

Образование для всех

В Санкт-Петербурге на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена состоялась международная конференция «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы», организованная Бюро ЮНЕСКО в Москве (для стран кластера Азербайджан, Армения, Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация) при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Министерства иностранных дел Российской Федерации.*

В конференции участвовали заместители министров и представители министерств образования Азербайджана, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации, эксперты и сотрудники ЮНЕСКО, секретари национальных комиссий по делам ЮНЕСКО, специалисты исследовательских и педагогических вузов, представители общественности России и других стран.

Все участники конференции были едины во мнении о том, что, являясь неотъемлемой и важной частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», современное инклюзивное образование означает предоставление равных возможностей всем обучающимся получать высококачественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую и расовую принадлежность, географическое местоположение, возраст, религию и т.п.

Спектр проблем, связанных с пониманием социальной инклюзии, затрагивал практически все аспекты функционирования и развития национальных систем образования. Это

* Конференция проводилась в рамках реализации задач инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере».

свидетельствует о направленности коллективного научного поиска на разработку социокультурной модели институализации инклюзивного образования.

Участники конференции рассмотрели лучшие модели инклюзивного образования, обсудили вопросы теории и методики подготовки педагогических кадров нового типа для претворения инклюзивного образования в жизнь, качества и преемственности школьных и внешкольных программ в сфере инклюзивного образования, использования инновационных подходов и информационных технологий для инклюзивного образования, обратили внимание на необходимость привлечения большего внимания общественности к проблемам инклюзивного образования и др.

А.А. Левитская, Москва

Состояние и перспективы инклюзивного образования в России

Сегодня мы обсуждаем проблемы реализации одного из наиболее значимых и неотъемлемых прав человека — права на получение образования. Проблемы образования по-прежнему входят в число наиболее актуальных общечеловеческих проблем, рассматриваемых, обсуждаемых и решаемых на международном уровне.

Российское законодательство в развитие основополагающих международных документов в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для всех категорий граждан — как взрослых, так и детей.

Один из основных принципов, на которых основывается государственная политика России в области образования, — общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Особое внимание уделяется вопросам обеспечения государственных гарантий права на образование несовершеннолетних граждан. Получение детьми образования, обеспечение их пребывания и общественно полезной занятости в образовательной среде рассматриваются как важнейшее направление профилактики безнадзорности и правонарушений.

Безусловно, существуют определённые 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, находящиеся 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 другие). Отдельную категорию составляют одарённые дети и молодые люди, обучение которых также имеет свою специфику.

Некоторые из вышеперечисленных лиц 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.

Подавляющее большинство обучающихся — и в первую очередь это касается 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, профессионального училища, высшего учебного заведения. Такой подход в полной мере отвечает основным принципам интегрированного, или инклюзивного, образования.

Один из наиболее показательных примеров, иллюстрирующих состояние и перспективы инклюзивного образования, — образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гарантии права лиц этой категории на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ряде других законодательных актов.

В качестве приоритетных направлений деятельности по созданию условий для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья мы рассматриваем следующие.

Первое направление — выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с ними на максимально раннем этапе. Своевременное оказание необходимой помощи в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребёнка к моменту начала обучения и подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении.

Второе направление — создание вариативных условий для реализации права на образование всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом их психофизических особенностей.

В настоящее время в России существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, предназначенных для организации обучения детей-инвалидов. В эту сеть входят, прежде всего, дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2007 году функционировало 1885 коррекционных школ и школ-интернатов, в которых обучалось и воспитывалось почти 215 тыс. детей с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии.

В последние годы в России также развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Существуют различные модели интеграции. Первая, более распространённая в России, предполагает обучение детей с нарушениями развития в коррекционных классах при общеобразовательных учреждениях. Сегодня в таких классах обучается более 160 тыс. детей, из них около 28 тыс. умственно отсталых, более 122 тыс. с задержкой психического развития, более 10 тыс. с физическими недостатками. Другой вариант интегрированного образования — обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития.

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 их жительства, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, 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 общество.

Важным аспектом деятельности по обучению и социализации детей с недостатками в физическом и психическом развитии мы считаем формирование в обществе толерантного отношения к детям этой категории, популяризацию идей обеспечения равных прав на получение образования, развитие интегрированного образования.

Очевидно, что качество образования детей напрямую связано с педагогической компетентностью работников образовательных учреждений, их профессиональным уровнем, творческим потенциалом.

Сегодня подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья ведётся на факультетах или отделениях коррекционной педагогики (дефектологии) в 36 высших и 22 средних специальных учебных заведениях. Кроме того, ряд образовательных учреждений высшего профессионального образования осуществляет подготовку педагогов по различным направлениям коррекционной педагогики. Ежегодно из всех образовательных учреждений, готовящих дефектологов, выпускается около 5 тыс. педагогов по специальностям коррекционной педагогики.

Для совершенствования кадрового обеспечения деятельности по организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в перспективе мы планируем:

— увеличить приём студентов на факультеты и отделения коррекционной педагогики;

Оптимальным вариантом в настоящее время является 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 детям и их родителям.

— пересмотреть в сторону возможного расширения перечень специальностей коррекционной педагогики (этот перечень должен учитывать особенности организации учебно-воспитательной и коррекционной работы со всеми категориями детей, имеющих недостатки физического или психического развития);

— увеличить объём учебных курсов «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» для изучения их на всех факультетах педагогических вузов;

— ввести разделы «Основы коррекционной педагогики» и «Особенности психологии детей с нарушениями в развитии» в учебные планы курсов повышения квалификации педагогов образовательных учреждений общего типа.

Проблема инклюзивного образования и проблема кадрового обеспечения этой деятельности — это проблемы, решение которых требует объединения усилий всех заинтересованных сторон. Мы приглашаем педагогические и другие высшие учебные заведения, институты повышения квалификации, научные организации, а также наших зарубежных коллег к сотрудничеству в сфере воспитания, образования и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, подготовки кадров для этого направления и готовы рассмотреть любые конструктивные предложения.

Ф.В. Габышева

Институализация инклюзивного образования малочисленных народов Севера в системе общего образования Республики Саха (Якутия)

Коренные малочисленные народы населяют обширные территории от Арктики до южных районов Тихого океана. Большинство из них сохранили присущие им социальные, экономические, культурные и политические признаки, которые их отличают от других национальных групп. Вместе с тем выделяются общие противоречия, которые можно разрешить, объединяя усилия.

Первое. Развитие государственности способствовало вхождению того или иного коренного народа в общекультурное пространство. Однако опыт последнего столетия показал, что политика ассимиляции и интеграции, направленная на то, чтобы вовлечь эти группы в русло развития мирового сообщества, часто не достигает своих целей.

Второе. Образование для всех означает учёт разнообразных культурных и языковых условий, существующих в современном обществе. В связи с этим перед лицами, ответственными за разработку политики, встаёт задача: с одной стороны, обеспечить соответствие единым нормам для всего населения страны и, с другой стороны, обеспечить защиту права на индивидуальность каждой языковой и этнической группы населения.

Третье. В условиях федерального устройства государства происходит разграничение полномочий федеральных, региональных и муниципальных органов власти в решении вопросов правового, нормативного, финансового обеспечения образовательных программ. Но ещё не разработаны стандарты образования, учитывающие требования личности, общества и работодателей к результатам образования. Традиционные знания, жизненно важные навыки не являются индикаторами качества образования, остаются вне нормативных требований. Это противоречие наиболее остро проявляется в сфере образования коренных народов, ведущих традиционный образ жизни.

