

13.00.00 Pedagogic Sciences

13.00.00 Педагогические науки

UDC 37

**INCLUSIVE EDUCATION FOREIGN EXPERIENCE
AND RUSSIAN REALITIES**¹Galina M. Konovalova²Tatyana V. Voskoboynikova³Irina A. Mushkina⁴Natalya V. Borodina

¹ Sochi State University for Tourism and Recreation
Sovetskaya street 26a, Sochi city, Krasnodar Krai, 354000, Russia
Doctor of Biology, Professor

² Sochi State University for Tourism and Recreation
Sovetskaya street 26a, Sochi city, Krasnodar Krai, 354000, Russia
PhD (Biology), associate professor

³ Sochi State University for Tourism and Recreation
Sovetskaya street 26a, Sochi city, Krasnodar Krai, 354000, Russia
PhD (Pedagogy), associate professor
E-mail: mia-1609@mail.ru

⁴ Sochi State University for Tourism and Recreation
Sovetskaya street 26a, Sochi city, Krasnodar Krai, 354000, Russia
PhD (Pedagogy), associate professor

The article analyses social processes, effecting inclusive education development in countries with liberal welfare model and problems of integrated education development in Russia.

Keywords: models of the state of well-being, social policy in the sphere of education, education, liberalization, children with the limited possibilities.

Социальное развитие во многих странах в последние десятилетия тесно связано с процессами либерализации социальной политики и обеспечения социальных прав. Российский опыт инклюзивного образования формируется в значительной мере на основе международного опыта, приобретая, разумеется, свои специфические черты. Политика в области инклюзивного образования является, несомненно, частью более общей образовательной политики, которая, в свою очередь, соотносится с основными направлениями социального развития государства. Вектор социального развития государства определяется типом или моделью социальной политики, которая обычно рассматривается как «включенная в полную, внутренне последовательную национальную систему государства всеобщего благосостояния [Меннинг, 2001].

Инклюзивное образование, являясь частью общей социальной политики в области образования, не тождественно ему и имеет свою специфику, характерную для каждого типа государства благосостояния. Таким образом, инклюзивное образование двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным развитием государства; с другой стороны решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей

образовательной политики. Истоки такой двойственности лежат, по-нашему мнению, в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, по сути, политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс. И в то же время это часть образовательного процесса с целями, задачами, технологиями и результатами обучения, методиками и проблемами финансирования инклюзивных программ в общеобразовательных школах.

Рассмотрим соответствие *типологии* государства в соотношении с *образовательной политикой* и характером *инклюзивного образования*.

Консервативный режим государства всеобщего благосостояния определяется как имеющий высокий уровень стратификации по уровню дохода и социальному статусу. Прямое государственное обеспечение в странах с таким режимом незначительно и не связано с процессами перераспределения и выравнивания доходов. Обеспечение социальных прав достаточно жестко привязано к работодателю. Консервативный режим государства благосостояния фиксируется в тех странах, где сильно влияние религиозных (католических) партий, вообще католической церкви, и в странах с историческим опытом абсолютизма и авторитаризма. Согласно классификации Эспинг-Андерсена, к данному типу государств можно отнести Австрию, Францию, Германию, Нидерланды, Бельгию и Италию [Comparing... 1994. P. 6].

Соотношение социальной политики и образовательной политики в государствах этого типа можно представить следующим образом.

В государствах с консервативной моделью социальной политики *инклюзивное образование* часто рассматривается как доступ к образованию вообще, без широкого развертывания политики интеграции для людей с особенностями развития. В Германии, Франции, Нидерландах и Бельгии широко развита сеть специализированных школ для детей с особенностями развития, но законодательство не ограничивает возможности интегрированного образования, и оно развивается в условиях интенсивного взаимодействия специальных и общих школ (Нидерланды). В Италии же напротив, очень активно развиваются процессы инклюзивного образования для детей с особенностями развития в общеобразовательные школы, причем, законодательно это обеспечивается с 1971 года.

Развитие института интегрированного образования в настоящее время в России происходит весьма противоречиво и требует специальных мер комплексного характера. Интересно, что ее в некотором роде по-прежнему можно считать «стихийной», только уже на уровне отдельных школ и практик. Важной проблемой является также отсутствие государственных стандартов специального образования, которые обязательно должны носить вариативный характер - от соответствующих общеобразовательному стандарту до стандарта «жизненной компетенции». Разработка таких стандартов позволила бы интеграционным школам избежать ситуаций, когда директорам и учителям общего образования приходится буквально «выкручиваться», чтобы провести итоговую аттестацию учащихся со специальными образовательными потребностями. Причем вариантов существует несколько от сдачи экзаменов в ближайшей коррекционной школе, которая подходит «по профилю» ученику с особенностями развития, до «двойного» лицензирования школы (например, как общеобразовательной школы, так и школы для детей с задержкой психического развития).

