

УДК

Котов С.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особенными образовательными потребностями, специальное образование.

Инклюзивное образование, как правило, описывают как континуум, а не как статическое явление. Часто определяемое в зарубежной литературе как непрерывный процесс (Ainscow et al., 2006; Rustemier, Booth, 2005), инклюзивное образование необходимо понимать как постоянное повышение уровня готовности школ отвечать всем требованиям своих учеников с приоритетом инклюзивных ценностей (Gillies, Carrington, 2004).

Безусловно, невозможно обеспечить универсальное инклюзивное образование, разработав единую модель, в том числе и потому, что политику и практику школы нельзя сформировать по готовому рецепту. Что может быть сделано, реализовано и введено в практику – это, скорее, изменение отношения школ к тем условиям, которые препятствуют их включению в процесс инклюзии, и выявление тех условий, которые способствуют их включению в процесс (Ainscow et al., 2006). В основе этого процесса должно быть понимание того, что институт школ встроен в различные контексты, обладающие различным набором характеристик, в том числе ограничивающих процесс инклюзии (D'Alessio, Watkins, 2009).

По этой причине инклюзивное образование не рассматривается как охватывающее только школьное образование и методы и практики, по которым организовано школьное обучение, но затрагиваются более широкие социальные изменения, необходимые для улучшения условий жизни всех граждан общества, в котором образование играет важную роль.

Как утверждают Ф. Армстронг и М. Мур, «инклюзивное образование не является самоцелью, результатом которой становится выдача аттестата людям с ограниченными физическими

возможностями. В контексте образования речь идет о благополучии всех учеников, обучающихся в школе. Таким образом, ключевым вопросом системы образования становится вопрос, как и в каких условиях предоставить образование всем школьникам и молодым людям на основе желания развивать инклюзию и взаимодействие с различными институтами общества» (Armstrong, Moore, 2004, p. 1). Эти авторы также подчеркивают, что инклюзивное образование относится к обучению и улучшению жизненных перспектив всех детей, включая учеников с особенностями. В этом контексте инклюзивное образование соотносится с обществом в более широком смысле, в котором образование мыслится в качестве агента перемен, а не является репродуктором социального неравенства.

Развитие инклюзивного образования как конкретная практика в какой-либо одной школе основывается на тщательном изучении конкретных культурных, исторических и социальных характеристик школы. Такой подход предполагает, что переход к инклюзии включает в себя два процесса: расширение участия школьников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ и сокращение количества условий, тормозящих такое включение (Butt, Lowe, 2012).

Процесс интеграции школы в инклюзию требует действий как внутри самой школы, так и за ее пределами. Очевидно, что изменение на уровне инклюзивных методик учебных программ внутри школы не приведет к каким-либо реальным изменениям, если учителя и ученики не переступили через устоявшиеся стандарты обучения и принципы оценки традиционных знаний (Armstrong, Moore, 2004). С этой точки зрения понимание ин-

клюзивного образования включает социологический анализ педагогических и образовательных условий, которые формируют отрицательное отношение школ, учителей, учеников и общества к развитию инклюзивного образования в конкретной школе.

Идея инклюзивного образования должна трансформироваться из абстрактного представления о новой образовательной парадигме, витающей в обществе, в конкретную ежедневную практику школы. Как утверждает П. Миттлер, инклюзивное образование также может быть определено как процесс-реформа, где с изменением отношения к тем или иным школьникам или группе школьников происходит перестройка системы образования в целом (Mittler, 2000). Однако, принимая во внимание ограниченный объем имеющихся ресурсов, трудности с реализацией учебных планов, затруднительно осуществить изменение всей системы образования в ближайшем будущем. Вследствие этого некоторые авторы действительно утверждают, что в реализации процесса инклюзии в общеобразовательной школе не должна быть недооценена система специальных школ для школьников с серьезными ограничениями жизнедеятельности и здоровья с целью равномерного распределения или перераспределения ресурсов, установления приоритетов и т.д. (Ianes, 2005). Эта точка зрения может вызвать продолжительную дискуссию о роли специальных школ и инклюзии в общеобразовательной школе, но не должна отвлекать от главного вопроса: как улучшить образование для всех и как преобразовать и реформировать существующую систему образования в ответ на требования и ожидания всего общества. Считаем важным отметить, что «трансформация» предполагает

новую концептуализацию системы образования, отвечающую новым социальным вызовам, и постановку новых образовательных целей для школы XXI в.; в то время как «реформа» подразумевает процесс адаптации уже существующей системы образования, ее целей и т.д.