Четвёртое. Объёмы государственной бюджетной поддержки системы образования за последние годы выросли в несколько раз. Вместе с тем практика показывает, что нормативное финансирование учреждений образования с учётом численности обучающихся не в полной мере покрывает все потребности личности и общества в качественном образовании. Во всём мире это требует оптимального использования внутренних резервов системы образования и привлечения инвестиций из негосударственных источников.

Пятое. Интеграционные процессы способствуют развитию информационных коммуникационных технологий, всему миру открыт доступ к сети Интернет. В условиях удалённых и изолированных населённых пунктов и необходимости сезонного перемещения оленеводов, охотников и рыбаков не всегда удаётся обеспечить доступность информации, гибкую систему непрерывного дистанционного образования. Остаётся актуальной проблема социализации обучающихся и педагогов кочевых школ малочисленных народов Севера, их успешного вхождения в современный мир.

Шестое. Развитие цивилизации в целом оказывает нередко негативное влияние на традиционный уклад жизни коренных народов. Более крупным этническим группам гораздо легче приспособиться к новым условиям существования, а малые народы под влиянием изменений в традиционном укладе жизни отрываются от корней и теряют свою самобытность. С одной стороны, процессы модернизации затрагивают все сферы экономики, в том числе в сфере деятельности коренных народов, возникают новые виды деятельности, которые ведут к постепенному расширению профессиональных навыков. В то же время признаётся право коренных народов на самобытный уклад жизни. Таким образом, существует противоречие между потребностью самих народов к сохранению своей культурной идентичности и традиционного уклада и неизбежностью внедрения инноваций.

Седьмое. Новое понимание качества образования влечёт за собой существенные изменения в плане перспектив решения широкого круга вопросов, связанных с развитием человека, улучшением состояния здоровья, повышением уровня доходов и укреплением экономического потенциала. Во многих странах, в том числе в Российской Федерации, ещё не приняты стандартные требования к условиям (материальным, учебным, кадровым ресурсам), которые должны обеспечить качественное образование с учётом специфики организации образовательного процесса в традиционных условиях кочевого образа жизни.

Благодаря ЮНЕСКО становится возможным обобщение регионального опыта и диалог на межрегиональном, международном уровне для институализации включения разнообразных форм образования коренных малочисленных народов в систему общего образования Российской Федерации и создания основы для устойчивого развития общества в целом.

В 2005 году по инициативе Министерства образования Республики Саха (Якутия) был разработан проект по развитию кочевых образовательных учреждений, который получил поддержку Бюро ЮНЕСКО в Москве в рамках программы «Образование для всех».

Идея создания системы кочевых образовательных учреждений — это социальный заказ народов Севера, чьи исторические судьбы на протяжении нескольких веков связаны с традиционными видами хозяйства, такими как оленеводство, рыболовство и охота.

Создание кочевых школ преследовало цели:

- организация системы доступного и качественного общего образования коренных малочисленных народов Севера с дифференцированным обучением на родном языке, позволяющим сохранить культуру, национальные традиции, язык народа и сформировать личность с высоким творческим потенциалом;
- воспитание граждан — носителей вековых традиций хозяйствования народа, способных использовать достижения науки, техники и современные технологии в условиях Севера.

В условиях Севера в зависимости от особенностей конкретной природно-климатической зоны, типа хозяйственной деятельности кочевая школа рассматривается как мобильная форма, имеющая два основных типа: кочевой и стационарно-кочевой. Исходя из этого, нами разработано семь моделей кочевых образовательных учреждений.

1-я модель. Кочевая школа — детский сад. Этот тип школы, по структуре и содержанию соответствующий кочевому образу жизни, создаёт условия для приобщения детей к культуре, обычаям, традициям родного народа и труду в процессе совместного повседневного общения с родителями. Такая кочевая школа способствует укреплению семьи, преемственности поколений, сохранению и восстановлению традиционного хозяйствования и уклада жизни коренных малочисленных народов.

2-я модель. Общинная школа по структуре и содержанию соответствует стационарной малокомплектной школе. Она является неотъемлемой частью социума населённого пункта компактного проживания малочисленных народов. Основное отличие этой модели — родственные связи членов общины, что накладывает отпечаток на организацию учебно-воспитательного процесса.

3-я модель. Гувернёрская школа. В таких школах учитель обучает учеников в кочевых условиях, находясь непосредственно в их семьях. Первый эвенский гувернёр работал в начале 90-х в местности Буркатымнах Момского улуса на территории промысловых угодий кадрового охотника.

4-я модель. Таёжная школа. Школа, в которой детей как консультанты-тьюторы обучают сами родители-таёжники. Таёжные блоки обучения сочетаются с сессиями в опорной школе.

5-я модель. Кочевая школа — этнокультурный центр. Тип школы, ученики которой на определённый срок выезжают в стадо, где изучают предметы этнокультурной направленности и предметы национально-регионального компонента.

6-я модель. Сетевая кочевая школа — это тип кочевой школы, передвигающейся между несколькими стадами. Обучение очно-заочное. В структуру образовательного процесса входят очные встречи с учителями на местах, обучение на местах с консультантами-тьюторами, очные сессии на местах и в опорных школах.

7-я модель. Летняя кочевая школа — предназначена для погружения в среду родного языка учащихся, им не владеющих.

Развитие кочевых образовательных учреждений предполагает широкое внедрение информационных технологий и дистанционного обучения в основной и старшей школах. Для реализации проекта «Кочевая школа» разработаны две базовые модели дистанционного обучения. *Первая модель* требует частичного использования интернет-технологий и организации на местах групповых или индивидуальных занятий. Эти занятия проводят выезжающие туда преподаватели (тьюторы). *Вторая модель* дистанционного обучения представляет собой особую форму обычного очного образования. Для проведения занятий с дистанционно удалённой аудиторией широко используются современные информационно-телекоммуникационные технологии, такие как телевидение (в том числе спутниковое), видеотрансляция по кабельным каналам или через Интернет, а также электронная почта и интернет-видеоуроки. Применение информационно-телекоммуникационных технологий позволяет существенно не изменять сложившуюся организацию образования (кроме первоначальных затрат на технические средства), а за счёт использования интерактивного режима работы приблизить учеников к преподавателям.

Создание системы кочевого общинного образования кочующих народов диктует необходимость организации системы подготовки педагогических кадров и повышения квалификации учителей, тьюторов, работников органов управления образования, профессорско-преподавательского состава вузов и других учебных заведений профессионального образования, осуществляющих выпуск педагогов для кочевых образовательных учреждений.

Характерная особенность деятельности кочевых школ — малая наполняемость классов, многопредметность преподавания. Одному учителю приходится вести несколько учебных предметов. Только теоретически, методически и психологически подготовленные специалисты, имеющие высшее образование, знающие жизнь, производство, занятия, язык и культуру коренных народов Севера, могут повысить качественный уровень учебно-воспитательного процесса в специфических условиях кочевой школы.

А.И. Жилина, Санкт-Петербург

Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа

Конец XX века ознаменовался усилением противоречий в общественном развитии, которое определено мощной волной научно-технического прогресса.

Главная отличительная черта новой постиндустриальной эпохи — изменяющаяся роль знания и информации. Большая часть населения уже сейчас переходит из индустриального производства в сферу услуг, так как произошла целая система событий, изменивших мир накануне XXI века: это технологическая революция, электронно-коммуникационная революция, социальная революция, связанная с падением социалистической системы, распадом Советского Союза. Произошли коренные изменения в экономическом развитии, вызвавшие процессы интеграции. Во всех сферах человеческой деятельности развернулись глобальные процессы взаимопроникновения, инклюзии.

