «Об образовании в РФ», в организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья особую роль должен сыграть Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр) [99]. Организация сетевого взаимодействия ППМС-центров с образовательными организациями инклюзивного образования будет способствовать построению комплексной модели сопровождения и поддержки субъектов образовательного взаимодействия, имеющих особые образовательные потребности.

Рассматривая деятельность центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи как ресурсных центров инклюзивного образования, разработчики методических материалов для руководителей образовательных организаций представляют сетевое взаимодействие в Северо-Восточном административном округе Москвы [21]. Благодаря деятельности центра сетевым взаимодействием были охвачены дети дошкольного, младшего и старшего школьного возрастов, их родители, педагоги образовательных организаций. Ориентация деятельности окружного ресурсного центра на сопровождение образовательного процесса позволяет ему играть системообразующую роль в развитии преемственной системы инклюзивного образования.

Наряду с московским вариантом организации обучения детей с особыми образовательными потребностями возможны и другие модели. Представляя опыт сопровождения обучения детей с нарушением слуха, Е. В. Кулакова и М. М. Любимова описывают экспериментальную работу мобильной группы по работе с глухими и слабослышащими [43, с. 75–85]. Основными направлениями работы выездной группы были коррекционно-развивающее, консультативно-методическое, социальное сопровождение. В состав выездной группы входили: учитель-дефектолог (сурдопедагог), педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, методист. Положительный результат, достигнутый группой, свидетельствует об эффективности данной модели и необходимости использования ее опыта в решении задач инклюзивного образования.

Актуальность данной модели связана с тем, что в случае ускорения темпов перехода к инклюзивному образованию обязательно возникнет проблема дефицита квалифицированных специалистов-дефектологов. Одним из вариантов решения проблемы может стать создание на базе реабилитационных центров, социальных учреждений, учреждений высшего образования специальных групп специалистов-дефектологов, оказывающих мобильную помощь образовательным организациям в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Использование мобильных групп для помощи образовательным организациям сделает возможным реализацию требований к системе условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. (Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, условия реализации основной образовательной программы являются одним из объектов стандартизации.) Специалисты-дефектологи мобильной группы, организуя обязательную индивидуальную диагностико-коррекционную работу для детей с нарушением развития, смогут стимулировать положительную динамику как в развитии у них познавательных процессов, так и в снижении проблем ребенка эмоционального, поведенческого и личностного характера.

Создание на базе образовательных организаций высшего профессионального образования специальных центров, в рамках которых формируются мобильные группы для обеспечения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, соответствует идее сетевого взаимодействия. Определенные преимущества данных мобильных групп для оказания психолого-педагогической поддержки детям с особыми образовательными потребностями, их родителям и педагогам связаны с тем, что высшая школа способна аккумулировать в себе потенциал разных сфер научного знания и психолого-педагогическую практику. Владение членами мобильных групп теоретическим знанием, опытом эмпирического исследования выступает гарантом качества и мобильности предоставляемых услуг. В структуру услуг может быть включена не только диагностико-коррекционная работа с детьми и их родителями, но и консультационно-методическая работа с педагогами.

По мнению С. В. Алехиной, опыт специального образования является богатым содержательным ресурсом для развития инклюзивного образования, однако не менее значим для него «опыт интегрированного образования и технологический опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» [30, с. 8]. Модель интегрированного об-

разования, получившего развитие в нашей стране в 90-е годы прошлого века свидетельствовала о переходе к новому этапу эволюции образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Происходившие эволюционные изменения в образовании детей с особенностями психофизического развития выступали объектом научных исследований. В исследованиях, проводимых в начале нынешнего столетия, изучался процесс в системе общего и специального образования [14; 49; 50; 64; 89]. Изучалось мнение учащихся, педагогов по вопросу совместного обучения, мотивов неприятия. Проводился сравнительный анализ расходов на обучение в массовой школе и образовательном учреждении специального образования.

29–31 января 2001 года в г. Москве была проведена Международная научно-практическая конференция по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). Участниками конференции была принята Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). Согласно концепции, для данной категории обучающихся должен быть открыт доступ в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений.

География интегрированного образования в России достаточно разнообразна. В процесс интеграции оказались вовлечены не только общеобразовательные учреждения, но и учреждения высшего образования, общественные организации, социальные учреждения. Наиболее известными стали: школа-центр интегрированного обучения и диагностики № 7 для детей с отклонениями в развитии (Санкт-Петербург); центр по обучению детей с нарушениями слуха при МГТУ им. Баумана (Москва); центр образования инвалидов (Челябинск); общеобразовательная школа № 299 (Москва) и др. В порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской других субъектов Российской Федерации была внедрена модель интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

В соответствии с Концепцией интегрированного обучения наиболее важными периодами развития детей-инвалидов являются младенческий, ранний и дошкольный возрасты, когда «имеется уникальная возможность

преодолеть последствия того или иного сенсорного или интеллектуального нарушения и избежать формирования особой позиции в среде здоровых». Начальной ступенью модели интегрированного образования выступает дошкольное образование, оно представлено детскими садами комбинированного типа, в которых могут быть обычные (с нормально развивающимися детьми), специальные (для детей с отклонением в развитии) и смешанные группы (для совместного воспитания обычных детей и детей с ОВЗ).

Следующей ступенью становится интегрированная массовая школа, в которой ребенок с ОВЗ получает возможность обучения наряду со здоровыми сверстниками. В течение двух десятилетий развития интегрированного образования в нашей стране экспериментально апробировались три модели интеграции [48].

Выбор модели интеграции исходил из особенностей развития ребенка, его возможностей в адаптации к требованиям образовательной среды. Обязательным условием интеграции являлось оказание коррекционной помощи «особенному ребенку», которую можно было получить либо по месту обучения, либо в специальной школе или детском саду, либо в разнообразных социальных центрах. Проявлением преемственности становится применение обозначенных терминов в названии моделей интеграции для обозначения моделей инклюзивного образования.

Модели интеграции

Комбинированная интеграция – дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах).

Частичная интеграция – дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1–2 человека.

Временная интеграция – все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Объектом преемственности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья была и остается работа с их родителями. В концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (2001) прописана необходимость помощи специалистов родителям детей с умственными и физическими недостатками с раннего возраста включать их в пространство общения здоровых детей [65]. Именно через работу с родителями должны осуществляться основные составляющие преемственного подхода в образовании детей с ОВЗ:

- в дошкольном возрасте по желанию родителей осуществляется включение детей с умственными и физическими недостатками в дошкольные образовательные учреждения общего типа по месту жительства;

- в школах родители принимают активное участие в процессе реабилитации детей, имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях специалистов, принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий;

- родители участвуют в решении вопроса об оптимальной модели интеграции их ребенка в образовательную среду здоровых сверстников;

- родители принимают непосредственное участие в составлении индивидуальных программ реабилитации детей [65].

Ценным опытом для развития преемственной системы инклюзивного образования является опыт деятельности интегрированного обучения, в Концепции которого обозначена необходимость ряда мероприятий – раннее выявление отклонений развития (с периода новорожденности) и ранней (с первых дней жизни) комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной помощью [23].

Преемственный подход в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в интегрированной системе обучения основывался на предоставлении каждому ребенку права развиваться в своем персональном темпе, получать в полном или неполном объеме образование по программе общеобразовательной школы. Однако по причине недостаточного количества школ, где были бы открыты классы комбинированного типа, недостаточного количества специалистов, готовых к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Большинство детей с ОВЗ по завершении дошкольного образования продолжали обучение в коррекционных школах, соответствующих отклонению их развития.

Наибольшее количество детей, включенных в интегрированное пространство общего образования, составили дети с задержкой психического развития (ЗПР). В 90-е гг. XX века в большинстве школ нашей страны появляются классы «педагогической поддержки», «классы выравнивания», среди учащихся этих классов большой процент – дети с ЗПР. В организации образования данной категории обучающихся формируется новая модель обучения. Значимыми элементами новой модели обучения детей с ЗПР, отрабатываемыми на базе общеобразовательной школы № 11 г. Зеленодольска Республики Татарстан при участии одного из авторов настоящей монографии, можно назвать следующие:

- сокращение общего количества учащихся в классе (максимальное количество учащихся – 20 человек);
- применение в обучении элементов дидактики коррекционной школы (обучение на основе двигательной активности – например, движение пальцев по буквам, вырезанным из наждачной бумаги);
- введение системы коррекционных занятий для учащихся, направленных на развитие общих способностей, поведенческих действий;
- непрерывная диагностика и мониторинг учебных достижений, интеллектуального и личностного развития ребенка;
- обязательность психологического сопровождения учебного процесса.

Эффективность педагогического сопровождения детей при переводе из начальной в основную школу обеспечивалась благодаря внедрению должности освобожденного классного руководителя. В функциональные обязанности классного руководителя входило оперативное взаимодействие с родителями детей, педагогами, специалистами (в том числе медицинскими работниками), проведение дополнительных занятий при выполнении домашних заданий, вовлечение учащихся во внеурочную деятельность. Особую роль в работе с детьми с задержкой психического развития, склонными к нарушению поведения, играл социальный педагог. Исходя из функциональных обязанностей, социальный педагог, начиная с начальной школы, выявлял детей группы риска, проводил с ними и их родителями системную работу по снижению степени опасности школьной и социальной дезадаптации, содействовал организации внеурочного времени ребенка.

Одним из условий, сыгравшим положительную роль в обучении и воспитании детей с ЗПР, стал проектный подход в организации образования.

Научный подход к разработке единого целостного проекта, охватывающего вопросы организации обучения, методическую основу учебно-воспитательного процесса, педагогическое управление образовательной деятельностью учащихся на основе диагностики и мониторинга, координацию взаимодействия участников проекта (педагогов, специалистов, родителей), обеспечил положительный результат его реализации. Представленный опыт деятельности в обучении детей с ЗПР может быть адаптирован к задачам инклюзивного образования.

Формирование преемственной системы инклюзивного образования в России – насущная задача современности. Ее решение зависит от многих факторов. Одним из них является рациональное отношение к прошлому опыту обучения и воспитания детей и подростков с нарушением развития. Педагогическая практика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в коррекционных и интегрированных образовательных учреждениях представляет особую ценность для создания преемственной системы инклюзивного образования.

4.3. Методологическое обеспечение преемственности инклюзивного образования в условиях стандартизации

Для стимулирования темпов развития инклюзивного образования и предупреждения рисков формализации данного процесса чрезвычайно важно научно обосновать схемы взаимодействия образовательных организаций в условиях стандартизации образования. Стандартизация отечественного образования связана со стремлением создать единое образовательное пространство России. Государственные стандарты – это требования, которым надо следовать. Смена одного поколения государственных стандартов, которое еще не успело закрепиться, другим влечет необходимость научно аргументированной доказательности изменений ценностных ориентиров образовательной политики государства.

Методологическое обеспечение стандартизации образования есть «научно обоснованный инструментарий в виде подходов, теорий, положений, принципов, соответствующий системно-структурной методологии

педагогики/дидактики...» [50, с. 39]. Становление и развитие инклюзивного образования в России в условиях стандартизации общего (в том числе специального), профессионального, дополнительного образования будет протекать более успешно, если сформирован научно обоснованный инструментарий к его организации. С ориентацией на преемственную систему инклюзивного образования должны быть разработаны подходы, принципы, теоретические положения, на основе которых может быть представлена технология организации обучения в условиях ФГОС нового поколения.

Специфика инклюзивного образования, предполагающего возможность обучения детей с ОВЗ вместе с их здоровыми сверстниками, представляет свое поле поиска методологической основы образования в условиях развития процесса стандартизации. Общеметодологическими принципами образовательной деятельности в новой модели обучения и воспитания лиц с ОВЗ являются базовые принципы инклюзивного образования.

Восемь принципов инклюзивного образования

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Согласно двум первым принципам, ценность человека не зависит от его способностей и достижений, каждый человек способен чувствовать и думать.

