

УДК 37.01:37.04

# ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**КОЛТАКОВА Янина Германовна,**  
аспирант кафедры общей и социальной педагогики,  
Воронежский государственный педагогический университет

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются предпосылки развития системы инклюзивного образования, выделяются основные этапы развития теоретической мысли (раскрывается теоретический базис инклюзивного образования) и основания для изменения оценки эффективности инклюзивного подхода, а также обозначается ряд актуальных вопросов, решение которых будет способствовать более продуктивной реализации инклюзивной системы образования.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** нормализация, интеграция, инклюзия, права инвалидов, социальный негативизм, социальная девальвация, ученики с ОВЗ, уровень знаний, новые образовательные возможности.

**KOLTAKOVA Ya.G.,**  
Postgraduate Student of the Department of General and Social Pedagogy,  
Voronezh State Pedagogical University

## PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

**ABSTRACT:** The article considers prerequisites for inclusive education development. The key stages of theoretical thinking (the theoretical basis for inclusive education is provided) are outlined as well as reasons for performance evaluation change in the inclusive approach. Also, the article sets a number of modern problems, the solution to which will promote more efficient implementation of the inclusive education system.

**KEY WORDS:** integration, inclusion, rights of persons with disabilities, social negativity, social devaluation, pupils with SEN (special educational needs), knowledge level, new educational opportunities

**П**оследние несколько лет государственная политика Российской Федерации направлена на поддержку людей с инвалидностью.

Не обошла эту тенденцию и система образования. В Федеральном законе «Об образовании» (редакции от 13.07.2015) и Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (от 25.08.2014) подробно прописаны положения, касающиеся соблюдения прав и свобод инвалидов, адаптации среды для успешного включения их в социальную жизнедеятельность наравне со всеми. В связи с этим все больше внимания уделяется теме реализации инклюзивного образования, предполагающего полное включение учащихся с особыми потребностями в образовательный процесс массового учебного учреждения (если это их выбор) на основе принципов интеграции. Для нашей страны вопрос внедрения инклюзивной системы образования является непростым. На данный момент программа по реализации инклюзии проводится лишь в некоторых регионах Российской Федерации, на базе немногочисленных учебных заведений и представляет собой, скорее эксперимент. Стоит отметить, что пока у инклюзии в нашей стране больше противников, нежели сторонников, несмотря на тенденции в мировой и российской государственной образовательной политике.

Для понимания закономерностей поворота процессов реформирования современной системы образования в сторону интеграции и инклюзии стоит обратиться к истории развития теории инклюзивного образования.

Свои истоки инклюзивное образование берет из идеи нормализации. Принято считать, что понятие «нормализация» впервые выдвинул американский

исследователь В. Вольфенсбергер в 1972 г. В. Вольфенсбергер определяет процесс нормализации как «предоставление доступа к образу мышления и поведенческим навыкам, максимально приближенным к общепринятым нормам». Параллельно с ним разработкой концепции понятия «нормализация» занимается шведский ученый Б. Нирье. Согласно Б. Нирье, «нормализация не приравнивается к нормальности, а означает принятие нормальным обществом». Необходимо заметить, что изначально понятие «нормализация» применялось в основном к людям с умственными нарушениями [1, с. 65].

Позднее в 1983 В. Вольфенсбергер предложил использовать вместо понятия нормализация определение «повышение ценности социальной роли». Под этим подразумевалась «поддержка и защита значимых социальных ролей для людей, которые находятся под угрозой». Новаторство В. Вольфенсбергера было в том, что он предложил использовать как точку отсчета основные гражданские права и, кроме того, сместил фокус рассмотрения действия процесса нормализации от людей с нарушениями интеллекта на группы людей, исключаемых из общества по причине их девиантности или физических недостатков. Он ратовал не только за получение равных условий как для людей без инвалидности, так и с ней, но и заявлял, что неприемлемо, если останутся «негативно оцениваемые отличия» или «социальная девальвация», т.к. иначе, по его словам, «социальный негативизм так и останется несломленным» [2, с. 234].

В целом большинство научных работ периода 1980–1985 г. посвящены нормализации, адаптации, в основном касаются взрослых, а также затрагивают социологические, и психологические аспекты,

медицину и, как правило, речь идет о работе с умственно отсталыми, очень в малой степени ранние работы касаются социализации детей в общеобразовательной школе, а вопрос успешности их обучения не поднимается вовсе.