Глобализация как всемирный процесс экономической, политической, культурной интеграции, определивший мировое разделение труда, миграцию в масштабах планеты денежных, производственных и человеческих ресурсов, оказывает решающее влияние на потенциал людей, требует проявления новых качеств личности, которые должна обеспечить современная система образования.

Но мировая система образования сегодня переживает всеобщий кризис. Обучать по традиции, сложившейся в индустриальном обществе, уже невозможно, так как только 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42% молодёжи меняет свою профессию в течение первых двух лет после окончания учебного заведения. Следовательно, необходима новая, модернизированная, отвечающая новым цивилизационным вызовам система образования.

Такой системой, на наш взгляд, является система инклюзивного образования. Она позволяет не только изменить свою профессиональную подготовку, получить другую специальность, но и психологически адаптироваться к новой жизненной ситуации. Задача заключается в том, чтобы в государстве была создана такая система, и каждый человек имел возможность ею воспользоваться в нужный для него момент.

В существующей сегодня в России системе образования достаточно широко представлены элементы инклюзии, так как она включает формальное (с получением документа), неформальное (по интересам людей) и информальное (общение, чтение) образование. Образование осуществляется от дошкольного до третьего (пенсионного) возраста в образовательных учреждениях разных типов (дошкольные, школьные, внешкольные, средние и высшие профессиональные, учреждения дополнительного образования и повышения квалификации и др.). В этих учреждениях образование носит, по сути, инклюзивный характер. В России, как и в каждой стране, имеется нормативно-правовая база, обеспечивающая в той или иной мере включённость всех ка-

тегорий населения в образовательный процесс. Это дети и взрослые, люди с ограниченными возможностями, мигранты, родители, инвалиды, безработные, осуждённые и освобождённые из мест заключения, пенсионеры и др.

Однако подавляющее большинство людей в начале XXI века не овладело компьютерной, методологической, правовой, технологической, политической, социально-коммуникативной, общекультурной, поведенческой грамотностью.

Более того, педагогический корпус, обязанный подготовить людей к общественным изменениям, сам оказался к ним не готов. Поэтому педагогическое образование обязано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, нация окажется на задворках цивилизации.

Противоречивые социальные тенденции современного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой — о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначив сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.).

Поэтому одной из задач образовательной политики каждого государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Не случайно серьёзное внимание в педагогических учебных заведениях сегодня уделяется подготовке социальных педагогов, тьюторов, модераторов и т.п.

Происходит историческая смена функций педагога. Кроме обучения и воспитания, он должен будет обеспечивать обмен опытом, действиями, ценностями, смыслами своих слушателей, учащихся, то есть осуществлять специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых.

Несмотря на то что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отражённые в государственных стандартах, суть её состоит всё-таки в реализации ценностных общественных установок. Но чтобы подготовить такого педагога, следует модернизировать систему педагогического образования. А основными принципами 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 такие:

- обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности подготовки педагогов для разных видов и типов учебных и социальных организаций, адресной социальной поддержки педагогов и всех обучающихся;
- развитие систем качественного педагогического образования независимо от форм собственности образовательных учреждений, достижение го-

сударственных 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 неформального образования на основе взаимопонимания и толерантности;
- создание современных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов развития инклюзивного педагогического образования на протяжении всей жизни педагога;
- 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 субъекта, определяющего финансовые вложения в образование и сохраняющего контроль за их реализацией. Поэтому первейшая задача государственной политики — создание необходимой законодательной базы и правил поведения для всех субъектов системы инклюзивного образования.

Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер, 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, на наш взгляд, необходимо прежде всего силами учёных и практиков выработать адекватную современным требованиям концепцию государственной кадровой политики в отношении педагогов инклюзивного образования. Следует создать необходимую информационно-аналитическую базу кадрового состава педагогов и образовательных учреждений всех типов и видов. Организовать систему каналов и источников получения соответствующей информации. 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.

Инклюзивное образование в обществе знаний — это действительно реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда и всю жизнь.

В.С. Шцлов, Москва

Инклюзивное образование: российская специфика

Вопрос о создании в России системы инклюзивного образования — исключительно важный. Например, только в Москве живут 24 тысячи детей-инвалидов, большинство из которых нуждаются в том, чтобы стать полноценными членами общества. По большому счёту инклюзивное образование — это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, её уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было физическое состояние человека, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Общеизвестно, что человек — существо социальное. От того, как в обществе воспринимается человек с ограниченными возможностями, как он вписывается в общество и какое место в нём 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. Но процесс этот взаимозависимый. Существование инклюзивного образования, в свою очередь, укрепляет нравственное здоровье общества. В этом плане перед современной Россией стоит немало проблем.

Мировое сообщество также сравнительно недавно, по существу только с 1990 года (Джомтьенская декларация), стало рассматривать инклюзивное образование как основополагающий элемент образования для всех, обусловив необходимость реструктуризации систем воспитания и образования в соответствии с потребностями всех учеников.

Насколько реально в сегодняшней России реализация идеи инклюзивного образования, то есть реализация Программы ООН «Образование для всех»?

На этот вопрос однозначно ответить непросто. Россия находится в стадии глубокой общественно-политической трансформации, которая 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, программы «Образование для всех».

Каковы же позитивные стороны современного положения в России?

Страна обладает большим опытом, накопленным в советское время, радикального решения сложнейшей проблемы образования. Страна массовой неграмотности в течение одного десятилетия решила проблемы беспризорности детей, создала стройную систему воспитания и образования, которая, к сожалению, имела ярко выраженный коммунистический уклон. И всё же СССР (Россия) быстро превратился в страну читающих людей с высокоразвитой наукой, опиравшейся на чётко продуманную и в целом весьма демократичную систему образования. Последующие научно-технические достижения СССР хорошо известны. Этот опыт показывает, что при вдумчивом подходе к решению проблемы Россия может добиться впечатляющих результатов.

Каковы же 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. Однако 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 русской 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.

Инклюзивное образование достижимо в той социальной среде, которая готова к восприятию этой идеи. Если же общество не готово, то результатов можно и не дожидаться.

На мой взгляд, реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности общества. По сути дела, речь идёт о 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.

Инклюзивное образование тесно связано с тем, как в обществе воспринимаются инвалиды. В России эта проблема по-настоящему не решена. Общество «не видит» большой части своих сограждан. И что ещё огорчает, 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 её, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребёнок станет свидетелем бессердечия, жестокости, смакования жестоких сцен, равнодушия к соседу.

Началом решения проблемы может стать создание «мозгового центра», который бы включал представителей всех ключевых направлений в сфере образования, законодательства, государственных структур, юристов и т.д. Только совместными усилиями Россия сможет превратиться в дом, в котором комфортно будет проживать каждый её гражданин вне зависимости от своих физических или умственных возможностей.

Г.А. Борговский, Санкт-Петербург

Традиции и инновации в подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования: опыт герценовского университета

Проведение в РГПУ им. А.И. Герцена масштабной международной конференции по проблемам инклюзивного образования можно считать определённым признанием его заслуг в развитии этого направления образовательной по-

литики в России. Следует отметить, что почти 200 лет назад именно в этих стенах впервые в России началась подготовка специалистов для работы с детьми-инвалидами. И сегодня Герценовский университет — один из лидеров отечественного образования, важнейший культурно-просветительский и научный центр, исповедующий принципы гуманизма и толерантности.