В определении следующих методологических принципов инклюзивного образования необходимо обратиться к ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государственным образовательным стандартам. В соответствии с ФГОС нового поколения методологической основой современного

образования выступают деятельностный и компетентностный подходы. Деятельностная парадигма в отечественной психолого-педагогической науке определяет в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения ею универсальных способов деятельности.

Деятельностный подход – важнейшее условие достижения равенства образовательных прав детей с ограниченными возможностями здоровья. Его реализация в инклюзивном образовании может быть достигнута через разработку и реализацию адаптированной образовательной программы, индивидуальной образовательной программы, индивидуальной программы реабилитации (для ребенка с инвалидностью), применением ассистивных технологий.

Адаптированная образовательная программа предусматривает корректировку учебного процесса, модификацию учебного материала, условий обучения таким образом, чтобы каждый ребенок мог стать активным участником посильной для него учебной деятельности. (Сущность понятия «адаптированная образовательная программа» и ее предназначение разъясняются в письме Министерства образования и науки РФ № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» от 19.04.2011 [68].)

Методические приемы реализации деятельностного подхода в обучении детей в системе инклюзивного образования связаны с возрастными особенностями обучающихся; спецификой учебного предмета (для дошкольников образовательной области); особенностями образовательных потребностей детей, включенных в образовательный процесс совместно со здоровыми сверстниками. Адаптированная образовательная программа может включать в себя несколько модулей в зависимости от образовательных потребностей детей с ОВЗ и (или) инвалидностью, в содержании каждого модуля должна быть учтена специфика организации учебной деятельности обучающегося. Для этого необходимы двухуровневые учебники (рабочие программы); вспомогательные учебные ресурсы, способные компенсировать недостаточность собственного опыта ребенка; инструктивные указания и т. п.

При получении ребенком с ОВЗ образования в организации общего образования целевые ориентиры и содержание процесса освоения им универсальных действий зависят от характера нарушений его развития. Для демонстрации возможных различий в требованиях к содержанию дея-

тельность развития младшего школьника с нарушением зрения предлагаем сравнить требования ФГОС начального образования с требованиями проекта СФГОС для данной категории обучающихся [76].

**Познавательные универсальные учебные действия (УУД)
выпускника начальной школы:**

- умение строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- владение основами смыслового чтения художественных и познавательных текстов, умение выделять существенную информацию из текстов разных видов;
- осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- устанавливать причинно-следственные связи и др. [76].

Для ребенка с нарушением зрения освоение познавательных универсальных учебных действий происходит через удовлетворение особенностей его образовательных потребностей. Овладение им умением строить речевое высказывание в устной и письменной форме предполагает педагогическую деятельность, ориентированную на активное использование «речи в учебно-познавательном процессе как важнейшего средства компенсации зрительной недостаточности; осуществление речевого развития слепых учащихся с учетом особенностей их познавательной деятельности; коррекции речи с учетом непосредственного и опосредованного влияния на различные ее стороны глубоких нарушений зрения» (текст СФГОС начального образования для слепых детей). Нарушение зрения затрудняет процесс овладения ребенком «мыслительными операциями в формировании и оперировании понятиями» [23]. Для компенсации последствий заболевания и овладения ребенком с нарушением зрения познавательными универсальными учебными действиями недостаточно только учебных занятий, необходима организация коррекционной работы с ним.

Подобная необходимость есть у большинства детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому в требования образовательной программы общего образования вводятся специальные требования, сформулированные

с учетом заболевания обучающегося. Так, специальным требованием к метапредметным результатам освоения программы слабослышащим учеником основной школы является «способность самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность и сотрудничество с педагогами и слышащими сверстниками на основе словесной речи (в устной и письменной формах) ...» (текст СФГОС для слабослышащих и позднооглохших детей) [23].

Раскрывая сущность деятельностного подхода в обучении, А. А. Леонтьев видит его реализацию в том, чтобы сделать «учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, ее достижения (т. е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки» [46, с. 3–6]. Сопоставление данного высказывания с приведенным отрывком ФГОС для слабослышащих и позднооглохших детей – явное доказательство того, что деятельностный подход выступает методологическим принципом, лежащим в основе идеологии инклюзивного образования.

В требованиях стандартов общего образования к результатам освоения образовательной программы относится овладение школьником коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД). Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность школьника, на основе овладения ими он научается взаимодействовать с другими людьми, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

По мнению разработчиков специальных федеральных образовательных стандартов, для ребенка с ОВЗ овладение коммуникативными универсальными учебными действиями не может быть достигнуто без создания в этих целях особых условий. В требованиях ФГОС для детей с нарушением речи (проект) включены жизненные компетенции по направлению «Овладение навыками коммуникации». В осуществлении данных требований предполагается организация коррекционной работы с учащимся, осваивающим программу начального образования.

Коррекционная работа включает следующие направления деятельности: формирование у ребенка знаний правил коммуникации и умения использовать их в актуальных житейских ситуациях; расширение и обогащение опыта коммуникации в ближнем и дальнем окружении; коррекция нарушений устной и письменной речи [23].

Коммуникативные универсальные учебные действия относятся к метапредметным результатам образования, достижение которых обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предполагает соблюдение специальных требований к условиям образования. Настоящие требования зафиксированы в ФГОС для детей с ОВЗ, реализация которых начинается 1 сентября 2016 года, в то время как инклюзивное образование в рамках действующих стандартов начального общего, основного общего уже находится в стадии реализации. В соблюдении общеметодологических принципов инклюзивного образования, закрепленных в Саламанкской декларации, деятельностного подхода в образовании в образовательных организациях должны создаваться специальные условия, способствующие формированию коммуникативных универсальных действий для всех групп обучающихся с ОВЗ. Кроме того, в требованиях к результатам достижения «особенного» обучающегося должен быть учтен потенциал его возможностей в овладении универсальными учебными действиями. Этот результат достижений может иметь отличия от результатов здоровых сверстников. Настоящее отличие четко обозначено в тексте ФГОС для детей с ОВЗ, которые распределяются не только по группам заболевания, но и по уровню своих возможностей в освоении программы образования.

Эффективность овладения универсальными учебными действиями на этапе начального образования и динамичное развитие их на последующих ступенях обучения зависят от успешности прохождения ребенком этапа дошкольного образования. В условиях инклюзивного дошкольного образования здоровый ребенок значительно раньше сталкивается с «другими» детьми. Деятельностный подход, положенный в основу образовательного взаимодействия здорового ребенка с ребенком с особенностями развития, открывает значимые грани социального и личностного становления любого из них.

Следование принципу преемственности в организации инклюзивного образования обеспечит преемственную связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий педагогической деятельности. В основе методологического обеспечения преемственной модели инклюзивного образования лежит не только деятельностный, но и компетентностный подход.

Анализ исследований по проблемам компетентностного подхода в образовании позволяет выделить в качестве его основной особенности ориентацию не на процесс формирования знаний, умений и навыков, а на уме-

ние реализовать их в деятельности. С учетом специфики состава субъектов инклюзивного образования можно выделить в качестве значимой социальной компетентности, формирование которой должно быть предусмотрено образовательной программой, – компетентность толерантного отношения к «инакости» своего сверстника.

Согласно идеологии компетентностного подхода в образовании оно должно подготовить человека к жизни в обществе. Центральной идеологической линией в преемственной системе инклюзивного образования выступает подготовка к жизни в обществе равно доступных возможностей. Современные образовательные стандарты поддерживают развитие данной линии в работе с обучающимися. В контексте ФГОС нового поколения заложены требования к компетентностно-ориентированной направленности уроков (образовательной деятельности дошкольников – ОД). Данными требованиями предполагается оценивать участие детей в целеполагании; диагностичность (измеряемость) целей; наличие мотивационного поля урока (ОД); связь содержания с жизнью и практической деятельностью; субъектность позиций в образовательном процессе каждого ребенка независимо от его особенностей.

Ориентация на деятельностный и компетентностный подходы стандартов всех уровней общего образования – один из показателей его целостности. Этим обеспечивается возможность построения преемственной системы инклюзивного образования, которое должно быть организовано с учетом психофизических особенностей и образовательных потребностей «особенных» обучающихся.

Процесс стандартизации образования основывается на принципе учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Тем самым актуализируется в качестве методологической основы стандартизации личностно-ориентированный подход в образовании. Идея воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на становление личности ребенка (молодого человека), проходит через все стандарты общего и профессионального образования. В область педагогических задач вводится развитие у ребенка и молодого человека компетентности, инициативности, самостоятельности, ответственности, свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки. Результативность решения задач личностно-ориентированного образования будет определяться системностью педагогических действий в работе с дошкольниками, учениками начальной, основной или

старшей школы, студентами учреждений профессионального образования. Сущностной особенностью данных действий выступает ориентация содержания образования на развитие природных особенностей человека, его социальных свойств и качеств как субъекта культуры. Следование названным ориентирам в организации образования становится особенно актуальным в условиях его инклюзивности.

Дети с нарушением психофизического развития, включенные в образовательный процесс вместе со здоровыми сверстниками, нуждаются в том, чтобы их образовательная деятельность организовывалась с учетом их природных особенностей и создавала условия для социального развития.

Методологической основой преемственности общего образования является структурно-организационный подход федеральных государственных образовательных стандартов, который проявляется в единстве требований к:

- условиям реализации стандарта;
- структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы;
- образовательным результатам.

Не исключением являются федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ОВЗ и стандарты, разработанные для образования детей, определенной нозологической группы. В структуру всех СФГОС начального образования, специальных требований ФГОС основного образования для категорий лиц с ОВЗ (проекты) включены требования к условиям, образовательной программе, результатам образования.

Содержание данных требований формируется с учетом специфики заболевания. Например, согласно СФГОС для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в структуре ООП должна быть предусмотрена организация специальной помощи. Это – «помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями, учителями»; профилактическая работа по предупреждению конфликтов; обеспечение успеха в доступных видах деятельности. В примерной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи присутствуют требования по коррекционной логопедической работе с детьми [80]. Настоящая программа регулирует образовательную деятельность в группах компенсирующей или комбинированной направленности (совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ), результативность ее реализации дает возможность успешного освоения ребенком основной

образовательной программы начального общего образования. Российским законодательством за каждым дошкольником с ОВЗ и (или) инвалидностью сохраняется право на продолжение образования в массовой школе вместе со здоровыми сверстниками.

Инклюзивное образование должно обеспечить доступность образования. Его идейной основой является принцип гуманизма, который утверждает ценность каждого человека как личности, универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Вопросы гуманизации образования проанализированы философами и социологами, психологами, педагогами [55]. С позиций гуманизма цель воспитания заключается в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения. Реализация заданной цели в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает доступность образовательной среды, кадровое обеспечение образовательной деятельности, финансово-экономическое и материально-техническое обеспечение. Наиболее значимые характеристики образовательной среды, обеспечивающей возможность каждому обучающемуся стать полноценным субъектом деятельности, сформулированы и закреплены в стандартах относительно каждой категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Требования к кадровому обеспечению образовательной деятельности учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с НОДА и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [23].

Для успешного формирования у детей с НОДА графо-моторной функции среди специалистов, работающих с данной группой, должны быть дефектолог, логопед, инструктор ЛФК. Реализация названного требования может быть осуществлена за счет переподготовки педагога (психолога) и получения им диплома дефектолога (логопеда). Учитель физкультуры в школе должен получить документ, подтверждающий его право на ведение занятий ЛФК. Возможны и другие варианты реализации данного требования. Это может быть приглашение специалистов, работающих с инвалидами в социально-реабилитационных учреждениях, для проведения коррекционной работы (вариант сетевого взаимодействия).

Сущность гуманизации образования заключается в превращении социального опыта в личный опыт человека. Анализ современных проектов в сфере стандартизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья подтверждает следование принципу гуманизации в системе инклюзивного образования. Каждый из четырех вариантов (А, В, С, D) стандартов для детей с ОВЗ включает «академический» компонент и компонент «жизненные компетенции». Овладение «жизненной компетенцией» должно содействовать процессу адаптации ребенка к окружающей его социальной среде, овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни и т. п.