Понятно, что и тот и другой путь это вынужденные меры, которые не могут считаться нормой, как не может быть нормой и «мнимое» игнорирование особых образовательных потребностей ребенка или выдача справки о том, что учащийся

«просто» прослушал курс основной или средней школы. Индивидуальный учебный план, разработанный для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями на основе этих специальных стандартов, позволил бы не только «легализовать» интеграционное обучение детей с особенностями развития, но и обеспечить доступ к образованию самых «тяжелых» групп детей, многие из которых сейчас не получают образования даже в специальных коррекционных школах. По нашему мнению, индивидуальный учебный план должен быть обязательной составной частью ИПР (индивидуального плана реабилитации) любого ребенка-инвалида, так как это является обеспечением реабилитации через образование.

Новым важным явлением, на наш взгляд, являются региональные инициативы, когда решение о создании интеграционных образовательных пространств берут на себя местные органы управления образованием, как например, в Самарской или в Ростовской областях. Так, министерство образования Самарской области разработало специальное положение об интегрированном образовании, в котором ведущую роль играет организация ранней помощи детям с отклонениями в развитии через центры раннего вмешательства, а также разработало специальные нормативы для организации школьных интеграционных образовательных пространств.

Значение интеграционных школ как социального, педагогического и культурного феномена для России трудно переоценить. Можно разработать и принять самое прогрессивное законодательство и финансовое обеспечение, но без принятия ценностей интеграции на уровне профессионального самоопределения учителей, представляющих как общее, так и специальное образование, все это будет носить формализованный или декларативный характер. Иными словами, не только отсутствие законодательной базы и дефицит финансирования выступают основными препятствиями интеграции, но и те общественные стереотипы и предрассудки, которые существуют в современном российском обществе, в том числе среди профессионалов, в отношении обучения детей-инвалидов.

И здесь главная задача – научиться видеть в продвижении социальной интеграции широкий гражданский, культурный и этический процесс, не сводя все только к «эффективному» и «рациональному» использованию ресурсов.

Примечания:

1. Грозная Н. Развитие инклюзивного образования: международный опыт. 2004 // http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc. Обращение к ресурсу 29.12.2006.

2. Дименштейн Р.П. Школа становится все менее интегративной // Школьное обозрение. 2004. № 1 // <http://res.fromru.com/sedlzip/DIMENS09.zip>. Обращение к ресурсу 09.02.2006.

3. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.

4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. 1996 // Альманах ИКП РАО // <http://ise.edu.mhost.rU/almanah/books/specobr/o.htm>. Обращение к ресурсу 29.01.2006.

5. Меннинг Н. Россия в беде // Мир России. 2001. №1 // http://www.hse.ru/journals/wrldross/volo1_1/ogl.htm. Обращение к ресурсу 19.10.2005.

6. Тюнников Ю.С. Проблема многослойности содержания образовательной программы // Вестник СГУТиКД. 2010. № 4. С. 81–84; Бородина Н.В. Педагогический потенциал этнокультурных традиций в социализации подростков // Вестник СГУТиКД. 2009. № 4. С. 154–161.

УДК 37

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОССИЙСКИЕ РЕАЛИИ

¹ Галина Михайловна Коновалова

² Татьяна Владимировна Воскобойникова

³ Ирина Анатольевна Мушкина

⁴ Наталья Валерьевна Бородина

¹ Сочинский государственный университет туризма и курортного дела
354003, Россия, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а
Доктор биологических наук, профессор

² Сочинский государственный университет туризма и курортного дела
354003, Россия, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а
Кандидат биологических наук, доцент

³ Сочинский государственный университет туризма и курортного дела
354003, Россия, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а
Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: mia-1609@mail.ru

⁴ Сочинский государственный университет туризма и курортного дела
354003, Россия, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Советская, 26 а
Кандидат педагогических наук, доцент

В статье анализируются социальные процессы, влияющие на развитие инклюзивного образования в странах с либеральной моделью благосостояния, а также процесс развития интегрированного образования в России и те проблемы, которые существуют на его пути.

Ключевые слова: модели государства благосостояния, социальная политика в области образования, инклюзивное образование, либерализация, дети с ограниченными возможностями