В университете накоплен реальный опыт инклюзивного образования, в том числе и в рамках реализации программы ЮНЕСКО «Образование для всех», он занимает 4-е место среди вузов России по количеству обучающихся в нём студентов с ограниченными возможностями, широко реализуя интегрированное профессиональное образование инвалидов разных категорий. Речь идёт о том, что наряду с функционированием специализированных учреждений профессионального образования для инвалидов у нас сложился опыт комплектования групп, организации учебных подразделений и факультетов для инвалидов в образовательных учреждениях общего вида как промежуточного звена при переходе к их полной образовательной интеграции. Данная инклюзия выступает как оптимальная и наиболее распространённая модель организации обучения лиц с ограниченными возможностями.

Кроме того, особенность нашего университета заключается в том, что в нём традиционно ведётся подготовка различных категорий молодёжи, относящейся к сфере социальной инклюзии. Герценовский университет уже более 70 лет ведёт образовательную подготовку кадров учителей из числа коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, осуществляя программу, которую можно назвать программой *этнообразовательной инклюзии*. В основе этой программы — сочетание двух взаимосвязанных принципов: развитие культурно-языкового многообразия образовательного пространства России и одновременно развитие адаптационных процессов включения коренных малочисленных народов в российский и мировой культурный контекст при сохранении их самобытности и этнической идентичности. В соответствии с этим программа развивается в двух основных направлениях — *этнофилологическом* и *этнокультурологическом*.

К числу основных особенностей этой программы можно отнести реальную *билингвальность*, реализующуюся в освоении русского и родного языков и методике их преподавания в школах северных регионов, а также *культурно-антропологическую направленность* образования, выражающуюся в углублённом изучении исторических и современных особенностей этнических культур северных народов. Этнообразовательная инклюзия в Институте народов Севера оказывает благотворное воздействие и на разработку новых образовательных стратегий Герценовского университета, в частности, разработку этнонациональных аспектов образования всех уровней, соответствующих общей направленности программ ЮНЕСКО на поддержку культурно-языкового многообразия, развитие толерантности, преодоление этнонациональных и межконфессиональных конфликтов.

Здесь следует назвать, в частности, совместную программу кафедры ЮНЕСКО и Института народов Севера «Реальность этноса», в рамках которой проходит ежегодная международная научно-практическая конференция, собирающая представителей научной и педагогической общественности России, а также Австрии, Италии, Казахстана, Латвии, США, Финляндии и

других стран. В 2008 году прошла уже юбилейная, 10-я конференция «Реальность этноса». Многотомное издание материалов конференции может служить серьёзной методологической и методической базой развития этнообразовательной инклюзии.

Петербург — традиционно многонациональный город, в котором русские составляет доминирующее большинство населения, однако здесь прожи-

вают и сотни тысяч представителей национальных меньшинств. Усилившиеся в последнее время процессы миграции привели к тому, что в Петербурге появились школы, в которых состав учащихся является многонациональным.

Сегодня на кафедре межкультурной коммуникации Герценовского университета сформирован научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного. В структуре этого центра — проблемная группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория, курсы повышения квалификации преподавателей.

В 2003 году на факультете безопасности жизнедеятельности начата подготовка специалистов по профилактике различных форм химической зависимости — превентологов и реабилитологов на основе концепции, объединяющей в единый комплекс образовательные, социальные и медицинские меры.

Кадровый и научный потенциал РГПУ им. А.И. Герцена позволяет нам проводить фундаментальные и комплексные исследования проблем образования в поликультурной среде по философским, этническим, лингвистическим, культурологическим, психологическим и прикладным педагогическим аспектам.

Большое внимание уделяется и развитию материально-технической базы университета, направленной на создание насыщенной открытой информационной среды, где обеспечен доступ каждого студента к различным цифровым образовательным ресурсам.

В Герценовском университете создана сеть структур дополнительного образования, которые ориентированы на разные целевые группы и реализуют программы различного уровня и направленности. Одна из таких структур — Институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Идея непрерывного образования как фактора не только профессионального, но и общекультурного, личностного совершенствования человека стала основой деятельности этого института.

Большое значение в этом процессе имело включение всего преподавательского состава университета в разработку новой образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в облас-

Для успешной профессиональной деятельности и социальной адаптации учащихся из семей мигрантов на факультетах РГПУ им. А.И. Герцена разработаны и реализуются образовательные программы, направленные на подготовку специалистов, готовых к работе с такими детьми. На филологическом факультете с 2003 года реализуются программы по теории и практике обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде. В Институте детства преподаватели различных кафедр университета разработали авторские программы курсов по этнопсихологическим основам обучения русскому языку детей мигрантов.

ти гуманитарных технологий в социальной сфере» как вуза-победителя конкурса в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». Эта программа предусматривает проведение широкомасштабного исследования новых возможностей гуманитарных технологий в широкой социальной сфере, в том числе и в сфере инклюзивного образования.

В качестве инновационного организационного механизма управления системой инклюзивного образования как в нашем университете, так и в целом в Российской Федерации важную роль играет социальное партнёрство. При этом необходимо отметить, что в социальном партнёрстве рыночные отношения должны развиваться параллельно с деятельностью государства, выступающего в качестве монополиста, что особенно важно для поддержки неформального инклюзивного образования, ориентированного на подготовку безработных, маргиналов, мигрантов и т.д.

В университете осуществляется международное сотрудничество по широкому спектру культурно-образовательных программ и проектов, в том числе и под эгидой ЮНЕСКО. Решение одной из проблем, а именно кадровое обеспечение инклюзивного образования, мы связываем с проектом Европейского союза «Темпус», который наш университет успешно реализует с 2006 года. Партнёрами РГПУ им. А.И. Герцена в рамках данного проекта выступают Высший государственный институт образования и исследований в области обучения людей с ограниченными возможностями и адаптированного образования (Сюрен, Франция), Университет им. Гумбольдта, Лиссабонский технический университет (Португалия) и др.

Вместе с тем дальнейшее развитие практики социальной и образовательной инклюзии требует соответствующего кадрового обеспечения. Речь идёт о педагогах совершенно нового типа. Эти педагоги должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными, профессиональными компетентностями, позволяющими использовать их для работы с самыми разными категориями населения. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования в широком социальном смысле — долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода. Именно эти принципы положены в основы подготовки и переподготовки кадров в РГПУ им. Герцена.

А.П. Валицкая, В.А. Рабош, Санкт-Петербург

Инклюзивное образование — образование для всех

«Инклюзивное образование» — термин иноземный, не свойственный русской традиции по ряду причин. В самом широком и прямом смысле он означает «образование для всех». И этот подход в советской школе был принят в качестве политико-идеологического принципа, обозначенного известным словом «всеобуч», который обеспечивался единой государственной школой, всеобщим бесплатным и обязательным средним и высшим образованием.

В современном евро-американском варианте понятие «инклюзивное образование» означает образование для тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: инвалиды, заключённые, бедные, иммигранты и т.д.

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями существует традиционно как специальное. Научная школа коррекционной педагогики, созданная в РГПУ им. А.И. Герцена, известна во всём мире. Что же касается образования для других социальных групп, маргинальных по определению, то особого внимания они до последнего времени, казалось, и не требовали: сеть вечерних школ и учреждений дополнительного образования работала по государственным общим программам.

Однако теперь, когда, во-первых, негативные экологические и социальные условия приводят к возрастанию количества детей, требующих особого обучения, а, во-вторых, отечественное образование неуклонно коммерциализуется, превращается в сферу образовательных услуг и становится до-

ступным отнюдь не для всех слоёв населения, наступила пора подумать и о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован.

Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования — педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но быть личностью подлинной гуманитарной образованности, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении ребёнку, людям.