Результативность развития у младшего школьника с ОВЗ таких «жизненных компетенций», как самостоятельность и инициативность в предметно-практической деятельности, навыков гигиены, опрятности, навыков самообслуживания зависит от успешности освоения ребенком стандартов дошкольного образования. Системность и преемственность педагогических действий в формировании социально значимых жизненных компетенций, начиная с первых ступеней образования с ориентирами на следующую ступень, расширяет потенциал возможностей ребенка с ОВЗ и (или) инвалидностью.

Выделив структурно-содержательную сторону ФГОС в качестве важнейшей основы преемственности всех уровней общего образования, необходимо продемонстрировать действие принципа преемственности через сравнительно-сопоставительный анализ текстов ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования. Согласно вышеназванным нормативным документам, стандартизация дошкольного и начального школьного образования призвана:

– обеспечить равные возможности детей в получении качественного образования;

– сохранить единство образовательного пространства России, обеспечивая вариативность и разнообразие образовательных систем и видов образовательных учреждений.

Признаком преемственности программ дошкольного и начального школьного образования являются образовательные области. Согласно ФГОС дошкольного образования, структурными единицами образования дошкольника являются образовательные области:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Названные области составляют прямую проекцию на предметы основной образовательной программы начального общего образования, в качестве предметных областей которого обозначены следующие: филология; математика и информатика; обществознание и естествознание (окружающий мир); основы духовно-нравственной культуры народов России; искусство; технология; физическая культура.

Целевые ориентиры дошкольного образования включают овладение активной речью, включенной в общение; основными культурными способами деятельности; установкой на положительное отношение к миру. Согласно ФГОС начального общего образования, личностными характеристиками выпускника начальной школы («портрет выпускника начальной школы») являются следующие: любознательный и активный; способный к организации собственной деятельности; любящий свой край и свою родину и т. п.

Преемственность в образовании заключается не только в выявлении общего, например, в требованиях к структуре и содержанию основной образовательной программы или к условиям ее реализации. Принцип преемственности проявляется и в различиях, демонстрируя специфику и особенности функциональных задач каждого уровня образования. Так, новый вариант ФЗ «Об образовании в РФ» определяет специфику деятельности воспитателя, который, в отличие от учителя, осуществляет не только образовательную деятельность, но и деятельность по уходу и присмотру за ре-

бенком. Образовательная деятельность в учреждениях дошкольного образования выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, направленное на развитие детей. Построение образовательной деятельности должно быть ориентировано на интересы и возможности каждого ребенка, учет социальной ситуации его развития.

Итоги освоения образовательной программы дошкольником не подвергаются аттестации. От результатов работы дошкольных организаций, отраженных в уровне сформированности у детей таких качеств личности, как любознательность, инициативность, самостоятельность, зависит успешность овладения будущим школьником программой начального образования.

Структурно-организационный подход, заложенный в федеральных государственных образовательных стандартах, позволяет увидеть проектируемую преемственность в организации инклюзивного образования. В частности, ФГОС дошкольного образования неоднократно обращается к вопросу организации инклюзивного образования:

– **раздел I. «Общие положения»**; п. 1.6: стандарт направлен на решение следующих задач: «2) обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо ... психофизических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)»;

– **раздел II. «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему»**; п. 2.11.1: «Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам... с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий..., а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья...»;

– **раздел II. «Требования к структуре...»**; п. 2.11.2: содержательный раздел... содержит требования о включении в Программу, «если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья» программы коррекционной работы, «специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации». В разделе обозначены задачи и цели коррекционной работы;

– **раздел III. «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования»**; п. 3.2.2 касается

условий получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, к которым причислены диагностика и коррекция нарушений развития, применение специальных методов и способов воспитания и развития данной категории детей;

– **раздел III. «Требования к условиям...»;** п. 3.2.7 устанавливает в качестве требований для коррекционной работы с детьми с ОВЗ наличие индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий. В п. 3.3.4 в качестве требований к предметно-развивающей среде вводится требование доступности среды для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. В п. 3.4.3 и 3.4.4 обозначается необходимость введения должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с детьми с ОВЗ [75].

Приведенные фрагменты ФГОС дошкольного образования свидетельствуют о том, что их содержание составлено с учетом особенностей дошкольников с нарушением развития.

Структурно-содержательный анализ ФГОС начального общего образования позволяет утверждать, что в них продолжает свое развитие идея инклюзивного образования и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в **разделе I. «Общие положения»** отмечается, что стандарт направлен на обеспечение «условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования..., в особенности для тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Согласно разделу III. «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования», для развития потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут разрабатываться индивидуальные учебные планы. «Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения». В ФГОС начального образования обозначена необходимость разработки программы коррекционной работы и требования к ее содержанию. В требованиях к условиям образовательной среды указывается «возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения» [76].

Следование принципу преемственности в организации образования детей с ОВЗ и детей инвалидов подтверждает анализ ФГОС основного общего

образования. В стандарте основного общего образования указывается необходимость учета особенностей образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в требованиях к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования (разд. I. «Общие положения», п. 1) [77].

Дифференцированный подход в требованиях стандартов (данную дифференциацию утверждает и ФГОС среднего (полного) общего образования) свидетельствует о том, что методологической основой стандартизации выступает идея демократизации образования [78]. Демократизация образования, являясь следствием его гуманизации, рассматривается как расширение прав всех участников педагогического процесса через предоставление им разнообразного спектра образовательных услуг, альтернативных форм образования. Заложенный в стандартах принцип демократизации образования – это гарантия прав людей с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью в выборе вида образовательного учреждения, формы обучения.

Стандарты общего образования не исключают возможность того, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты. Разработанные федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ОВЗ и проекты стандартов для детей с конкретными нарушениями развития (зрения, слуха, опорно-двигательной системы, интеллекта, аутистов) подтверждают методологическую значимость принципа демократизации в развитии процесса стандартизации российского образования. При этом структурно-содержательное единство стандартов обеспечивает построение единого образовательного пространства с разнообразием образовательных траекторий продвижения в нем лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Следование принципам гуманизации и демократизации в идеях инклюзивного объясняет включение в содержание стандартов требований коррекционной работы, программа проведения которой должна разрабатываться на основе примерной образовательной программы соответствующего уровня общего образования.

Раннее выявление и коррекция нарушений психофизического развития ребенка заложены в стандартах дошкольного образования. В ФГОС дошкольного образования указывается, что содержание «коррекционной

работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья». Организация коррекционной работы является объектом стандартизации школьного образования. В стандартах начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования среди требований к структуре основной образовательной программы (ООП) – наличие программных мероприятий для коррекционной работы с учащимися с нарушениями развития.

В соответствии со стандартами школьного образования программа коррекционной работы «должна быть направлена на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы основного общего образования, оказание помощи и поддержки детям данной категории» (выдержка из ФГОС основного общего образования). Подобные формулировки присутствуют в ФГОС начального и среднего (полного) общего образования. Таким образом, стандартизация образования обеспечивает формирование преемственной системы коррекционной работы, что играет особую роль в претворении идей образовательной инклюзии.

В соответствии со структурно-содержательным подходом, выступающим принципом формирования современных стандартов образования, в требования к программе коррекционной работы включены требования к ее структуре.

Структурные элементы программы коррекционной работы:

- цели и задачи коррекционной работы;
- перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы;
- система комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- механизм взаимодействия педагогов со специалистами в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинскими работниками;
- планируемые результаты коррекционной работы [76–78].

Проектирование содержания коррекционных мероприятий происходит по рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии, ею устанавливается основание для дифференциации требований к ребенку. Так, например, при условии включения ребенка-аутиста в общеобразовательную начальную школу система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения должна включать индивидуальную подготовку ребенка по формированию у него адекватного учебного поведения; развитию навыков коммуникации; выработыванию социально-бытовых умений, используемых в повседневной жизни и др.

В инклюзивной группе дошкольного учреждения, инклюзивном классе школы могут оказаться дети, имеющие разные виды нарушений психофизического развития (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательной системы, аутисты). Кроме того, нарушения развития, связанные с одной категорией заболевания, могут быть очень неоднородны. Например, в группу детей с нарушением зрения входят слепые дети, среди которых есть тотально слепые, слепые со светоощущением, слепые с остаточным зрением. В данную группу входят также дети с более высокой остротой зрения, у которых имеет место глубокое нарушение поля зрения. Среди детей с нарушением зрения могут быть и те, у которых имеются и другие нарушения развития.

В условиях возможного разнообразия детей с ОВЗ, включенных в инклюзивную группу детского сада, инклюзивный класс школы, возрастает методологическая ценность идей личностного подхода в образовании. С опорой на концептуальные положения личностного подхода, утверждающего представление о сущности человека как личности, формирование которой выступает как цель, результат и критерий эффективности педагогической деятельности, выстраивается преемственная система инклюзивного образования.

Доказательством реализации личностного подхода в образовании становится признание уникальности любой личности независимо от ее возможностей и способностей. Показателем уважения уникальности каждого ребенка является дифференцированный подход к результатам в освоении образовательной программы детьми с ОВЗ. Как указывается в проекте СФГОС, они «могут быть сопоставимыми и несопоставимыми с требованиями итоговых достижений здоровых сверстников». Дифференциация требований предполагает адаптацию образовательной системы к особенностям ребенка. Только в этом случае станет возможной реализация основных принципов личностного подхода в образовании:

– принципа самоактуализации, согласно которому в каждом ребенке существует потребность в актуализации своих способностей, поэтому, снижая объем и глубину изучаемого материала (частичное выполнение общей учебной программы), можно побудить и поддержать стремление обучающегося с ограниченными возможностями здоровья к проявлению и развитию своих природных и приобретенных возможностей;

– принципа индивидуальности как постижения ребенком своих особенностей и возможностей, для ребенка с нарушением развития – это умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя, умение пользоваться личными адаптивными и ассистивными средствами в разных ситуациях;

– принцип субъектности, когда благодаря модификации программ учебных предметов, учебных пособий, организации образовательного пространства класса, способов предъявления и выполнения заданий ребенок становится подлинным субъектом жизнедеятельности;

– принцип выбора, без которого невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей. Образовательная среда должна предоставить ребенку право выбора его образовательной деятельности в освоении программ учебных предметов (с модификацией или без), а также способов и форм ее организации;

– принцип успеха, достижение которого в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности.

Личностный подход в воспитании понимается как опора на личностные качества – направленность личности, ее ценностные установки, жизненные планы, мотивы поведения и деятельности. Реализация личностного подхода требует не только изучения воспитателем индивидуально-типологических особенностей воспитанников, но и включения самого воспитанника в процесс самопознания в формирование адекватного образа Я-концепции.

Когда одна дверь счастья закрывается, открывается другая; но мы часто не замечаем ее, уставившись взглядом в закрытую дверь.

*Хелен Келлер (1880–1968), американская писательница,
лектор и политическая активистка.*

(В возрасте девятнадцати месяцев Х. Келлер перенесла заболевание, в результате которого полностью лишилась слуха и зрения.)

Личностный подход в условиях инклюзивного образования призван обеспечить сформированность у ребенка с нарушением развития «адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о на­сущно необходимом жизнеобеспечении», осмыслением своего социального окружения «системы ценностей и социальных ролей» – данные требования внесены в положения проектов СФГОС его разработчиками, представителями Института коррекционной педагогики РАО.

Свидетельством того, что идея личностного подхода в образовании четкой линией проходит через современные стандарты всех ступеней общего образования, является их ориентация на развитие самостоятельной, самодеятельной личности. Так, согласно ФГОС основного общего образования, к личностным результатам освоения программы учащимся относится его готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению. Среди критериев результативности овладения выпускником девятого класса метапредметными действиями – владение основами самоконтроля, самооценки и т. п. Развитие самостоятельной, самодеятельной личности учащегося с особенными образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования предполагает знание педагогом особенностей его развития, связанных с нарушениями состояния здоровья.