Таким образом, когда мы ведем речь о перераспределении ресурсов и увеличении финансирования для реализации процесса инклюзии, мы говорим о процессе реформирования системы образования, и, следовательно, о меньшем риске расходования государственных средств на процесс инклюзии. Однако на практике это не реализуется, в частности в процессе создания инклюзивных учебных программ, в работе учителей и школе. Требуется системный подход к приобретению компетенций учениками с особенностями (Slee, 2011). Кроме того, реформа школы может быть дорогостоящей для определенных регионов и областей, поскольку этот процесс подразумевает необходимость реформы в подготовке кадров, педагогической практике, формировании учебных планов, дидактического и оценочного материала, новый инклюзивный дизайн большинства существующей школьной инфраструктуры. Нами рассматривается перераспределение уже имеющихся образовательных условий и расширение специальных образовательных ресурсов как более легкий и экономичный вариант для общеобразовательной школы как государственного учреждения.

Таким образом, в соответствии с вышесказанным инклюзивное образование представляет собой не инструмент удовлетворения потребностей уязвимого меньшинства в обычной среде. Инклюзивное образование должно отвечать на фундаменталь-

ные вопросы о том, какой тип школы необходим сегодня, чтобы удовлетворить потребности любых школьников. Целью инклюзивного образования должно стать определение основного пути, по которому должны структурироваться и развиваться современные школы, чтобы уйти от формального предоставления доступа и пребывания детей с особенностями в общеобразовательной школе (подъезды, подходы, специальные парты и т.д.) к развитию дружественной среды, открытой любому школьнику, каковы бы ни были его возможности. Можно утверждать, что инклюзивное образование сегодня в основном воспринимается как новая политика актуализации, сфокусированная на условиях школы, а не только на недугах и особенностях учеников. Тем не менее подобное понимание инклюзивного образования влечет за собой сложный сдвиг всей образовательной парадигмы.

На данный момент можно выделить два основных определения инклюзивного образования в российском контексте. Первое определение предполагает, что инклюзия и включение рассматриваются в качестве синонимов, коррелирующих с термином «интеграция». Инклюзия в данном смысле используется в связи с включением учащихся с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в стандартную образовательную среду, т.е. в этом процессе происходит актуализация тех учеников, которые были «выключены» из образовательного пространства общеобразовательной школы в обычных школах, но в таком случае не происходит процесса трансформации школьной культуры. Второе определение интерпретирует инклюзивное образование как более широкий тип в рамках опыта тех учеников, у которых уже имеется опыт «выключения» из

обычного образовательного пространства, поскольку у таких школьников нет статуса с «особыми образовательными потребностями». И здесь необходимо провести различие, так как перед нами две формы инклюзивного образования: одна – для детей с «ограниченными возможностями», а другая – для школьников со специальными образовательными потребностями, когда инклюзия представляет обеспечение необходимого индивидуализированного образовательного подхода (Ianes, 2009). Инклюзивное образование в этом понимании воспринимается как тип образования, который предоставляется всем студентам в индивидуальном порядке, школьникам, которые испытывают определенные трудности в школе. Число таких школьников растет в прогрессии, поскольку образовательные и рабочие программы не верифицированы по данному признаку. Подобные школьники не выходят из категории «двоечников» и считаются «слабым звеном» в классе. Зачастую не выясняется причина таких трудностей, пути ее преодоления и способы «выравнивания» таких школьников.

Таким образом, инклюзивное образование интерпретируется как способ борьбы за расширение пределов образования и выработки новой образовательной политики, ориентированной на тех школьников, которые выходят за рамки выстроенных критериев, но нуждаются в дополнительной поддержке и ресурсах.

Итак, в среду общеобразовательной школы должны войти:

1. Дети с ограниченными возможностями.