В современных процессах модернизации, которые развернулись в отечественной школе, акцент делается на идее информатизации, стандартизации и, в частности, на введении достаточно формализованного единого государственного экзамена. Следует признать, что эти идеи ориентированы на обеспечение равенства в образовании для всех, особенно для выпускников периферийных, сельских школ. Однако очевидна и негативная сторона этих мер: усреднение качества образования за счёт снижения традиционно высокой планки, задаваемой средней и высшей школой России.

Вторая сторона смысла современного понятия «инклюзивное образование» состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для её реализация необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания школьников. Такая система может быть реализована современным учителем, владеющим не только медико-педагогическим инструментарием, но и гуманитарно образованным.

Потребительские ценности, которые сегодня так активно внедряются в сознание людей под маркой идеологии демократического мира, оказались чрезвычайно соблазнительными на постсоветском пространстве. Собственно, в них нет ничего плохого, они отвечают удовлетво-

рению первичных витально-телесных потребностей, однако ограничение ими горизонтов человеческого мира ведёт к превращению личности в «маленького», безликого человека толпы. Формируя потребительское сознание,

страна сначала усомнится, а потом и забудет за ненадобностью о ценностях высшего порядка, именуемых духовными: о свободе, справедливости, красоте, истине, общем благе, чести России.

Российское высшее педагогическое образование сегодня — объект модернизации. В динамике изменений, в условиях вхождения России в глобальное образовательное пространство, во взаимосвязи с процессами информатизации, стандартизации и коммерциализации достаточно отчётливо прослеживается тенденция к размыванию высшей педагогической школы. Стоит ли напоминать, что учитель в России — больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры.

Нужно признать, что качество подготовки учительских кадров в последние годы снижается, а вместе с ним снижается и качество среднего образования в целом. Пожалуй, дело не столько в том, что сократилось количество вузов, ориентированных на подготовку учителей, и даже не в том, что снизилось качество предметно-методической подготовки в высшей школе. Дело в том, что традиционная система педагогического образования категорически не соответствует вызовам времени, реальным потребностям отечественной школы. С наступлением глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Давно известно, что школьник любит тот предмет, который преподаёт интересный, умный, широко эрудированный учитель, человек, с которым можно говорить о вопросах, касающихся смысла жизни.

Подготовка современного учителя для России, способного осуществить инклюзивное образование, то есть образование для всех, оказывается чрезвычайно актуальной и сложной задачей для высшей педагогической школы России. Речь идёт о содержательно-мировоззренческой, духовно-нравственной подготовке профессионала-гуманитария, способного самостоятельно, творчески, целесообразно выбирать и пользоваться технологиями, пригодными для работы с конкретными образовательными группами, будь то дети с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями, дети мегаполиса или села.

Как вообще можно решать столь сложные задачи?

Думаю, что ответ здесь один: требуется профессиональная базовая мировоззренческая подготовка, обеспечивающая устойчивость ценностных ориентиров. Именно такой духовно-нравственный и интеллектуальный фундамент защитит личность от манипуляций её сознанием, создаст условия адекватной ориентации в современном мире. Такой учитель сможет организовать образовательный процесс в единстве обучения и воспитания на основе междисциплинарной интеграции, цель которой — удовлетворение базовой духовной потребности в понимании мира и самого себя в нём.

Сегодня много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчётливо представлять себе особенности мировоз-

сприятия того человека, которому она предназначается. Однако в живой педагогической практике едва ли возможно обращение к каждой конкретной индивидуальности: обычно педагог имеет дело с группой воспитанников. И тогда основанием оказывается представление об общих характеристиках личности, о том образе мира, который имеется в сознании ребёнка. Здесь педагогическая задача сводится к достраиванию, коррекции, обогащению этого образа в двунаправленных векторах: внешнем — понимание мира и внутреннем — понимание самого себя в нём. В образовательных программах всех уровней «внешнее» знание воссоздается комплексом представлений (учебных курсов) о бытии, о природе и культуре, об обществе и человеке в его отношениях к миру и самому себе.

Постижение мира внутреннего совершается в активной работе собственно-гуманитарных, психолого-антропологических, художественно-эстетических, этических штудий. Связь этих двух комплексов — в сфере ценностного, креативного опыта, предъявляющего знание в его «для-меня-значимости». Актуализация сущностных созидательных сил и способностей человека совершается не иначе как на путях диалога с Другим: будь то человек с иными физическими качествами, говорящий на другом языке, исповедующий иные нравственные и религиозные ценности, или страна, с её собственным культурным опытом и традициями. Поэтому освоение культурного опыта целесообразно строить по принципу «расширяющейся ойкумены».

Таким образом, базовые компетентности современного учителя, способного к реализации идеи образования для всех, определяются мотивированной способностью, во-первых, к самостоятельной адекватной ориентации в современной социокультурной ситуации на основе отчётливого представления о ценностных критериях выбора, а во-вторых, пониманием особенностей возрастного (инклюзивного) мировосприятия ребёнка. Эти компетенции обеспечиваются, с одной стороны, междисциплинарным комплексом социогуманитарного знания (философия, культурология, социология, политика, экономика), а с другой — активностью ценностных знаний (эстетика, этика, сравнительное религиоведение).

К сожалению, государственная образовательная политика современной России вовлечена в процессы глобализации, не имея отчётливого философско-культурологического обоснования необходимых перемен. Она строится в усечённом контексте политико-экономической «рыночной» глобалистики, в идеологии технократической модернизации, не учитывая специфики образования как особой сферы гуманитарной практики, традиций и реформационного опыта русской культуры.

Именно эта ситуация отчётливо представлена в современных образовательных стандартах, где обучающимся в средней и высшей педагогической школе предлагается россыпь совершенно отдельных и самостоятельных дисциплин. Можно с уверенностью утверждать, что таким способом формируется соответствующая структура сознания, где отсутствует иерархия и субординация ценностных смыслов, где исключается возможность адекватного конструирования образа мира, где конкретное не обусловлено общим, а специальные, частные технологии важнее причинно-следственных обоснований их применения.

Тем более тревожно исключение из педагогических образовательных программ знаний ценностного (аксиологического) цикла. Выпускник педагогического университета за всё время обучения может ни разу не услышать таких слов, как «эстетика» и «этика», не приобретёт потребности размышлять на эту тему, а это значит, что не сможет *мотивировать* собственное профессиональное поведение.

Подчеркну: инклюзивное образование как образование для всех — суть не что иное, как сфера социогуманитарной практики, в которой происходит становление общественного сознания нации. Содержание отечественного образования не должно стать способом порождения потребительского сознания «среднего человека», человека толпы, его цель — воспитание мыслящих людей, способных строить новую Россию, её культуру. Вот почему мировоззренческое (философско-культурологическое, нравственно-эстетическое, социально-психологическое) основание должно стать его необходимым, базовым компонентом.