Обозначая личностный подход в качестве методологической основы преемственной системы инклюзивного образования, нужно выделить в качестве одного из условий его реализации наличие тесного сотрудничества между дошкольной организацией и школой, куда ребенок поступает для продолжения образования. Предметом сотрудничества выступает преемственность педагогических действий по организации сопровождения ребенка в процессе усвоения им основной образовательной программы. К педагогическим действиям, обеспечивающим сопровождение ребенка с нарушением развития, можно отнести следующие:

- организация и проведение диагностики и мониторинга развития ребенка с ОВЗ с осмыслением результатов его развития на предыдущих этапах жизни и прогнозировании возможных проблем на последующих ступенях образования;

- отслеживание результатов коррекционной деятельности в преодолении (снижении) сопутствующих заболеванию негативных последствий развития и формирование на данной основе программ индивидуальной работы с ребенком;

- тесное взаимодействие со специалистами, помощь которых необходима для обеспечения особых образовательных потребностей ребенка;
- активное привлечение родителей к участию в образовательной деятельности их ребенка, использование их потенциала для преодоления сложностей в освоении ребенком требований ООП;
- адаптация требований образовательного процесса к особенностям образовательных потребностей ребенка через выбор методов, форм, средств обучения, организацию образовательной деятельности ребенка в зоне его ближайшего развития;
- содействие социальному развитию ребенка через расширение с учетом возрастных особенностей его жизненных компетенций;
- формирование дружеской среды, эмоционально доброжелательных отношений сверстников;
- активное сотрудничество с коллегами, которые работали (работают) с детьми на предыдущей (настоящей) ступени образования.

Реализация названных направлений педагогической деятельности предполагает системность взаимодействия образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования с учреждениями других социальных институтов, относящихся к другим ведомствам. Институализация социальных контактов на уровне межведомственного взаимодействия играет важную роль в реализации идеи инклюзивного образования. Осуществление идеи равенства образовательных прав лиц с ограниченными возможностями здоровья невозможно без глобальных перемен, осуществить которые одним учреждениям образования не под силу.

В частности, одним из условий реализации инклюзивного образования является создание особой образовательной среды. Объектом стандартизации выступают условия, в которых организуется образовательная деятельность. В требованиях ФГОС к условиям реализации основной образовательной программы включено требование оснащенности помещений предметно-пространственной средой. В условиях инклюзивного образования, реализуемого на любой ступени общего образования, оснащенность среды должна формироваться с учетом особых образовательных потребностей детей. В соответствии с ними для обучающихся должен быть предоставлен различный дидактический материал, программное обеспечение, созданы особые условия. Например, для детей с остаточным зрением должна

быть обеспечена возможность пользоваться индивидуальным источником света, для них необходимо иное оформление коридоров и т. п. Для детей с нарушением опорно-двигательной системы необходимы пандусы, лифты, подъемники, поручни, широкие дверные проемы, а для лиц с нарушением слуха – звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования или индивидуальные слуховые аппараты. Преемственность действий образовательных организаций в создании условий включения в образовательный процесс вместе со здоровыми сверстниками детей с нарушением психофизического развития обеспечит успешность их интеграции в общество.

Рассматривая процесс становления и развития инклюзивного образования в системе «детский сад – школа – вуз» в условиях стандартизации образования, необходимо отметить, что успешность его протекания обеспечивается единством методологических подходов. Методологическую основу преемственности составляют деятельностный и компетентностный подходы, принципы гуманизации и демократизации образования, личностно-ориентированная направленность обучения и воспитания.

Единый для всех ступеней общего образования структурно-содержательный подход стандартизации обеспечивает преемственность в развитии всех элементов системы образования. С опорой на стандарты общего образования разрабатываются проекты стандартов специального образования, профессиональные стандарты педагога. Авторы ФГОС для детей с ОВЗ, сохраняя структурно-содержательное единство, проецируют специфику особенностей образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья на организацию образовательного процесса, который может протекать в непрерывной системе инклюзивного образования.

Единство методологических позиций в стандартизации общего образования отражается на концептуально новых подходах к отбору содержания образования. Отбор содержания дошкольного, начального, основного, среднего (полного) общего образования осуществляется с опорой на культурологическую теорию состава содержания образования, на системно-деятельностный подход. Основными требованиями нового подхода к отбору содержания образования выступают – единство образовательного пространства и преемственности ступеней образования, гарантия равенства и доступности образования для каждого человека, независимо от его стартовых возможностей.

В обеспечении доступности образования для детей с ОВЗ, представляющих достаточно неоднородную группу, важнейшим принципом выступает адаптивная направленность деятельности образовательных организаций, приспособление самой образовательной среды к образовательным потребностям «особых обучающихся». Стандартизация требований к основным образовательным программам, условиям их реализации, результатам освоения не исключает учет особенностей обучающегося. Разграничение общих и особенных образовательных потребностей в организации воспитательно-образовательного процесса обеспечивает вариативность образовательных траекторий при освоении ребенком образовательных стандартов, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия.

4.4. Проектный подход к реализации образовательных стандартов общего и профессионального образования в воплощении идеи инклюзии

Федеральные государственные стандарты (ФГОС) являются важнейшими нормативными документами, регламентирующими отношения в системе общего образования. Соблюдение требований ФГОС – обязательное условие функционирования образовательной организации. В случае ее обращения к идеям инклюзивного образования следование государственным требованиям во многом усложняется. Список требований к условиям реализации образовательной программы расширяется в соответствии с образовательными потребностями обучающихся (пандусы, световые дорожки, специальное оборудование и т. п.). Организация образовательного процесса для лиц с ОВЗ осуществляется на основе адаптированной образовательной программы. Для удовлетворения особенных образовательных потребностей обучающихся могут быть необходимы индивидуальные образовательные программы, индивидуальные учебные планы и т. п.

Внедрение инклюзивной модели образования затрагивает все стороны жизнедеятельности организации. Усложняется и сама управленческая деятельность, которая наряду с традиционными по содержанию и форме действиями, включает:

- разработку локальных актов организации, основных образовательных программ, в том числе адаптированных образовательных программ;
- организацию на основе договорных отношений упорядоченного взаимодействия с социальными партнерами;
- диагностику, мониторинг и прогностику развития педагогической системы образовательной организации;
- разработку программы и организацию коррекционных мероприятий.

Количественное увеличение управленческих задач делает необходимым внедрение новых моделей управления образовательной организацией. Управление на основе проектов может обеспечить четкую формулировку цели, плановость преобразовательных действий и содержательную конкретику планируемых мероприятий. Управление на основе проектов предполагает максимально возможную сбалансированность ожидаемого и возможного, реального и идеального результатов. Данная форма управления предусматривает точную ревизию всех ресурсов (финансовых, материальных, человеческих, научно-методических), прогнозирование ближайших зон их развития. К преимуществам управления на основе проектов относится научное обоснование содержания сценариев преобразовательных действий, определенность пространственных и временных границ преобразований.

Проектный подход в управлении инклюзивной организацией способен внести перемены в образовательное пространство, расширяя его границы за счет интеграции социальных субъектов, в функциональных предназначениях которых имеются зоны пересечения сфер деятельности. Обязательным условием для интеграции усилий учреждений и организаций, относящихся к разным ведомствам, выступает разработка целостной программы системного взаимодействия. Проектирование данной программы с описанием в ней нормативно-правовой, материально-финансовой и других сторон взаимодействия, разграничение полномочий и зон ответственности социальных партнеров становится обязательным условием реализации модели сетевого взаимодействия. Для применения на практике проектной деятельности необходимо постижение теоретических подходов по вопросу проектирования в образовании.

Согласно Е. С. Заир-Бек, понятием «педагогическое проектирование» обобщается интеграционная деятельность, нацеленная «на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах» [24]. Н. О. Яковлева в качест-

ве основных особенностей педагогического проектирования выделяет его базирование на изобретении; ориентацию на массовые результаты использования; ценностную основу деятельности; ориентацию на будущее с предвидением результатов; направленность на актуальные проблемы; системность, полинаучность, информационность [110]. Структурные элементы педагогического проектирования образуют единый целостный процесс, который может быть представлен следующей схемой (см. рисунок).



Структурные элементы педагогического проектирования

Понимание данной целостности должно быть заложено в основу действий любого проектировщика, независимо от того, что является предметом проектирования.

Изучая особенности проектирования в образовании С. И. Дворецкий, Е. И. Мурасова, И. В. Федоров относят к ним множественность его субъектов, многоаспектность функционирования образовательных систем, активность субъектов образовательного процесса [16, с. 129]. Субъектом проектирования в образовании должны быть не только лица, наделенные администра-

тивными полномочиями. Проектный подход должен быть заложен в основу действий педагога, разрабатывающего рабочую программу или программу учебного занятия (внеклассного мероприятия). Проектный подход реализуется психологом (дефектологом) при разработке программы коррекционных мероприятий, индивидуальных образовательных маршрутов.

Современные требования к организации образования делают проектную деятельность одним из видов деятельности педагога. Владение педагогом методом проектирования зафиксировано в профессиональных стандартах педагога³. В частности, в списке трудовых действий, которыми должен владеть педагог, записаны:

- «проектирование и реализация воспитательных программ»;
- «уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)» [79].

Субъектами проектирования могут быть не только отдельные педагоги, но и творческие группы. Создание творческих групп становится особенно актуально в связи с тем, что к заданным результатам освоения основной образовательной программы относятся не только предметные и метапредметные результаты, но и личностное развитие обучающихся. Необходимость комплексного подхода, системности педагогических действий, непрерывности поступательного процесса воспитательного взаимодействия объясняет актуальность группового творчества при работе над проектом. Коллективность субъекта проектирования представляет одну из характерных особенностей современного развития общества, в котором любые новообразования предусматривают решение широкого круга задач и большого числа участников.

Примером коллективного проектирования является проект «Толерантный класс», выполненный под руководством одного из авторов данной монографии. Проект был реализован на базе школы № 11 г. Зеленодольска Республики Татарстан. В разработке проекта активное участие принимали заместители директора образовательного учреждения, психолог, руководители методических объединений, творческие педагоги. Благодаря тому, что проект создавался коллективным субъектом, была разработана целостная система педагогической деятельности, направленной на воспитание толе-

³ Стандарты утверждены приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н г. Москва.

рантной личности, способной к пониманию и принятию «инакости». Элементами проектируемой системы «Толерантный класс» стали:

- тренинговые занятия для учеников начальной школы «Мы разные, но мы учимся вместе», направленные на формирование навыков позитивного общения, развития у детей эмпатийных качеств личности;

- тренинговые занятия для учащихся основной школы, направленные на искоренение интолерантных форм поведения, коррекцию агрессивных форм поведения;

- цикл классных часов, содержание и методика проведения которых сформированы в соответствии с возрастными особенностями учащихся, ориентацией на преемственность педагогических действий в формировании у школьников общих представлений в области прав и свобод человека, знаний норм российского законодательства, языка толерантности и т. д.;

- программа диагностики и мониторинга социального поведения учащихся, коммуникативных качеств личности (широкие возможности использования этой программы стали реальны благодаря сотрудничеству школы и психологического факультета Зеленодольского филиала КИУ (ИЭУП);

- индивидуальная работа психолога с детьми, особенность поведения которых предполагает помощь специалиста для снижения рисков его дезадаптивности;

- система внеурочных мероприятий, проводимых при участии социальных партнеров школы (Производственного объединения «Завод «Позис», центра социальной помощи населению, КИУ (ИЭУП), программа мероприятий предполагала участие школьников в социальных акциях помощи пожилым людям, лицам с инвалидностью и т. п.;

- специально разработанные курсы по формированию у учащихся толерантных установок сознания в рамках учебных предметов (русский язык и литература, изобразительное искусство, иностранный язык, история, татарский язык);

- программа методических семинаров по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов по вопросам толерантного воспитания.

В реализации принципа системности и целостности действий проект «Толерантный класс» предусматривал организацию образовательной среды, стимулирующей развитие толерантных установок сознания. В оформлении среды использовались продукты детского творчества, специальные плакаты.



Международный день толерантности 16 ноября был объявлен общешкольным праздником. В праздничные мероприятия были вовлечены все учащиеся и педагоги. В рамках праздничных мероприятий проводились конкурсы социальных плакатов и рисунков, литературно-художественные чтения, открытые уроки и т. п.