К началу 90-х гг. нормализация стала критиковаться как «модель, по которой дети с интеллектуальными и другими отклонениями должны приспособиться к «вражеской среде» и становятся объектами обучения, улучшения, рассмотрения, и подвергаются попытке сделать их более нормальными». Д. Моррис писал: «Одна из самых неприятных особенностей – предубеждение насчет жизни инвалидов, предубеждение в том, что они хотят стать другими, стать нормальными» [3, с. 73]. И далее: «"Нормальность" стала антонимом понятию "отличный" и рассматривается как что-то, что необходимо установить». Исследователи отмечали тенденцию в стремлении изменить поведение, внешний вид, предпочтения людей с интеллектуальными нарушениями, чтобы достичь интеграции и социализации. В целом к началу 1990-х гг. в научной среде формируется мнение, что необходимо менять культуру общества, чтобы избежать обособления инвалидов, и происходит отход от принципов нормализации, интеграции, а также специализированных программ поддержки (REI) к инклюзии. В 1996 г. Хендерсон выдвинул мнение, что инклюзия строится по типу обратной нормализации, при которой происходит освобождение от эксклюзии, неприятия, чужеродности, оценивания и патернализма. Одним из существенных отличий инклюзии от интеграции и нормализации является то, что концепция инклюзивного общества ставит людей с инвалидностью в более мощную позицию за счет того, что провозглашает их права [3, с. 73–74].

Тем не менее вместе с ростом числа исследований, затрагивающих тему инклюзии, растет как число ее сторонников, так и количество противников. Однако, несмотря на осторожное отношение к инклюзии, с середины 1990-х гг. ученые (Фукс Д., Фукс Л.С., Липский Д.К., Стейнбак С.) отмечают падение эффективности и наличие больших противоречий в специальном образовании и прогнозируют поворот общества в сторону инклюзивного образования [4; 5; 6].

В первую очередь специальное образование критикуется за обособление, плохую адаптацию и слабую подготовленность выпускников к жизни в социуме, за пределами специальной школы. Большим недостатком специализированных школ является недостаточность уровня подготовки учащихся, вызванная меньшим объемом преподаваемого учебного материала. Поэтому в большинстве своем ученые пытаются доказать необходимость ухода от биполярной системы специального и общего обучения через реконструктуризацию и коллаборацию к большей разнородности.

Для того чтобы понять, какие преимущества может дать использование инклюзивной системы образования на практике, с конца 90-х гг. начинаются активные эксперименты по внедрению некоторого процента детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. Через несколько лет таких исследований ученые сошлись во мнении, что обучение в смешанной среде, где взаимодействуют дети с разными образовательными потребностями и возможностями здоровья, является более продуктивным для всех [3, с. 71].

В результате инклюзии у детей с ОВЗ повышается уровень основных активностей, отмечается рост уровня предметных, академических знаний, повышается социальное участие и взаимодействие. Значительные результаты показывают ученики начальных классов. Вообще, большинство исследованных подтверждают положительные результаты использования инклюзивной системы образования на практике для повышения уровня знаний, усвоения материала и социализации. Положительные результаты подтверждаются и более поздними исследованиями (Макдонелл Дж., Торсон Валдром Н., Коль К.М., Мейд М.) [7]. Объясняется это тем, что программа в инклюзивных классах является более насыщенной, чем в специализированных, поскольку как было выявлено в начале 2000-х гг. (Ерикссон К., Рындал Д.Л., Моррисон А.):

1. При инклюзии обучение выстраивается на базе утвержденной государственной программы.

2. Инклюзия предполагает множество возможностей для приобретения дополнительных знаний, сверх учебной программы (творческие уроки, дополнительные педагоги, доступность технических средств, дополнительные часы) [8; 9].

Что касается влияния инклюзии на уровень знаний здоровых детей, то, как отметили Макгрегор и Фогельсберг (1998): «1) инклюзия не ухудшает общего результата обучения; 2) ученики без специальных образовательных потребностей выигрывают от привлечения в образовательный процесс детей-инвалидов; 3) наличие в классе учеников с ОВЗ дает новые образовательные возможности для детей без нарушений» [10, с. 294]. Как уже говорилось, инклюзивное обучение предполагает использование наиболее совершенных педагогических приемов. Так, в частности, одной из наиболее эффективных стратегий считается привлечение сверстников для объяснения материала детям с ограниченными возможностями здоровья (peer-tutoring). Этот прием в инклюзии используется уже порядка 15 лет и способствует повышению качества овладения академическими навыками, а также развитию самодисциплины и чувства ответственности.

Кроме того, есть работы, в которых рассматривается количество времени, выделяемое на объяснение и отработку материала в инклюзивных классах. Результаты показывают, что разницы между инклюзивными и общеобразовательными классами нет.

В целом в мировом научном сообществе к началу 2000-х гг. наметилась тенденция к более детальному и практическому анализу возникающих при реализации инклюзивного образования трудностей. Все большее внимание уделяется методам и средствам, применяемым для успешной реализации процесса обучения детей с ОВЗ. Так, одним из наиболее спорных приемов считается стратегия, предполагающая коллаборацию педагогов. Что касается поиска новых методических разработок и приемов, то нельзя не отметить вклад, который внес в развитие инклюзивных стратегий обучения Д. Митчелл. Следует отметить имена и других крупных методистов, занимающихся вопросами инклюзии. Это К. Каза, Т. Лореман, С. Стейнбак, И. Шварц.