Ю.Т. Матасов, Санкт-Петербург

Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры

Российское специальное образование делает первые шаги в области инклюзии — включённого обучения, и пока говорить об успехах преждевременно. Впрочем, успехи зарубежных коллег в инклюзивном обучении также нельзя признать исключительно позитивными, несмотря и на законодательную поддержку, и достаточно длительный практический опыт совместного обучения детей обычных с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить детям с проблемами в развитии возможность интегрироваться в социум. К примеру, в наших специальных школах для детей с умственной отсталостью учащимся создают условия для наиболее оптимального психического развития с учётом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после её окончания обнаруживают острую социальную неприиспособленность. Попытка преодолеть эту неприиспособленность вызвала к жизни новую — инклюзивную — форму обучения. Как и всё новое, инклюзивное обучение в нашем российском образовании имеет объективные и субъективные сложности. Эти сложности создают сходные барьеры для реализации инклюзивного образования и в России, и за рубежом. Стартовые сложности инклюзивного обучения в России обусловлены тем, что инклюзия у нас не обеспечена законодательной базой, поскольку отсутствует федеральный закон о специальном образовании. Законодатели не спешат с введением этого закона по понятным причинам. Дело в том, что образовательная интеграция на порядок дороже традиционного специального образования, поскольку, помимо прочего, автоматически выдвигает требования бесплатного обеспечения детей инвалидными колясками, протезами, лекарствами, специальным оборудованием и проч. Инклюзивное обучение требует также обеспечения профессионально грамотными специалистами, способными одинаково успешно обучать нормально развивающихся детей и детей, отстающих в развитии. Таких

специалистов у нас нет, а это вызывает опасность игнорирования особых образовательных потребностей аномальных детей, обучение которых может сводиться к их формальной инклюзии в структуру массовой школы. Законодательства зарубежных стран задают разные рамки инклюзивного обучения — от полной до частичной инклюзии. К примеру, в США, по данным Г. Клейнерта, директора Института развития человека (университет Кентукки), несмотря на закон США об образовании лиц с нарушениями в условиях интеграции, высокий процент детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями продолжает обучаться в особых условиях (вне класса) или вне общеобразовательной школы.

Если основная задача инклюзии заключается в том, чтобы дети в процессе совместного обучения учились толерантному взаимодействию в социуме, то тогда, действительно, мало что требуется менять.

Но ведь инклюзивное обучение не отменяет не менее важной задачи — достижение каждым ребёнком наиболее высокого, в рамках его возможностей, уровня в обучении.

При этом совершенно очевидно, что верхние границы для нормально развивающихся детей несопоставимы с верхними границами, которые могут достигать умственно отсталые дети.

Лишь 12,6% американских учащихся с умственной отсталостью обучались в обычных классах массовой школы в 1997/98 учебном году. Если обратиться к опыту Англии, то там идея инклюзии была поддержана по соображениям экономическим, так как оказывать необходимую коррекционную помощь детям с отклонениями в развитии в условиях совместного их обучения в массовой школе оказалось дешевле, чем содержать специальные школы. Заодно решалась задача воспитания терпимого отношения детей друг к другу (правда, логика в этом случае остаётся непостижимой: в самом деле, как можно искренне полагать, что переход к инклюзии менее затратен и не требует перестройки процесса обучения?). Обратимся к опыту Великобритании, где в исходные оптимистические ожидания в отношении инклюзивного обучения были внесены существенные коррективы: ряд графств, идя по пути тотальной интеграции, разрушили инфраструктуру специального образования, что повлекло за собой утрату некоторыми категориями детей возможности получить адекватное образование, а следовательно, нанесло непоправимый ущерб их социокультурному развитию. Таким образом, когда в основу важных решений ложится аргумент, принимающий в расчёт только соображения меньшей затратности, то гуманный тезис становится не только простой декларацией, но и даёт горькие плоды.

Чтобы понять сложность практического воплощения инклюзии и всю глубину противоречий, которые встают на путях решения реальных задач с ней связанных, уместно напомнить слова, высказанные неким богословом: «Человек испытывает потребность в Боге, но не видит в себе места для Бога». Перефразируя сказанное, можно утверждать, что человек испытывает потребность жить в согласии с нравственным императивом, признающим равное право всех людей на получение образования и недискриминационное проживание этих людей в социуме, но не видит, как на практике реализовать это право, не затрагивая базовых интересов других людей и вместе с тем не попирая своих собственных.

Каковы реальные препятствия, встающие на пути практического воплощения инклюзии? Соглашаясь с тем, что инклюзивному образованию нет аль-

тернативы, приходится вместе с тем признать, что оно, способствуя налаживанию социального взаимодействия проблемных и нормально развивающихся детей, осложняет достижение последними верхних границ в обучении. Правда, происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии (следует заметить, что эти проблемы не встают перед нормально развивающимися детьми, которые имеют возможность обучаться в привилегированных закрытых учреждениях).

Важным барьером выступает не решённая до сих пор проблема границ инклюзии. Следует ли включать в среду здоровых сверстников, скажем, всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложнённой моторными и поведенческими нарушениями?

Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально развивающимися и проблемными детьми, сегодня также рассматривается как серьёзное препятствие на пути инклюзивного обучения.

Не последнее место в реализации идей инклюзивного образования 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.

Г. Вахтель, Берлин

Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики и подготовки педагогических кадров в Германии

В 80-е и в начале 90-х годов в разных федеральных землях Германии были осуществлены довольно крупные научные проекты, цель которых — поиск и апробация путей и моделей, позволяющих реализовать совместное обучение детей с нарушениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников. Позитивное влияние на этот процесс оказали изменения в образовательном законодательстве: обучение детей с особыми потребностями в интегрированной массовой школе уравнивалось с обучением в специальной школе, а в дальнейшем — в некоторых земельных законах — даже получило преимущество. Вместе с тем спецшколы в Германии существуют до сих пор и право решения о месте обучения ребёнка в большинстве земель сегодня закреплено, прежде всего, за родителями. Всё это привело к существенным изменениям как на уровне образовательной системы в целом, так и на уровне отдельных школ.

Инклюзивное обучение влечёт за собой фундаментальные изменения в образовательной философии в целом, что затрагивает как педагогов массовой школы, так и специальных педагогов.

Последствия для педагогов массовой школы.

- Разнородность учеников в одном классе увеличивается. Не все ученики в одно и то же время могут достигать одних и тех же образовательных целей в опоре на одну и ту же методику обучения. Требуется продуманный дифференцированный подход к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства, система оценок и т.д.). Объём самостоятельной работы учеников — либо индивидуальной, либо в парах или группах — увеличивается. Фронтальное обучение отступает на второй план.
- Ученики с проблемами в развитии должны (частично) учиться по индивидуальному плану, который ориентируется как на возможности и потребности конкретного ребёнка, так и на учебные программы (программы массовой школы или программы специального образования для детей с умственными отклонениями). При составлении плана увеличиваются, кроме всего прочего, данные наблюдений педагогов за ребёнком.
- Большое значение придаётся развитию социальных способностей учеников.
- Многие учителя массовой школы, которые ранее не работали с имеющими проблемы в развитии учениками, могут обнаружить в себе предрассудки (часто скрытые) по отношению к таким детям, вследствие чего чувствуют себя беспомощными.
- Появляется, временно или постоянно второй, а может быть, и третий педагог в классе. Значит, должны быть найдены способы сотрудничества, которые удовлетворяют все стороны, уяснены роли каждого и т.д.

Последствия для специальных педагогов

- Место работы может находиться либо в массовой, либо в спецшколе, а для некоторых педагогов — и в обоих учреждениях. Некоторым приходится работать «странствующим учителем».
- Работа в рамках инклюзивного обучения ведёт к изменению роли специального педагога. Он остаётся, как и до этого, специалистом в определённой области, и часть его деятельности непосредственно связана с обучением ребёнка. Однако в его деятельности появляются новые направления, например, такие:
 - консультации учителей массовой школы по поводу психологических особенностей ученика, особенностей коммуникации и поведения, дифференциации целей и подходов, применения адаптированных методов, технических средств и т.д. в рамках инклюзивного обучения;
 - сотрудничество с родителями;
 - кооперация с внешкольными учреждениями.
- Центральной задачей становится регулярное наблюдение (и диагностика) для определения, достигнуты ли цели индивидуальной программы обучения, и в случае необходимости её корректировки вместе с учителями массовой школы.