Проект «Толерантный класс» способствовал решению актуальной педагогической задачи по формированию у школьников толерантных установок сознания и навыков конструктивного поведения. Проект и опыт его реализации в работе школы имеют позитивное значение в развитии инклюзивной практики.



Изучение педагогической практики показало, что подобные проекты получили широкое распространение в работе учебных заведений. Это позволяет утверждать, что настоящий опыт, воспроизводимый с точки зрения проблем инклюзивного образования, будет способствовать приданию образовательной среде актуальных качеств для включения в нее лиц с особыми образовательными потребностями (детей с ОВЗ; детей-мигрантов; детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации).

Задача толерантного воспитания подрастающего поколения включена в требования федеральных стандартов. В личностные результаты освоения образовательной программы обучающимися заложены требования, которые

отражают результаты толерантного воспитания. (В ФГОС начального общего образования к личностным результатам отнесены: «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий»; «формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов».)

Соответственно требованиям стандартов, структура основной образовательной программы любого уровня общего образования должна включать программу духовно-нравственного развития обучающихся. Проектный подход к ее формированию может стать залогом эффективности педагогических действий, его применение в управлении означает, переход от единичного, случайного использования проектов к обязательному массовому применению проектной деятельности на всех уровнях управления.

Острота противоречий, возникающих вокруг идеи инклюзивного образования, предполагает грамотность проектных действий со стороны субъектов проектирования.

Понимание сущности противоречий и рисков образовательной инклюзии должно быть заложено в общефундаментальные положения проекта. В проектируемых сценариях преобразовательных действий надлежит учитывать противоречия между:

- стандартизацией, регламентацией образования и его ориентацией на особенности образовательных потребностей детей (противоречие относится не только к группе детей с ОВЗ, но и к детям-мигрантам, другим группам);
- коллективной формой организации образовательной деятельности и необходимостью выстраивать образовательное взаимодействие с учетом индивидуальных образовательных программ (индивидуальных учебных планов);
- требованием субъектности образовательной деятельности и особенностями образовательных потребностей и возможностей отдельных групп детей;
- объективной оценкой достижений предметных, метапредметных, личностных результатов освоения образовательной программы и индивидуальным оцениванием достижений обучающегося относительно его возможностей (был – стал).

Названы только некоторые противоречия инклюзивного образования. При разработке проекта по внедрению идей инклюзивного образования проектировщики должны выявить все возможные противоречия.

Перманентность проектирования позволяет начать преобразования относительно отдельных противоречий, последовательное разрешение их может стать основой для разработки новых проектов, направленных на разрешение следующих противоречий. В этой связи всегда необходима грамотная формулировка противоречия, на разрешение которого направлен разрабатываемый проект, несущий положительный импульс для дальнейшего развития системы.

Важнейшими принципами проектирования выступают иерархичность, целостность и интегративность [58]. Принцип иерархичности предполагает стратегические умения ориентироваться в социальной ситуации развития общества и образования, вырабатывая на основе данных умений иерархию в тактике преобразовательных и связанных с ними операционных действий в организации изменений педагогического объекта.

Принцип целостности позволяет выделить отдельные компоненты (личность, образовательная среда), обеспечивая возможность понимания их взаимосвязи и взаимозависимости. Реализация принципа целостности в проектной деятельности предполагает введение в зону внимания проектировщиков всех компонентов преобразуемого целого (с позиции инклюзивного образования – массового образования) и разработку соответствующих сценариев теоретически обоснованных преобразовательных действий.

Принцип интегративности отражает требование к действиям по организации проектной деятельности, их объединяющий и консолидирующий характер – залог успеха преобразований.

Суть проектного подхода к разработке основной образовательной программы или адаптированной образовательной программы, рабочих программ по образовательным областям (учебным предметам), социально-воспитательных проектов, коррекционных программ заключается в следующем:

- замена в проекте репродуктивного воспроизведения нормативных требований и продуктов чужой деятельности на творческое развитие идей и норм в соответствии с особенностями образовательной среды и окружающего ее социума;
- готовность к перманентному проектированию, поисковый характер проектных действий, последовательная интеграция научной теории и педагогической практики в планируемых мероприятиях, в измерительной деятельности;

– широкое использование метода моделирования, позволяющего представить реально существующую систему «в различных аспектах и различными средствами», в знаково-символической форме изобразить ожидаемые результаты и процедуру их достижения [95].

Разработка моделей интегрированной личности; педагогической системы инклюзивного образования; урока, ориентированного на субъектность и т. п., позволяет схематизировать желаемый образ, тем самым выделить актуальные свойства отраженной им системы и ее элементы (в качестве системы может быть рассмотрена одна отдельная личность и классный коллектив, воспитательно-образовательная система и т. д.). На основе моделирования (разработки моделей) задаются направления преобразовательных действий и основания для их проведения.

В теории управления проектами в образовании (Т. Г. Волченкова, Н. И. Ерофеева и др.) отмечена специфика управления педагогическими проектами. В качестве специфических особенностей управления назовем следующее: постоянный акцент на мотивацию творческой активности педагогов; балансирование между индивидуальными экспериментами, групповыми проектами и масштабными проектными процессами; ориентация на длительное использование новшества, изучение перспектив внедрения в широкую педагогическую практику. Отмеченные особенности управления педагогическими проектами в условиях инклюзивного образования означают актуальность вовлечения в проектную деятельность каждого педагогического работника и специалиста. Вовлеченность каждого в проектную деятельность диктуется масштабами перемен, которые касаются всех сторон образовательного процесса и режимных мероприятий в детском саду. Проектирование инклюзивного образования отдельно взятой организацией должно быть согласовано с масштабными проектными процессами (свидетельством масштабного проектирования является появление нормативных документов, обращенных к вопросу организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью).

Педагогическое проектирование – это определенный способ деятельности, в которой проект используется как специальное средство для решения конкретной задачи. А таких задач с переходом к инклюзивному образованию возникает множество. Можно обозначить некоторые из них:

– как усилить развивающий характер среды при минимальных финансовых вложениях;

– как обеспечить дифференциацию заданий с учетом особенностей образовательных потребностей, реализуя принцип субъектности обучения;

– как помочь ребенку с ОВЗ и (или) инвалидностью включиться в среду сверстников, а здоровым детям помочь «услышать» сверстника с особенностями развития;

– как, уделяя внимание слабому, не потерять сильного;

– как использовать образовательную деятельность в формировании конструктивных форм поведения и т. п.

Эти и множество других проблемных вопросов, выделенных в объективе проектного подхода к управлению образованием, определяют актуальность включенности каждого педагогического работника в процедуру проектирования. При этом для участников проектирования возможны разнообразные роли: инициатор и идейный вдохновитель, генератор идей, теоретик, консультант, исполнитель. Возможно соединение всех ролей в лице одного педагога, авторский проект которого, реализуемый в решении одной задачи, расширяет пространство преобразований. Примером может служить авторская методика раннего развития ребенка. Признаком проектного подхода в ее разработке станет:

– четкая формулировка цели с анализом имеющихся методик раннего развития (Никитины, Сессиль Лупан, Мария Монтессори, Глен Доман, Воскобович и др.) и обоснованием актуальности нового подхода, предлагаемого автором с учетом особенностей детского коллектива;

– конкретность предмета и объекта проектирования;

– определение основных мероприятий, временных границ в их реализации (например, теоретический анализ отечественных и зарубежных методик раннего развития; изучение дидактического материала, используемого в работе с детьми; формирование теоретических обоснований процедуры развития и используемых в ней дидактических средств и т. д.);

– определенность в показателях ожидаемого результата и разработанность измерительного инструментария, способного определить достоверность перемен.

В условиях стандартизации образования модель выпускника (дошкольной организации, начальной школы и т. д.) задается стандартами. Выделенные в

них характеристики образуют образ ожидаемого (государством, обществом) результата, но без детальной проработки процедуры педагогических действий невозможно управление процессом движения конкретного обучающегося к заданным результатам освоения основной образовательной программы.

Проектированием открывается возможность оформления и объективизации форм развития личности, событийности детско-взрослой жизни, «новых форм посредничества между совершенством и реальностью» (И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин) [102, с. 8–12]. Овладение большинством педагогов проектными умениями как способом управления развитием личности обеспечит результативность индивидуальных достижений в освоении образовательной программы.

Проектная деятельность строится на основе знания имеющегося состояния системы, прогнозе желаемых (ожидаемых) результатов, представлении о необходимых мероприятиях и сценариях действий для реализации задуманного. Проектирование ориентировано на придание системе нового облика. Создавая проект адаптированной образовательной программы или проект технологии обучения (воспитания), проектировщик изучает состояние всей системы, каждого ее элемента.

Проектирование объекта (педагогической системы инклюзивного образования, личности педагога, личности воспитанника, образовательной среды и т. д.) предполагает действия, поддерживающие естественную логику развития системы. С позиции естественной логики развития личности с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью формируются индивидуальные программы обучения, индивидуальные учебные планы, разрабатываются инструкции к образовательной деятельности, адаптированные модели заданий и т. п. Проектный подход придает целенаправленный характер вмешательству педагога в процесс индивидуального развития ребенка. Проектирование призвано обеспечить устранение или смягчение неблагоприятных условий, препятствующих процессу развития человека. Разработка любых проектов осуществляется с учетом существующих рисков и возможных ограничений.

Среди рисков инклюзивного образования Н. М. Назарова называет профессиональную некомпетентность учителя (воспитателя) массовых образовательных организаций в оказании специальной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и, как следствие, сниже-

ние качества образовательных услуг [53]. Раскрывая причину настоящего риска, она связывает его не только с отсутствием необходимой методической подготовки педагогов, но и отсутствием мотивации к работе в инклюзивных классах. Отсюда следует, что проектировщиками инклюзивного образования должны быть предусмотрены меры по повышению методической подготовки педагогов (в том числе путем получения второго высшего образования по направлению «Дефектология» или «Психолого-педагогическое образование»). В проект должны быть включены мероприятия морального и материального стимулирования труда педагогов инклюзивного образования.

Обозначение в проекте рисков новообразований (интерактивной модели обучения, групповых форм работы, новой модели оценивания и т. п.) демонстрирует понимание проектировщиком возможных негативных сценариев развития системы, а, значит, включение в содержание преобразований мероприятий по их предупреждению.

Проектирование преобразований делает необходимым прогностические действия. Прогностическая составляющая педагогического проектирования ставится И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской на первое место [36]. Прогностичность в проектной деятельности предполагает не только описание ожидаемых характеристик объекта, которые будут сформированы в результате реализации проекта, но и систематическое исследование перспектив развития объекта и окружающей его среды. Прогностика обеспечивается тем, что в зону внимания проектировщика-исследователя наряду с собственными педагогическими явлениями попадают и социальные процессы и явления, развитие которых будет предопределять заказ общества учреждениям образования.

Прогностика является обязательным элементом проектирования. Любой продукт проектной деятельности представляет обоснованное видение автором перспектив развития вводимых новообразований. На основе прогностики формируется перспективное поле проектирования. В условиях инклюзивного образования, управляемого на основе проектов, таким продуктом выступает любой документ, регламентирующий организационные моменты образовательного взаимодействия. Продуктами проектирования, при условии соблюдения его процессуальных требований, могут стать: программа коррекционной работы с группой и отдельным ребенком, про-

грамма психолого-педагогической поддержки, план воспитательной работы с классом и т. п. Обозначение данных документов как продуктов проектной деятельности предполагает включение в них элементов прогностики относительно индивидуальных траекторий развития; педагогических, технических и методических средств, которые будут востребованы в настоящем и перспективном будущем.

Рассматривая вопросы управления в проектировании, нельзя не обозначить роль контроля в реализации проекта. При этом контрольная функция в управлении проектами заключается не только в ревизии процесса их исполнения, но и в оценивании планируемых преобразований с точки зрения:

- обеспечения условий развития образовательной среды соответственно современной ситуации развития общества и института образования;
- гарантированной защиты интересов личности и расширения ресурсов среды в обеспечении условий ее развития;
- соблюдения нормативно-правовых требований, регламентирующих деятельность образовательных учреждений;
- перспективности и значимости.