2. Дети с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учебном плане с ориентацией на социальную и эмоциональную интеграцию.

Следует обеспечить доступность образования для всех детей и возможность участия их родителей в обучении на протяжении всей жизни в разных формах в школе и других образовательных учреждениях.

В 2007 г. Canavaro определил возможность изменения теоретической точки зрения, согласно которой инклюзия, или включенность в образовательный процесс является фундаментальным правом человека. Люди без ограничений и особенностей или с таковыми могут взаимодействовать на равных, так как инклюзивное образование позволяет обычной школе приобрести новые качества: школа, в которой рады любому ребенку, где они могут учиться в соответствии с их собственными темпом и ритмом, где они могут участвовать в выполнении социальной функции, школа, где дети могут понять все разнообразие социума и то, что эти различия могут обогатить их социальный опыт. Таким образом, разнообразие становится нормой. Цель включения, в том числе в образовании, – предоставление каждому человеку доступа к «нормальной» жизни для того, чтобы расти и развиваться в полной мере человеческого бытия (цит. по: (D'Alessio, 2011)).

Данный подход провозглашает поворот российской педагогической, социальной, психологической и культурной науки к утверждению новой терминологии «инклюзии как включения», базирующейся на постулатах теоретической основы прав человека (Семергей, Блохин, 2014). Тем не менее такая интерпретация сохраняет дихотомию между нормальностью и инвалидностью, которая разделяет преемственность некоторых аспектов советской педагогики, например специальных образовательных учреж-

дений, школ-интернатов, специализированных школ. Важно подчеркнуть, что в отличие от, например, Великобритании и некоторых других европейских стран история специального образования в России уделяет очень мало внимания изучению возможных социальных мотивов, которые могли бы способствовать реализации плавного перехода от сегрегированного образования к интегрированному. Вместо этого она была сосредоточена на воспитательном аспекте обучения «трудных» школьников, а также на необходимости предоставления специальных средств обучения для детей с функциональными нарушениями, которые, как правило, содержались в домашних условиях либо становились жертвами невежества, суеверия и религиозных страхов.

Здесь мы говорим о тех проблемах, с которыми сегодняшний детский сад или младшая школа сталкиваются практически ежедневно: проблема классификации задержки развития у детей дошкольного возраста, задержки либо всего спектра процессов развития, либо локально (эмоциональная и физическая сфера, язык, интеллектуальная сфера, двигательный аппарат). Тем не менее, так как развитие продолжается на протяжении всей жизни, многие дети с интеллектуальными нарушениями разного уровня достигают развития, которое изначально считалось невозможным для них.

Например, речь и языковые проблемы считаются самими распространенными трудностями у детей дошкольного, а в последнее время часто и школьного возраста. Задержка речевого и психологического развития (речевые проблемы) проявляется как в форме легких артикуляционных проблем, так и в форме общего мутизма. Языковые проблемы, проявляющиеся

сначала как задержка развития речи, в школьном возрасте могут принять тяжелые формы нарушения чтения, письма, математического обучения, а также трудностей с восприятием информации (здесь мы не имеем в виду детей, испытывающих трудности в обучении, первопричиной которых являются тяжелые физические или интеллектуальные нарушения, а также эмоциональные и поведенческие проблемы).

Обычные дидактические методы, применяемые на уроках в классе, и стандартные материалы не могут помочь такому ребенку. Ему необходима специальная педагогическая помощь. Такой ребенок становится «отстающим», ему тяжело усваивать информацию, выполнять задания, отвечать на уроках, он тратит на обучение гораздо больше времени, чем ребенок без подобных трудностей. С другой стороны, общее образование и пребывание в обычной среде способны пробудить и стимулировать внутренние, скрытые резервы к развитию и образованию (здесь мы говорим о детях с дефицитом внимания, гиперактивностью, с тяжелыми формами заикания, с признаками аутизма, дисграфией, дислексией (частичное нарушение процесса чтения и письма), с синдромом Дауна (с незначительной выраженностью в отставании) и т.д.).