Инклюзивное образование диктует необходимость внесения изменений в подготовку педагогических кадров — от вузов до системы повышения квалификации.

Подготовка педагогов массовой школы:

- Во все вузовские учебные программы для подготовки учителей должны быть включены модули, посвящённые разным аспектам инклюзивного обучения. Во-первых, студентам следует осваивать фундаментальные основы инклюзивного обучения. Речь идёт о научно-практической и нормативно-правовой базе (международной, европейской и внутригосударственной), вопросах инфраструктурного обеспечения инклюзивного образования, а также вопросах, касающихся понимания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения. Во-вторых, они должны овладевать представлениями о развитии детей с психофизическими нарушениями, например, об их психологических потребностях, их возможностях и путях коммуникации.
- Наряду с высококачественной подготовкой студентов в рамках учебных предметов (например, математики) на таком же уровне они должны осваивать дидактические и методические знания, умения и навыки. Это позволит на практике реализовать дифференцированный подход к работе в разнородных группах — подход, который, как известно, полезен и для детей без нарушений в развитии. Сюда же относится и квалификация в области педагогической диагностики и наблюдения в текущем педагогическом процессе.
- Педагогам, которые уже работают в школе, надо предоставить возможность повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям. Например, если учитель знает, что в школу, где он работает, поступает ребёнок с проблемами зрения, ему необходимо предоставить возможность получить знания именно из этой области специальной педагогики. Можно было бы предлагать разные тематические модули, которые педагоги выбирали бы по необходимости.

Подготовка специальных педагогов:

- Как и педагоги массовой школы, специальные педагоги должны понимать и реализовывать свою изменяющуюся профессиональную роль в процессе инклюзивного обучения. В Германии определяют это так: от учителя — к консультанту. В связи с этим необходимо приобрести знания и о внешкольных возможностях поддержки школьника с затруднениями, а также его семьи.

Специальные педагоги и педагоги массовой школы должны приобрести теоретические знания и практические навыки в области кооперации между собой (если возможно — в рамках совместных семинаров), с родителями, с другими учреждениями, службами и т.д. Педагогам, которые уже работают в инклюзивных классах, следует предоставить возможность для рефлексии их опыта под руководством супервайзера.

На базе более тридцатилетнего опыта инклюзивного обучения в Германии можно утверждать, что наряду с родителями педагоги являются решающим звеном в успешной реализации этого направления в образовании. Прежде

всего, это касается их повседневной педагогической работы, но не исчерпывается ею. Как члены общества, они своими взглядами, своим поведением могут существенно влиять на формирование положительного общественного мнения по отношению к инклюзивному обучению.

*И.М. Зинченко, Е.В. Кожевникова,
В.Л. Рыскина, Санкт-Петербург*

Инклюзивное образование и система подготовки профессионалов: многоуровневая и междисциплинарная модель Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства (ИРАВ)

Раннее вмешательство рассматривается нами как первый шаг к инклюзивному образованию (термины «инклюзия» и «интеграция» используются в данном тексте как синонимы). Система раннего вмешательства развивалась с 1992 года при методическом руководстве ИРАВ, в настоящее время имеет сеть ресурсных центров в различных регионах: в Новгороде, Архангельске и других городах России, а также в Минске и Харькове. Во всех регионах, включая Петербург, идеология раннего вмешательства естественным образом включает в себя подготовку семьи к детскому саду, а также поддержку родителей в отстаивании прав ребёнка на инклюзивное образование, т.е. на выбор образовательной программы.

В 2004 году при участии ИРАВ был осуществлён проект в г. Новодвинске (совместно с университетом Осло, Поморским педагогическим университетом и Архангельской медицинской академией), направленный на создание региональной модели помощи семьям с детьми-инвалидами, включающий инклюзивное образование, обучение специальных помощников и закрепление законодательных инициатив. В процессе осуществления проекта мы выявили повышение компетенции и распространение специальных знаний.

Один из основных принципов раннего вмешательства — принцип нормализации, то есть стремление к наилучшему качеству жизни семьи, имеющей ребёнка с нарушениями, помощь в организации жизни таким образом, чтобы максимально приблизить её к жизни обычной семьи: жизнь ребёнка дома, возможность общения с семьями с обычно развивающимися детьми, возможность посещения образовательных учреждений вместе с обычными детьми, возможность иметь досуг, обычный для детей и семей.

В системе обучения раннему вмешательству есть ценности, разделяемые всеми преподавателями института и региональных ресурсных центров. Они ясно определены, проникают «сквозь» материал во всех обучающих курсах и противопоставлены многим распространённым позициям в области помощи людям с нарушениями: «Дети должны жить в семье», «Любые постоянные близкие отношения более ценны для развития, чем кратковременные отношения с большим количеством людей (любые институции)», «Система детских домов-интернатов должна быть, но может быть мягко реорганизована, необходимо создание новых, альтернативных служб, с качественно другим

подходом и новой идеологией», «Интеграция — инклюзия, то есть возможность выбора программы обучения как составная часть концепции нормализации, является основной ценностью в жизни семей детей с нарушениями».

Вся образовательная деятельность ИРАВ, включая развитие новых специальностей и технологий (физическая терапия, эрготерапия, использование технических вспомогательных средств для адаптации среды в соответствии с потребностями любого ребёнка) проникнута идеей включения-интеграции ребёнка и его семьи в жизнь сообщества.

Так как начиная с трёх лет большинство детей попадает в систему образования, ИРАВ не ограничивается помощью семьям с детьми раннего возраста и уделяет большое внимание процессу реорганизации образовательной системы и проведению в жизнь ценностей интеграции и инклюзивного образования.

Деятельность ИРАВ в области инклюзии:

с 1994 года — сотрудничество с факультетом коррекционной педагогики РГПУ им. Герцена, совместно с университетами Стокгольма и Осло, участие в создании магистерской программы по раннему вмешательству (первый шаг к созданию магистерских программ по ранней помощи), проведение совместных конференций;

1999 год — на основе клинических программ раннего вмешательства были созданы программы социальной поддержки интеграции, а именно интегративный родительский клуб «Быть вместе», главной идеей которого была поддержка совместных программ для разных семей;

2000 год — поддержка родительской активности в отстаивании своих прав на совместное обучение и воспитание детей в образовательных учреждениях — создание информационно-правового центра ИРАВ. Социальная адвокатура, юридическая помощь родителям, желающим выбрать для детей интегративное образование;

2000 – 2007 годы — поддержка инклюзивных программ ГДОУ № 15 Адмиралтейского района, техническое обеспечение и супервизия, развитие программы обучения на базе ГДОУ;

2003 – 2007 годы — исследовательская деятельность в области инклюзии совместно с РГПУ им. Герцена;

2006 год — совместно с институтом детства РГПУ им. А.И. Герцена выпуск учебно-методического пособия для студентов «Интегративное образование и воспитание», направленное на развитие и усиление темы инклюзии в общих курсах педагогики и психологии;

2007 год — реализация социального партнёрства в области продвижения инклюзивного образования;

2008 год — открытие в ИРАВ отдела интеграции, при этом под интеграцией подразумевается вся работа по включению семьи, воспитывающей ребёнка с особенностями развития в общество. Абсолютно новым видом деятельности стало создание групп подготовки к детскому саду;

2008 год — открытие на базе педагогического колледжа № 5 г. Санкт-Пе-

тербурга кабинета интеграции и подготовка к созданию лаборатории по инклюзивному образованию;

2006 – 2008 годы — поддержка интегративных программ в школе (эпишкола), совместное описание деятельности, сопровождающей ребёнка с аутизмом в школе;

2008 год — создание курса по инклюзивному образованию (от 72 до 144 часов).