Особенности процедуры проектирования связаны со спецификой разрабатываемого проекта, его масштабностью, пространственными и временными границами. Особенности проекта отражаются в количестве образующих его элементов, степени структурирования связей между ними.

Эффективность проектной деятельности может измеряться границами проектной ситуации, их расширение (дивергенция) обеспечивает более обширное пространство в реализации целевого предназначения проекта; работанность принципов и концепции (трансформация); оптимальность выбранных вариантов решения поставленных целей (конвергенция). Термины «дивергенция», «трансформация», «конвергенция», введенные Дж. Джонсом [19], позволяют рассматривать педагогическое проектирование как процесс, проходящий в своем развитии три обозначенных выше этапа.

С позиции выделенных понятий можно рассмотреть процесс создания и реализации проекта «Развитие», прошедшего успешную апробацию в работе с учащимися одной из школ г. Зеленодольска в конце 90-х годов XX века – начале нынешнего столетия. Проявлением этапа дивергенции стало появление самого проекта «Развитие», основные идеи и содержание которого должны были способствовать эффективному внедрению системы

Л. В. Занкова в практику начального образования [82]. Расширение пространства педагогических действий в реализации идей развивающего обучения обеспечивалось:

- разработкой программы специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию памяти, внимания, мышления, воображения учащихся на основе применения психотехники;

- тематической разработанностью занятий, что способствовало повышению уровня информированности школьников, последовательному системному обогащению их знаний о мире;

- включением элементов развивающего обучения в занятия музыкой, хореографией, изобразительной деятельностью (для учащихся введен курс оригами);

- созданием комплексной системы непрерывной диагностики и мониторинга развития ребенка.

Дивергенция как расширение пространства преобразований, направленных на решение проблемы эффективного развития младшего школьника, обеспечивает наращивание педагогических ресурсов для решения проектируемых задач.

Первые итоги работы по реализации проекта обеспечили переход к этапу трансформации, когда осуществлялась разработка принципов и концепции программы «Развитие», выстраивалась теоретическая основа новообразований в обучении и воспитании младшего школьника. Трансформация позволила представить преобразования в структурированном виде, сформулировать основные положения идеи комплексного развития младших школьников, обучающихся по системе Л. В. Занкова.

Этап конвергенции проектирования позволил сократить поле поиска условий развития, детализировать и конкретизировать исследовательские решения по вопросу эффективного личностного и социального развития ребенка.

Осуществление проектирования с позиции трех рассмотренных этапов (дивергенции, трансформации, конвергенции) обеспечивает результативность решения педагогических задач. Это происходит в силу того, что проектирование перестает быть стихийно протекающим процессом.

Представленная модель проекта «Развитие» обучающихся может быть воплощена в практике инклюзивного образования.

Проведенный анализ проектной практики и теории проектирования позволяет выстроить алгоритм проектной деятельности и выделить общие характеристики ее этапов в процессе разработки и реализации проектов:

- определение объекта проектирования, обоснование необходимости вмешательства в процесс его естественного развития, обозначение целей вмешательства и их детализация в задачах;

- установление зоны вмешательства, масштабы планируемых изменений (в зависимости от объекта, целей и задач зона вмешательства может быть ограничена рамками одного урока и занятия в детском саду; изменения могут носить глобальный или элементарный характер);

- определение теоретической основы планируемых изменений, выделение концептуальных положений для обоснования новообразований;

- анализ действующих нормативных документов и необходимой нормативной базы для планируемых изменений (законов, приказов, распоряжений, локальных актов);

- распределение функциональных обязанностей между участниками проекта, закрепление ролевого участия (роль разработчика, исполнителя, аудита и т. п.);

- разработка содержания мероприятий, сценариев их реализации (в связи с этим можно упомянуть новый термин, который сегодня широко используется в разрабатываемых проектах – «дорожная карта»);

- описание ожидаемого результата и критериев для выявления уровня достигнутого.

Примером следования обозначенному алгоритму может стать работа над проектом **«Организация учебной деятельности в инклюзивном классе»**.

Объект проектирования – учебная деятельность учащихся инклюзивного класса.

Актуальность (необходимость) *проектирования* – обновление требований к организации и результатам образовательной деятельности в условиях стандартизации образования; включение в образовательный процесс детей с ОВЗ (с указанием особенностей образовательных потребностей данной группы детей).

Цель проектирования – достижение равенства образовательных прав и доступности образования для учащихся как субъектов образовательной деятельности, гармонизация образовательных отношений.

Задачи проекта:

1. Разработать и реализовать новые подходы к организации образовательной деятельности.

2. Спроектировать требования стандартов, в том числе стандартов специального образования (они выбираются с учетом детей с ОВЗ), на содержание учебной деятельности, методов и форм ее организации.

3. Обеспечить доступность активного участия в учебном процессе каждого через адаптацию условий образовательной среды к особенностям образовательных потребностей обучающихся.

4. Стимулировать участие родителей в освоении обучающимися предметных и метапредметных умений. (И другие задачи, в которых представлено авторское видение необходимого.)

Зона вмешательства, в которой должны быть преобразования – организационные формы урока, методы преподавания и учения, методы воспитания, содержание деятельности, методическое обеспечение учебного процесса, содержание и формы педагогической поддержки, методы стимулирования и контроля, измерение результатов. (В зависимости от позиций проектировщиков в список могут быть внесены другие элементы.)

Теоретическая основа проекта. Анализ содержания понятия «учебная деятельность» с опорой на труды отечественных ученых позволяет увидеть отсутствие единого подхода к значению термина «учебная деятельность». Проектировщикам необходимо выбрать свои позиции в отношении используемого термина. На наш взгляд, современные требования к организации образования актуализируют точку зрения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина [109]. Они определяют учебную деятельность как одни из видов деятельности школьников и студентов, которые выступают субъектами познания. Акцент на субъектность представляется особо значимым в выделении в качестве объекта проектирования учебной деятельности в инклюзивном образовании. Принцип субъектности означает, что педагогическое проектирование учебной деятельности в условиях инклюзивного образования носит индивидуализированный характер, осуществляется с учетом возрастных, социальных, психофизических особенностей субъектов учебной деятельности, предполагая вариативность учебных действий по степени сложности заданий, степени педагогической поддержки индивидуальной деятельности, ее технического сопровождения и т. п.

Разработка проекта происходит на основе анализа нормативной базы, регламентирующей учебную деятельность (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС, СанПины, профессиональные стандарты педагога и др.), и включает создание локальных актов образовательной организации (образовательной программы, адаптированной образовательной программы, рабочих программ, положений об организации учебного процесса в инклюзивном классе и др.)

Создание концептуальной основы проектируемых новообразований. Согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность является: общественной по своему содержанию; общественной по своему смыслу; общественной по форме своего осуществления [109]. Д. Б. Эльконин в своих работах рассматривал учебную деятельность как деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике [109]. Продуктом проектирования учебной деятельности выступают изменения в личности обучающегося. Данный подход соответствует идее современных стандартов общего образования.

Проектируя учебную деятельность, педагог должен определить то содержание, которое, представляя накопленное человечеством богатство культуры и науки, будет скомплектовано с учетом возможностей и потребностей ребенка.

Распределение функциональных обязанностей между участниками проекта может быть представлено в форме таблицы, в которой обозначены функциональные обязанности руководителей школы (например, проведение системы мероприятий по повышению профессиональной компетенции педагогов), руководителей методических объединений (например, разработку рекомендаций, проведение консультаций для педагогов по разработке рабочих программ, комплекса заданий и т. п.), для психолога и дефектолога (разработка рекомендаций для педагогов по работе с детьми с ОВЗ) и т. д.

Преобразующий характер проектирования предусматривает внесение изменений в педагогическое управление учебной деятельностью. Педагогическое управление складывается из последовательных и взаимосвязанных действий анализа, планирования, организации и контроля. Сценарии действий по изменению педагогического управления учебной деятельностью учащихся могут быть обозначены в содержании проекта.

Проектирование педагогом образовательного процесса в условиях инклюзивного образования опирается на:

– социальные ценности демократии, гуманизма, равенства человеческих прав, ценность социальной активности и ответственности граждан

как залога перехода к гражданскому обществу, ценность многообразия и толерантности;

– передовой международный и отечественный опыт в обучении и воспитании подрастающего поколения (в том числе опыт специального образования), инновационный потенциал педагогов, уровень их готовности к работе с детьми с особыми потребностями (подготовка и переподготовка педагогов к работе с особыми детьми должна быть обеспечена на этапе разработки проекта);

– нормативно-правовую базу деятельности учреждений образования, соответственно которой регулируются отношения в сфере образования и деятельность образовательных организаций;

– знание возрастных и индивидуально-типологических особенностей учащихся, которые проявляются в учебной деятельности, а также того, как компенсировать в организации учения дефект развития.

К мероприятиям, которые должны быть предусмотрены проектом, относится теоретическая и практическая подготовка педагога к проектированию ситуаций, в которых более продвинутый в освоении образовательных программ ученик станет помощником для тех, кто испытывает трудности в работе даже с более простым материалом (актуализация групповых форм обучения в инклюзивном классе). Овладение педагогом навыками педагогической прогностики должно помочь учителю увидеть готовность ребенка к работе в определенном темпе, с определенным содержанием, в определенной роли.

Организация учебной деятельности проектируется с учетом возможностей образовательной среды. Поэтому среди мероприятий проекта должны быть мероприятия, направленные на развитие самой среды. В проекте должны быть описаны особенности организации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, с перечислением дидактического инструментария, материально-технического сопровождения ее.

Среди мероприятий проекта – коррекционно-развивающие мероприятия, благодаря которым будут преодолеваются сложности овладения деятельностью ребенком. Например, дети с церебральным параличом нередко неправильно произносят те или иные звуки («р» – заменяют на «л»), искаженно произносят шипящие и свистящие, поэтому будут испытывать сложности при написании многих слов. Устранение проблемы должно быть

обеспеченно организацией коррекционной работы логопеда, вовлечение в коррекционную деятельность родителей ребенка, педагога. В проекте должны быть представлены предписания действий взрослым в оказании помощи ребенку с особыми потребностями.

Центральное место в проектируемых новообразованиях процесса и содержания учебной деятельности учащихся инклюзивного класса должны занять мероприятия, направленные на развитие мотивационной сферы учащихся. В разработке данного направления деятельности необходимо владение педагогом основными знаниями по психологии мотива и мотивации. Согласно А. Н. Леонтьеву, в мотивах учебных действий конкретизируется потребность в учебной деятельности как стремление к усвоению теоретических знаний, решению частных задач [46]. Концептуальная основа проектирования педагогического управления учебной деятельностью формируется с учетом теории мотивов и мотивации. С опорой на концептуальную часть проекта разрабатываются сценарии педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы личности обучающихся.

Пробуждение к активной учебной деятельности выстраивается на развитии познавательных интересов, формировании положительной учебной мотивации. Для сохранения мотива учебной деятельности необходима устойчивость интересов. Обеспечить данное условие в классе, где могут обучаться дети с особыми потребностями, достаточно трудно, поэтому проектирование должно внести изменения в окружающую среду, создание развивающей среды – это условие сохранения устойчивого интереса для разных детей, тех, кто легко решает учебные задачи, и тех, кому решение любой, даже простой задачи, дается с трудом.

Умение пробудить стремление к учению с учетом особенности ситуации развития – важнейший показатель мастерства педагога, его проявление в работе в инклюзивном классе (группе) имеет свою специфику, которая несет потенциал нравственного развития человека (стремление стать лучше, сильнее в знаниях, чтобы помочь слабому).

Возрастные особенности детей дошкольного и начального школьного возраста позволяют воспринимать собственные успехи ребенка в качестве стимула на получение права помогать более слабому в выполнении учебных заданий. Помогая другому учиться, ребенок лучше осваивает учебный материал.