Последние 7–8 лет активно рассматривается проблема подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии, формирования у них соответствующих для работы в инклюзивном классе умений, навыков и системы ценностей. В рамках подготовки молодых специалистов в европейских педагогических учебных заведениях уже проводятся специальные

курсы, освещающие особенности работы в инклюзивных условиях, а также в некоторых странах обязательной является студенческая практика не только в общеобразовательной школе, но и в инклюзивном классе (например, в Норвегии, Финляндии).

А. Чалхам поднимает вопрос о взаимодействии детей с разными целями обучения, обусловленными их возможностями. Еще одним сложным вопросом является отношение родителей к инклюзивному образованию, важен он еще и потому, что инклюзия предполагает тесное взаимодействие семьи и школы. Отдельно проводятся исследования по продуктивной реализации инклюзии для детей с разными формами нарушений. Последние 5 лет, все больше сторонников приобретает стратегия, предполагающая совмещение типов обучения. До сих пор мало разработанным является вопрос оценки и измерения участия детей-инвалидов в процессе образования.

Сторонники специализированного обучения обвиняют инклюзивный подход в излишнем обобщении, однако это не вполне обоснованно. «Инклюзия отличается от интеграции и нормализации тем, что в случае инклюзии школа/система адаптируется под участников образования, а не наоборот, как при интеграции» [3, с. 66]. При инклюзии ответственность за успешность обучения ложится на институт, систему в целом, а не на отдельного человека, как это принято при интеграции. Кроме того, идея инклюзии тесно связана с принципами гуманизации и ценности каждой личности, которым в современном

обществе также придается большое значение. Таким образом, инклюзивная система образования в полной мере соответствует современному этапу развития общественной мысли.

Однако процесс институциональной перестройки, который необходим для реализации инклюзии в больших масштабах, может занять немало времени. Инклюзивная система образования до конца не сформировалась и ее ждет еще ряд преобразований, поэтому теоретические исследования в области инклюзии не теряют своей актуальности. Что касается нашей страны, то исследования непосредственно по инклюзивной педагогике ведутся не так давно. Безусловно, идею инклюзии мы переняли у стран Европы, Скандинавии и США, которые к инклюзии пришли существенно раньше. Поскольку научные работы российских ученых в основном носят описательный характер и в меньшей степени посвящены столь важным вопросам, как стратегии, методы и подходы к инклюзивному образованию, формы существования инклюзии и оценки качественных изменений уровня знаний учеников инклюзивных классов, то и в вопросах практической реализации инклюзии наша страна значительно отстает. Однако, если использовать богатый опыт российской педагогики совместно с адаптированным под российскую действительность педагогическим опытом реализации инклюзии западных стран, можно добиться более плавного и осознанного перехода на образовательную систему, соответствующую принципу «образование для всех».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Nirje, B. Основы логики и нормализации принцип [Текст] / B. Nirje // журнал интеллектуальной и умственной инвалидностью. – 1985. – № 11. – С. 65–68.
2. Фирмы, В. Социальная роль валоризации: предлагаемый новый термин для принципа нормализации [Текст] / В. Фирмы // умственной отсталости. – 1983. – № 21. – С. 234–239.
3. Калэм, А. Деконструкция нормализации: расчищая путь для включения [Текст] / А. Калэм, М. Nind // Журнал интеллектуальной и умственной инвалидностью. – 2003. – № 28. – С. 65–78.
4. Stainback, C. включение: пособие для педагогов [Текст] / C. Stainback, У. Stainback. – Сидней : Пол Брукс Х., 1996. – С. 416.
5. Липский, Д.К. Инклюзия и Школьная реформа. Преобразование Америки классов [Текст] / Д.К. Липский, А. Гартнер. – Д.м.в. : Брукс-Балтимор, 1997. – С. 414.
6. Фукс, Л.С. Общие воспитатели. Специализированной адаптации для учащихся с трудностями в обучении [Текст] / Л.С. Фукс, Д. Фукс, С.Л. Гамлет // Одаренные дети. – 1995. – № 61. – С. 440–459.
7. Грэм Х.С. Как чай, или масштабирование повседневной жизни в меняющихся услуги для людей с ограниченными возможностями обучения [Текст] / Х.К. Грэм // британский журнал обучаемостью, 2010. – № 82. – С. 133–143.
8. Эриксон, К. происхождение и последствия нормализации принцип [Текст] / К. Эриксон // IASSID Конгресс презентация. – Нью-Дели, 1985. – С. 8.
9. Ryndak, Д.Л. Грамотности до и после включения в настройках общего образования: тематическое исследование [Текст] / Д.Л. Ryndak, А. Моррисон, Л. Sommerstein // Журнал Ассоциации для лиц с высокой степенью инвалидности. – 1990. – № 24. – С. 5–22.
10. Giangreco, М.Ф. Методы решения задач для облегчения инклюзивного образования [Текст] / М.Ф. Giangreco // Творчества и совместного обучения: практическое руководство для расширения возможностей студентов и преподавателей – Балтимор : Пол Брукс Х., 1994. – С. 321–346.