Что необходимо, на наш взгляд, предпринять в системе подготовки кадров:

— создание и проведение курсов по инклюзивному образованию для студентов не только факультетов коррекционной педагогики, но и общих;

— проведение собственных исследований в области интеграции, а также использование выводов и исследований зарубежных коллег, сделанных на протяжении последних 30 лет;

— программы обучения профессионалов мы считаем необходимым создавать на основе правовых норм (право на выбор образовательной программы, уменьшение количества случаев образовательной сегрегации). Двойственная позиция преподавателей по поводу инклюзивного образования усложняет задачу или делает её невыполнимой;

— не закрытие, а постепенная реорганизация части специальных образовательных учреждений в ресурсные центры для сопровождения инклюзии должна стать задачей для образования специальных педагогов;

— непрерывность в образовании следует обеспечить организацией супервизий для тех, кто работает в инклюзивных программах, с программами описания и поддержки конкретных образовательных программ, деятельности педагогов, сопровождающих в детских садах и школах. Это необходимо ещё и потому, что новая область требует взаимоподдержки, так как трудности, которые несёт в общее образование включение особых детей, могут заставить многих педагогов отказаться от попыток, если они не будут получать поддержки;

— необходимо участие вузов не только в развитии и распространении образовательных программ в области инклюзии, но и в законотворческих инициативах для возможности идеологического, методического и финансового обеспечения процесса инклюзии.

С.А. Расчётина, Санкт-Петербург

Феномен социального исключения как условие реализации инклюзивного образования

Понятие социального исключения введено в науку в 60-е годы XX века. Автором понятия принято считать У. Уилсона. Социальным исключением в социологии стали называть нарушение позитивной социализации, приводящее к выталкиванию человека (ребёнка) за пределы «нормального» общества.

В настоящее время феномен социального исключения органично вписался в ткань теории и практики человекознания и является объектом исследования многих социально ориентированных наук. Этому процессу в решающей мере содействуют современные тенденции общественного развития, обозначенные такими понятиями, как «проблемный способ человеческого существования», «неясность жизненного контекста», «нестабильная ситуация», «ситуация риска», «социально опасная ситуация». Начало XXI века характеризуется рядом специфических особенностей общественного развития, отражённых в понятии «глобальные проблемы современности». Они являются порождением сложного взаимодействия индустриального общества «потребления услуг» и постиндустриального общества «потребления знаний». По мнению современных учёных, в частности О. Тоффлера, характер их взаимодействия пронизывает бытие, формирует мироощущение, ценности и жизненные ориентации конкретного человека. Глобальные проблемы общества персонифицируются в жизнедеятельности конкретных людей, формируют индивидуальные социально опасные жизненные ситуации, порождающие неутрачивающую тревогу, стрессы, неуверенность в завтрашнем дне, или ведущие к социальной деградации, потере идентичности, отчуждённости, саморазрушающему, противоправному и преступному поведению, то есть к процессам, в той или иной мере грозящим человеку социальным исключением.

Социальное исключение представляет собой коллективный феномен. Он возникает в результате некачественного функционирования социальных институтов жизнеобеспечения, неравенства в доходах и доступе к образованию, медицинскому обслуживанию, культуре. Исключение в этом случае распространяется на значительные слои населения, теряющие доступ к жизненно важным структурам.

Социальное исключение может представлять собой индивидуальный феномен, связанный с неравенством условий, отсутствием системы социальных гарантий, поддерживающих жизненные потребности конкретного человека. Социальное исключение проявляется как дезинтеграция, сопровождающаяся разрывом социальных связей и существованием человека «на обочине» экономического и культурного прогресса. В индивидуальном плане социальное исключение может представлять собой обратное явление, отражать неспособность человека, обладающего личностными ресурсами, быстро реагировать на изменяющуюся среду, проявлять инициативу при наличии равенства условий для успешного продвижения.

Формирующиеся тенденции общественного развития, связанные с разрастанием виртуальной среды, порождают процессы, грозящие современному человеку новыми формами социального исключения. Современные учёные утверждают, что стремительное расширение информационных сетей, вовлечение в них ребёнка и овладение информацией становятся основанием его социального статуса в будущем. Учёные предупреждают, что вхождение в так называемую интеллектуальную элиту будет зависеть от двух факторов:

— от субъективного фактора, то есть от интеллектуальных возможностей ребёнка;

— от объективных факторов, то есть от доступности образования и включения ребёнка в полноценные процессы воспитания.

Доступность образования, таким образом, выступает формой предупреждения зарождающихся процессов социального исключения.

По мере усложнения жизни в ней актуализировались структуры, нацеленные на оказание разных видов поддержки человеку (ребёнку), формировались представления о необходимости углубления основ образования, готовящего специалиста к решению социальных и психологических проблем человека на профессиональном уровне.

Современная социальная ситуация, характеризующаяся наличием сложных социально-психологических проблем, драматизирующих жизнь ребёнка, актуализировала потребность в расширении понятийного аппарата человекознания за счёт включения в него особых понятий, которые в разных источниках получили название «помощь», «поддержка», «посредничество», «сопровождение», «совладающее с жизненными трудностями поведение». По мере движения к нашему времени эти феномены принимают всё более независимое значение, переводятся в ранг самостоятельных процессов, играющих важную роль в становлении личности. Ими активно пользуются специалисты так называемых «помогающих профессий», к числу которых относятся профессии практического психолога, социального педагога и социального работника. Специфика этих профессий состоит в том, что они характеризуются направленностью на оказание помощи человеку (ребёнку), находящемуся в трудной жизненной ситуации, на установление паритетных отношений с ним, на возможность применения нежестких гуманитарных технологий и методов с целью усиления резервов его личности для успешного решения проблемы и преодоления социального исключения. В основе помогающей профессии лежит теория и практика «помогающего отношения», активно разрабатываемая в середине XX века психологами гуманистического направления К. Роджерсом и А. Маслоу. С точки зрения этих психологов, смысл помогающего отношения состоит в том, чтобы обеспечить психологические условия, при которых человек захочет понять себя и изменить ситуацию, дать возможность научиться социальным и эмоциональным умениям, обеспечивающим решение проблем во взаимоотношениях с окружающими.

Культурологическая проблематика выделила теорию решения жизненных проблем человека как самостоятельную область науки и практики и содействовала становлению особой области образования, обозначенной рамками понятия «помогающие профессии». Это направление образования, нацеленное на подготовку специалиста, способного оказывать человеку различные виды поддержки, ориентировано на усиление ценностной мотивации помогающей деятельности. Образование, развивающееся в этом русле, характеризуется рядом существенных особенностей. Прежде всего оно в гораздо большей степени, чем это было раньше, обращено к проблеме человеческих качеств, трансформирующихся в отношения. В теории образования акцентируется внимание на создании условий для проявления не только знаниевых, но и культурологических или ценностных характеристик будущего специалиста. Имеются в виду отношения

сочувствия, сопереживания, эмпатии, терпимости, ответственности, коммуникативности. Подчёркивается необходимость нивелировки таких отношений, как агрессия, воинственность, жестокость, непримиримость в сфере культурного взаимодействия. «Культурологический» результат образования выступает одновременно и как «отношенческий», как особая культура отношений, как социокультурное развитие личности.

В настоящее время методология образования в области помогающих профессий активно обогащается на основе понятия «инклюзии» или включения человека (ребёнка) в жизненно важные для его социального становления процессы. Механизм инклюзии требует глубокого изучения со стороны его социальных, психологических, культурологических и педагогических характеристик.