Особое место в проекте «Организация учебной деятельности в инклюзивном классе» должно быть отведено определению ожидаемых результатов его реализации. Ожидаемый результат овладения тем или видом учебной деятельности ребенком с ограниченными возможностями здоровья должен проектироваться с учетом его индивидуальности, нормативных документов, локальных актов образовательной организации. Среди ожидаемых результатов реализации проекта – развитие мотивационной сферы личности, личностное развитие учащегося как субъекта не только образовательных отношений, но и отношений социальных.

Совместная учебная деятельность разных детей способствует формированию новой социальной установки, в которой фактор разницы возможностей, разницы сложности заданий и результатов достижений будет приниматься как социальная норма. Задачей педагога становится эмоционально-рассудочный настрой здоровых детей, подростков по отношению к сверстникам с аномалиями в развитии, к детям (подросткам) с нарушением интеллекта (например, синдромом Дауна).

Педагогическое управление учебной деятельностью на основе проекта предусматривает решение сложнейшей задачи – помочь ребенку в поиске личностного смысла. К ожидаемым результатам реализации проекта можно отнести формирование условий педагогической поддержки учащихся в поисках личностного смысла жизни.

Понимание личностного смысла в учебной деятельности – один из важнейших стимулов в овладении ею, самоизменяясь в ней. При этом сущность педагогической поддержки (проект должен предусматривать организацию педагогической поддержки для всех обучающихся) заключается в коррекции индивидуальных притязаний и индивидуальных ожиданий в учебном труде.

В инклюзивном образовании необходимо формировать у обучающихся понимание того, что любые отклонения в психофизическом развитии влекут за собой ограничения. Эти ограничения необходимо учитывать в индивидуальных притязаниях и ожиданиях. Например, ребенок с детским церебральным параличом с полностью сохранным интеллектом может не хуже любого сверстника освоить математику, но выполнить учебные действия на уроках труда, физической культуры для него порой невозможно [1, с. 158].

При этом в постижении «другого» его здоровыми сверстниками у педагога появится дополнительная возможность коррекции действия механизмов притязания, ожидания и предупреждения их негативных последствий

(низкой самооценки, неуверенного поведения, неадекватно высокой самооценки, агрессивного поведения) в поведении человека.

Описанная модель проекта имеет практическое значение и может быть основой проектов, разрабатываемых инклюзивными образовательными организациями.

Рассматривая проектный подход как актуальную основу развития отечественного образования, необходимо отметить возможности проектирования для развития процессов интеграции. Интегративность – характерная черта современной эпохи. Развитие интеграционных процессов в образовании обеспечит объединение усилий образовательных организаций в работе с обучающимися. Проектирование способно придать процессу интеграции целенаправленный характер. Среди мероприятий проекта «Интеграция школы и дошкольных учреждений» (проект может носить и более неформальное название, например «Действуем вместе!») могут быть следующие:

- организация совместной методической работы образовательных организаций;
- дни открытых дверей для коллег-смежников;
- совместные воспитательные мероприятия, посещение воспитанниками детского сада школы;
- формирование единой системы диагностики и мониторинга развития ребенка.

Среди разрабатываемых элементов моделей – программа преемственной системы коррекционной работы, организованной в системе «детский сад – школа» и т. п.

Согласно Концепции целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, развитие образования невозможно «без реализации инновационных проектов по разработке и созданию новых моделей, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ, технических средств и технологий в области образования и молодежной политики» [38, с. 8].

Инновационные проекты в области инклюзивного образования, разрабатываемые на уровне государства, региональных органов власти, муниципальных образований и образовательных организаций обеспечат поступательное интенсивное развитие идеи образования лиц, имеющих особые образовательные потребности, в условиях стандартизации образования в непрерывной системе «детский сад – школа».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В обобщенном виде новые ориентиры инклюзивного образования можно представить в виде совокупности положений, выражающих интересы детей, молодежи, как определенной социальной группы, нуждающейся в социальной защите, обретении прав человека и гражданина в образовании, приобщении к ценностям общечеловеческой культуры, творческого развития и свободном жизненном самоопределении. Такой методологический подход дает основания рассматривать инклюзию как гуманитарную практику, обеспечивающую условия для развития ребенка как личности.

1. Проблема инклюзии в образовании приобретает особую актуальность в современных условиях, что обусловлено потребностью создания цивилизованного инклюзивного общества и воспитания в этих целях творчески активной личности. Изучение основных направлений развития инклюзивного образования за рубежом и в России позволило констатировать наличие ряда основополагающих тенденций, влияющих на процесс инклюзивного обучения, основными из которых являются интеграционные процессы в образовательной сфере, гуманизация и демократизация образования.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ практики и концептуальный взгляд на инклюзию за рубежом и в России позволил сделать вывод о наличии общих тенденций. Россия, так же как и многие другие развитие страны, в стремлении к интеграции в общеобразовательную систему образования провела крупномасштабные реформы, направленные на изменение позиции учащегося в образовательном процессе: был принят Закон «Об образовании Российской Федерации» № 273-ФЗ, предприняты шаги в направлении повышения вариативности учебных программ, предоставлена возможность организации обучения по индивидуальным образовательным программам (траекториям); усовершенствовано профильное обучение; введены интегрированные курсы.

3. В результате теоретического анализа педагогической, психологической и социально-гуманитарной литературы по инклюзивной проблематике нами были даны определения гуманистической сущности и содержания инклюзивного образования, инклюзивного обучения как способов организации учебного процесса, при которой программы, средства, методы и темпы обучения планируются с целью удовлетворения индивидуальных образова-

тельных потребностей учащихся и с учетом уровня развития их способностей и физиологических возможностей.

Выделены методологические основания, концепции, особенно заметно влияющие на практику инклюзивного обучения: идей гуманистической направленности. Все эти концептуальные идеи, так или иначе, сказываются на содержании, формах и методах инклюзивного образования.

4. Наиболее актуальным и эффективным подходом к организации инклюзивного обучения и воспитания является гуманистический подход, позволяющий реализовать подлинно личное учение.

В исследовании раскрыта сущность и особенности гуманистического подхода к процессу инклюзивного обучения, состоящая в организации учебной деятельности, направленной на формирование целостной личности в условиях инклюзии, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей. Эта деятельность предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения, учитывающего индивидуальные особенности и образовательные потребности личности воспитанника с разными образовательными потребностями, а также уровень развития способностей к обучению.

5. Исследованием установлено, что гуманистическая цель инклюзивного образования является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», которому служила педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из такого социального заказа потребовал изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности и гуманности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с развитием и утверждением идей гуманистического инклюзивного образования. Гуманистические перспективы подобного возрождения делают востребованными такие качества личности,

как гуманность, динамичность, интеллектуальная образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность.

6. В исследовании указывается на необходимость сохранения национального и образовательного суверенитета России в условиях инклюзивного образования, бережного отношения к традициям в отечественном образовании. Новые ориентиры инклюзивного образования позволяют восстановить ценностные ориентации обучения и воспитания, преодолеть отношение к ребенку как к «винтику» воспитательной системы, вызывающее отчуждение, повысить его активность как субъекта воспитательного процесса в системе инклюзивного образования, расширить границы свободы, жизнестворчества, самоопределения личности.

Мы выражаем глубокую убежденность в том, что данная монография станет достойным продолжением всех предыдущих проектов и публикаций авторов, являясь прочной платформой для диалога всех заинтересованных сторон в общем деле создания поистине гуманистического инклюзивного образования. И поскольку проблема инклюзивного образования и связанные с ней проблемы законодательно-правового, научно-методического, кадрового, материально-технического обеспечения требуют объединения усилий всех заинтересованных сторон, то мы приглашаем государственные, педагогические, медицинские и другие высшие учебные заведения, институты развития образования и повышения квалификации, научные организации, а также наших зарубежных коллег к сотрудничеству в сфере воспитания, образования всех детей, в том числе и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и выражаем нашу готовность совместного рассмотрения любых конструктивных предложений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аскатов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с. – С. 158.
2. Аникудимова, Е. А. Педагогические условия преемственности в естественнонаучном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста – общая педагогика, история педагогики и образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Аникудимова. – Ульяновск, 2004. – 26 с.
3. Ахметова, Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 342 с.
4. Блонский, П. П. Психология младшего школьника / под ред. А. И. Липкиной и Т. Д. Марцинковской. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 574 с.
5. Васильева, Н. В. Жизненные планы молодых инвалидов: особенности формирования и реализации в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н. В. Васильева. – М., 2000. – 41 с.
6. Всемирная декларация об образовании для всех. Джонтъен, 1990 г. – URL : http://sch641uv.mskobr.ru/files/vsemirnaya_deklaraciya_ob_obrazovanii_dlya_vseh.pdf
7. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в ЛГПИ им. А. И. Герцена / Л. С. Выготский. – URL : <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510> (дата обращения : 21.03.2016)
8. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. Л. М. Штутиной, Л. М. Маловой. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
9. Выготский, Л. С. Педология и смежные с ней науки / Л. С. Выготский // Педология. – 1931. – № 7–8. – С. 12–22.
10. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.
11. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
12. Грозная, Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104.
13. Грозная, Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34–41.
14. Головниц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головниц. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

15. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию в 2000 году (26–28 апреля 2000 г., Дакар). – URL : <http://www.umcvcpo.ru/node/106> (дата обращения : 21.03.2016).
16. Дворецкий, С. И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров / С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова, И. Ф. Федоров. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2009. – 308 с. – С. 129.
17. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17–24.
18. Дети с глубоким нарушением зрения / М. И. Земцова, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 376 с.
19. Джонс, Д. Методы проектирования / Д. Джонс. – М. : Мир, 1986. – 316 с.
20. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сб. игр для педагогов и родителей / под ред. Л. А. Головнич. – М. : ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160 с.
21. Доклады Альянса правозащитных организаций «Спасите детей» (Save the children). – URL : <http://textarchive.ru/c-2602904-pall.html> (дата обращения: 28.12.2016).
22. Дружиловская, О. В. Научно-историческое наследие Г. Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики / О. В. Дружиловская // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 11–16.
23. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – URL : <http://skosh.ru/files/fgos-osnovnii-polojeniya.pdf> (дата обращения : 21.03.2016).
24. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
25. Заир-Бек, С. И. Дорожное картирование как метод стратегического управления в сфере образования в России и за рубежом // В кн.: Притяжение образования. Пятые Сабуровские чтения: тезисы докладов. – М. : Логос, 2015. – С. 106–128.
26. Закон города Москвы № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28.04.2010. – URL : <http://www.edu.ru/schools/index.php/news/468/>
27. Замский, Х. С. История олигофренпедагогики / Х. С. Замский. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.
28. Земляная, Т. Б. Особенности понятийно-терминологической системы образовательного права / Т. Б. Земляная. – URL : <http://refdb.ru/look/1028649-pall.html> (дата обращения : 21.03.2016).

29. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: мат-лы Междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
30. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) ; редкол.: С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.
31. Инклюзивное образование: перспективы развития в России: мат-лы к конференции, 23–24 июня 2004 г. – М., 2004. – 108 с.
32. Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, Т. Ю. Сунько, Е. В. Самсонова. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с.
33. Инклюзивное образование: путь в будущее: мат-лы Междунар. конф. по образованию 48 сессия Женева, Швейцария, 25–28 ноября 2008 года.
34. Кашенко, В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя / В. П. Кашенко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.
35. Козин, С. В. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и воспитания в современных условиях (на материале шк.-пансионов г. Москвы): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Козин; Ин-т общ. образования МОПО РФ. – М., 1998. – 25 с.
36. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
37. Конвенция о правах инвалидов, принятая в г. Нью-Йорке 13 декабря 2006 г. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. – URL : <http://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения : 21.03.2016).
38. Концепция целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. (утв. Распоряжением Правительства РФ № 2765-р от 29.12.2014).
39. Крогиус, А. А. Из душевного мира слепых / А. А. Крогиус. – СПб. : Сенатская типография, 1909. – 231 с.
40. Крогиус, А. А. О некоторых особенностях душевной жизни слепых / А. А. Крогиус // Вестник психологии. – 1904. – Вып 4. – С. 259–271.
41. Крогиус, А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики / А. А. Крогиус. – Саратов: Изд. авт., 1926. – 140 с.
42. Кувакин, В. А. Твой рай и ад. Человечность и бесчеловечность человека: Философия, психология и стиль мышления гуманизма / В. А. Кувакин. – СПб. : Алетейя; М. : Логос, 1998. – 360 с.
43. Кулакова, Е. В. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе / Е. В. Кулакова,

М. М. Любимова // Инклюзивное образование. – Вып. 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с. – С. 75–85.