Плавный, поэтапный переход от сегрегированной к интегративной форме образования в России воспринимается положительно, особенно после предыдущего негативного опыта маргинализации учащихся с ограниченными возможностями. Таким образом, хотя Россия и была исключена из огромного европейского опыта инклюзии, в стране приветствовалась инклюзивная составляющая в национальной системе образования.

С другой стороны, возрастающее число военных конфликтов во всем мире затрагивает в первую очередь детей и молодежь. Остро встает вопрос об их безопасности, защите, питании, защите от унижений, разочарований, запугивания, отсутствия образования и занятости. Еще одна острая проблема: у подростков возникает желание отомстить за смерть своих родственников, они бросают учебу или не имеют возможности продолжать обучение, часто вступают в отряды добровольцев, участвуют в боевых действиях. Для таких детей жизненно важным компонентом является их реабилитация и реинтеграция в общество. Демобилизованные подростки и дети, пережившие войну, требуют образовательных программ, которые учитывают их личный опыт войны и необходимость подготовить их к примирению и мирной жизни. Некоторые дети, возможно, пожелают возобновить формальное образование, в то время как другие, возможно, захотят получить профессионально-техническую подготовку.

История специального образования и проведенный анализ определения инклюзивного образования четко указывают, что инклюзивное образование представляет собой сложный процесс и что необходима дифференциация теоретических представлений, в которых возникают особые образовательные потребности, процесс интеграции и включения. Инклюзивное образование занимает много времени, это сложная и требующая полной отдачи задача, и нет никакого легкого и простого рецепта для ее решения.

Литература

1. Семергей С.В., Блохин А.Л. К вопросу о профессиональной компетенции преподавателей высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 8-2. С. 91–93.

2. Ainscow, M., T. Booth and A. Dyson, 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Armstrong, F. and M. Moore, 2004. Act on research: Developing inclusive practice and transforming cultures. In: Armstrong, F. and M. Moore (Eds.). Act on research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds (pp. 1–16). London: Routledge.
4. But, R. and K. Lowe, 2012. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. International Journal of Inclusive Education, 16: 207–219.
5. D'Alessio, S., 2011. Inclusive Education in Italy. Boston, MA: Sense Publishers.
6. D'Alessio, S. and A. Watkins, 2009. International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing? Research in Comparative & International Education, 4: 233–249.
7. Gillies, R.M. and S. Carrington, 2004. Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. Asia Pacific Journal of Education, 24 (2): 117–128.
8. Janes D., 2009. Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di Vita. Trento: Erickson.
9. Mittler, P., 2000. Working towards inclusive education. Social contexts. London: David Fulton Publishers, 2000.
10. Rustemier, S. and T. Booth, 2005. Learning about the index in use: a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England. Bristol: CSIE.
11. Slee, R., 2011. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. Abingdon, UK: Routledge.

Reference

1. Semergey, S.V. and A.L. Blokhin, 2014. To the Question of Professional Competence of Teachers in Higher Education. International science-research Journal, 8-2: 91–93. (rus)
2. Ainscow, M., T. Booth and A. Dyson, 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Armstrong, F. and M. Moore, 2004. Act on research: Developing inclusive practice and transforming cultures. In: Armstrong, F. and M. Moore (Eds.). Act on research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds (pp. 1–16). London: Routledge.
4. But, R. and K. Lowe, 2012. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. International Journal of Inclusive Education, 16: 207–219.
5. D'Alessio, S., 2011. Inclusive Education in Italy. Boston, MA: Sense Publishers.
6. D'Alessio, S. and A. Watkins, 2009. International comparisons of inclusive policy and practice: Are

- we talking about the same thing? *Research in Comparative & International Education*, 4: 233–249.
7. *Gillies, R.M. and S. Carrington*, 2004. Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 24 (2): 117–128.
 8. *Ianes D.*, 2009. The Individualized Education Plan. Project of Life. Trento: Erickson. (ital)
 9. *Mittler, P.*, 2000. Working towards inclusive education. Social contexts. London: David Fulton Publishers, 2000.
 10. *Rustemier, S. and T. Booth*, 2005. Learning about the index in use: a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England. Bristol: CSIE.
 11. *Slee, R.*, 2011. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. Abingdon, UK: Routledge.