44. Куртц, П. Начало начал: в поисках стержневого определения гуманизма / П. Куртц // В кн.: Мужество стать: добродетели гуманизма. – М. : Российское гуманистическое общество, 2000. – 55 с.

45. Леонгард, Э. И. Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве / Э. И. Леонгард // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 5. – С. 28–38.

46. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.

47. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х ч. Ч. 1: Западная Европа / Н. Н. Малофеев. – М. : Печатный двор, 1996. – 182 с.

48. Малофеев, Н. Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 47–60.

49. Малофеев Н. Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции / Н. Н. Малофеев // Интегративные тенденции современного специального образования. – М. : Полиграф сервис, 2003. – С. 12–29.

50. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Воспитание и обучение особых детей совместно с обыч.] / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок : исследования и опыт помощи. – М., 2000. – Вып. 3. – С. 65–73.

51. Малофеев, Н. Н. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Альманах института Коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 20.

52. Мунипов, В. М. В. М. Бехтерев и его место в истории русской педагогической психологии и педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова М-ва высш. и сред. спец. образования СССР / В. М. Мунипов. – М., 1968. – 24 с.

53. Назарова, Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н. М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 3 (27). – С. 6–12.

54. Нечаев, А. П. Экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения Петроград, 1917 / А. П. Нечаев. – URL : http://elib.gnpbu.ru/text/nechaev_sovremennaya-eksperimentalnaya-psihologiya_1917/go,0;fs,1/ (дата обращения : 21.03.2016).

55. Нигматов, З. Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие / З. Г. Нигматов. – М. : Высш. шк., 2004. – 400 с.

56. Нигматов, З. Г. Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования / З. Г. Нигматов // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье (Казань, 3–5 октября 2012 г.). – Казань : Казан. ун-т, 2012. – 520 с. – С. 14–19.

57. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма / О. С. Никольская // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 18.

58. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности): пособие для преподавателей вузов / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 119 с.

59. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида. Инструктивное письмо Министерства образования РФ № 48 от 04.09.1997. – URL : <http://docs.cntd.ru/document/901793889> (дата обращения : 21.03.2016).

Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.). – URL : <http://www.un.org/ru/events/literacy/dakar.htm> (дата обращения : 21.03.2016).

60. Основы коррекционной педагогики: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов : Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.

61. Основные направления исследований мышления в капиталистических странах : научное издание / АН СССР, Ин-т философии ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1966. – 300 с.

62. Основные принципы единой трудовой школы» (1918). От Государственной комиссии по просвещению от 16 октября 1918 года. – URL : http://makarenko-museum.ru/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm (дата обращения : 21.03.2016).

63. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок восьмая сессия, Дополнение № 49 (A/48/49). – С. 292–306.

64. Перминова, Л. М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования / Л. М. Перминова // Образовательные технологии, № 4. – 2013. – С. 39–49.

65. Письмо Минобразования РФ № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» от 16.04.2001. – URL : <https://www.lawmix.ru/pprf/59966> (дата обращения : 21.03.2016).

66. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157999/ (дата обращения : 21.03.2016).
67. Письмо Министерства образования и науки РФ № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» от 18.04.2008. – URL : <http://docs.cntd.ru/document/902122269> (дата обращения : 21.03.2016).
68. Письмо Министерства образования и науки РФ № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» от 19.04.2011. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071359/> (дата обращения : 21.03.2016).
69. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
70. Постановление Правительства РФ № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» от 12.03.1997. – URL: <http://base.garant.ru/10200129/#friends#ixzz3oL2mExcl> (дата обращения : 21.03.2016).
71. Постановление Правительства РФ №497 « О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.» от 23.05.2015 (ред. от 25.05.2016). – URL : <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения : 21.03.2016).
72. Постановление Правительства РФ № 172 «О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007–2010 годы» от 21.03.2007. – URL: <http://base.garant.ru/190869/> (дата обращения : 21.03.2016).
73. Постановление Правительства Российской Федерации № 666 г. Москва «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» от 12.09.2008. – URL : <https://rg.ru/2008/09/24/doshkola-polozhenie-dok.html> (дата обращения : 21.03.2016).
74. Постановление ГД ФС РФ № 4019-II ГД о Федеральном законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» от 02.06.1999. – URL : <https://www.lawmix.ru/pprf/128179> (дата обращения : 21.03.2016).
75. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013. – URL : <http://минобрнауки рф/документы/6261> (дата обращения : 21.03.2016).
76. Приказ Министерства образования и науки РФ № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стан-

дарта начального общего образования» от 06.10.2009. – URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения : 21.03.2016).

77. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1897 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17.12.2010. – URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения : 21.03.2016).

78. Приказ Министерства образования и науки РФ № 413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» от 06.12.2009 // Федеральные государственные стандарты общего образования. – URL : <http://минобрнауки.рф/п/документы/543> (дата обращения : 21.03.2016).

79. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013. – URL : <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения : 21.03.2016).

80. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. / под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

81. Российская Федерация. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12.12.1993 / Российская Федерация. Конституция (1993). – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 63 с.

82. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 1160 с.

83. Россоломо, Г. И. Краткий метод исследования умственной отсталости / Г. И. Россоломо // Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике 26–31 декабря 1913 г. – Петроград, 1913. – С. 198–203.

84. Савельева, Н. Г. Становление и развитие педагогической системы И. А. Соколянского: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Савельева. – Владимир, 2007. – 24 с.

85. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 10.06.1994.

86. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций от 15.05.2013 № 26 (с изм. на 27.08.2015). – URL : <http://docs.cntd.ru/document/499023522> (дата обращения : 21.03.2016).

87. Сацукевич, И. В. Проблема воспитания характера ребенка в педагогическом наследии П. Ф. Каптерева: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Сацукевич. – Кострома, 2010. – 23 с.

88. Селюков, А. Г. Становление психолого-педагогического изучения умственно отсталых детей в контексте развития педагогической антропологии в конце XIX – начале XX веков // Проблемы современного общества в исследованиях молодых ученых: сб. науч. тр. аспирантов. – М. : Московский открытый социальный институт, 2007. – № 9. – С. 96–103.

89. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. Инклюзивное образование. – Вып. 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

90. Социально-психологические механизмы поддержки детей и молодежи в открытом социуме: науч.-метод. пособие / Т. В. Фурьева и др.; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего проф. образования «Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева», Ин-т проблем непрерывного образования РАО; Т. В. Фурьева и др. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2012. – 286 с.

91. Специальная педагогика: учеб. пособие в 3-х т. / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 68–102.

92. Стангвик, Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. Интегрированное обучение: мировой опыт / Г. Стангвик; под ред. С. Пейла, К. Мейера и С. Хегарти. – Лондон, 2006.

93. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года. URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled (дата обращения : 21.03.2016).

94. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 168 с.

95. Суходольский, Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.

96. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – URL : http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html (дата обращения : 21.03.2016).

97. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Г. В. Фадина. – Балашов : «Николаев», 2004. – 68 с. – С. 55.

98. Федеральный Закон РФ № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» от 10.07.1992. – URL : <https://rg.ru/1992/07/31/obrazovanie-dok.html> (дата обращения : 21.03.2016).

99. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения : 21.03.2016).
100. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 (в ред. от 23.10.2003). – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения : 21.03.2016).
101. Федеральный закон № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 (с изм. от 04.12.2007). – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/ (дата обращения : 21.03.2016).
102. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. –1993. – № 1. – С. 8–12.
103. Челпанов, Г. И. Об измеримости психических явлений // Философский сборник. Льву Михайловичу Лопатину к тридцатилетию научно-педагогической деятельности. От Московского Психологического Общества. 1881–1911. М., 1912. – С. 265–281.
104. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
105. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – В 2 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1980.
106. Шварцман, П. Я. Педология // Репрессированная наука. Выпуск 2 / П. Я. Шварцман, И. В. Кузнецова. – СПб. : Наука, 1994. – С. 121–139.
107. Шмидт, В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учеб.-метод. пособие / В. Р. Шмидт. – М. : МГУ, 2006. – 182 с.
108. Элкин, Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкин // Эриксон, Э. Г. Детство и общество : пер. с англ. – 2-е изд, перераб. и доп. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университет. книга», 1996. – 590 с. – С. 6–22.
109. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
110. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
111. Autism spectrum disorder – focus on educational methods. Cateelijne Verschuren. Seminar «Inclusive education in the context of integration processes». 15 August, 2012.
112. Basic Education Act No 628/1998. – URL : <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> (дата обращения: 03.03.2014).

113. Education for life. Conference on the Occasion of the Bicentenary of N.F.S. Grundtvig. Denmark.1983. P. 24.
114. Final Report of the Regional Conference on Inclusive Education: «Major Policy Issues in the Asia Pacific Region».
115. Friend M. & Bursuck W. (1996). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon.
116. Haug P. Spesialundervisning i grunnskulen – grunnlag, utvikling og innhold. Abstrakt forlag, Oslo, 1999.
117. IBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education. Buenos Aires, Argentina, 12–14 September, 2007.
118. Implementing inclusive education in South Africa. Department of Education. Republic of South Africa, November, 2002.
119. Inclusive education in Finland: challenges and solutions. Leena Airaksinen, Ruskisschool. Seminar «Inclusive education in the context of integration processes». 15 August, 2012.
120. Individuals with Disabilities Education Act of 1997 [IDEA] (1997). – URL : <http://www.naset.org/idea972.0.html>
121. Margret A. Winzer. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Gallaudet University Press, 2012. – 464 c.
122. Mittler P. International Experience in including Children with Disabilities in Ordinary School. – URL : http://www.eenet.org.uk/resources/docs/internat_exp.php
123. Publications of the School-Linked Services Integration Research Project. – URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413709.pdf>
124. Report on lifelong learning. Graciela Sbertoli. Norwegian Agency for Lifelong Learning. Seminar «Inclusive education in the context of integration processes».
125. Statute of the Child and Adolescent, Brazil. – URL // <https://www.crin.org/en/library/legal-database/brazil-statute-child-and-adolescent>
126. Stubbs, Sue. Inclusive Education Where There are few resources, 2002.
127. The No Child Left Behind Act of 2001. – URL : <http://www.slcatlanta.org/Publications/Education/NoChildLeftBehind.PDF>
128. U. S. Department of Education. Report «Education and inclusion in the United States: an overview». September, 2008.
129. Whitworth, J. W. A Model for Inclusive Teacher Preparation / J. W. Whitworth // Electric Journal for Inclusive Education, Vol. 1 Ed. 2. Retrieved October 31, 2002.

Научное издание

Серия «Педагогика и психология инклюзивного образования»

ПРЕЕМСТВЕННАЯ СИСТЕМА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В двух томах

Том I

РЕТРОСПЕКТИВА И ТЕОРИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Второе издание, переработанное и дополненное

Главный редактор Г. Я. Дарчинова
Редактор Т. В. Андреева
Технический редактор О. А. Аймурзаева
Дизайнер обложки Н. Е. Коняхина

ISBN 978-5-8399-0610-5



9 785839 1906105

Подписано в печать 04.06.16. Формат 60×84 1/16.
Гарнитура Усл. печ. л. 16,97. Уч.-изд. л. 15,95.
Тираж 500 экз. Заказ № 117.

Знак информационной продукции
(Федеральный закон № 436-ФЗ от 29.12.2010)



Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)
420111, г. Казань, ул. Московская, 42. Тел. (843)231-92-90
e-mail: zaharova@ieml.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии КИУ
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17.