

СЕМАГО Н.Я.*

Инклюзия как новая образовательная философия и практика

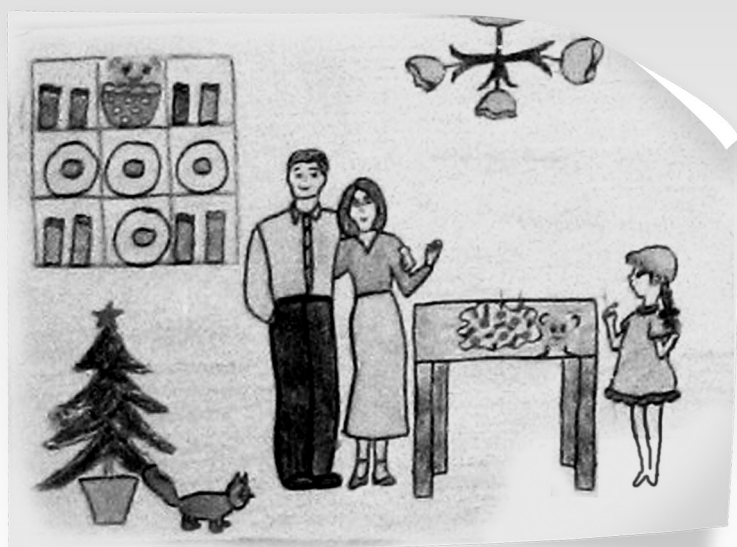
Включение детей с ограниченными возможностями в среду обычных сверстников в системе образования — процесс инклюзии — является отражением времени и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством. Само определение «дети с ограниченными возможностями физического/психического здоровья (дети с ОВЗ)» [1] предполагает достаточно широкий спектр особенностей развития. Это дети с вариантами тотального недоразвития психических функций, дети со спецификой психического развития при расстройствах аутистического спектра, с системными нарушениями психического развития при нарушениях (повреждениях) опорно-двигательной системы, в том числе при детском церебральном параличе, дети с сенсорными нарушениями, с особенностями развития при тяжелых инвалидизирую-

щих соматических заболеваниях и др. При этих и сходных состояниях и заболеваниях отмечается не только своеобразие всего хода психического развития, но и значительные проблемы социальной адаптации ребенка, его обучения и его включения в социальную жизнь в последующем.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение ребенка с различными вариантами отклоняющегося развития в общеобразовательное учреждение — в класс или группу ДОУ. В первую очередь, речь идет о создании в этом учреждении широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации особого ребенка, — создание, в широком смысле, безбарьерной среды — от психологически комфортной атмосферы и атмосферы принятия ребенка через обеспечение необходимого сопровождения такого ребенка специалистами коррекционного плана: психологом, дефек-

* Автор — научный руководитель Городской экспериментальной площадки по развитию инклюзивного образования (г. Москва).

ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



тологом, логопедом (в том числе, создание и реализацию индивидуального учебного плана) до внесения технических и архитектурных изменений, необходимых для адаптации и обучения ребенка.

Соответственно инклюзивная практика предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая в то же время качества жизни других участников образовательного процесса, предполагает создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Включение детей с ОВЗ в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему не только педагогики, но и психологии, и социологии. Кроме того, объединение в едином социальном и образовательном пространстве обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить ряд общепедагогических, социальных и гуманистических задач. Мировая практика убедительно показала, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Инклюзивная практика не ограничивается только включением ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную, пусть и обладающую необходимой для конкретного ребенка инфраструктурой, среду вместе с остальными сверстниками. Понятно, что инклюзия – это глубокий процесс, подразумевающий наряду с технологиями и методами развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ еще и особую модель их *восприятия и положения* в обществе. Подобные измене-

ния отношений между всеми участниками образовательного процесса в целом могут стать основой для реформирования образовательной системы, фактической сменой философии образования: от сегрегационного к социокультурному для детей с ОВЗ, и от знаниевой парадигмы (репродукции академических знаний, характерной для традиционной модели образовательных систем) – к системной компетентностной и социо-профессиональной для всех детей.

Инклюзивное образование, таким образом, может оказаться «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям – повышению качества образования и его доступности, может обеспечить принципиальное изменение и переориентацию целей образования в целом.

Для достижения этих целей обязательно необходим учет и понимание важных положений и принципов инклюзивного образования. К основным положениям инклюзии могут быть отнесены следующие:

1. Каждый ребенок *имеет право* расти и развиваться, в том числе обучаться, в среде обычных сверстников.
2. Индивидуальные особенности развития ребенка рассматриваются *не как его недостатки, или негативы*, а как барьеры на пути к овладению той или иной компетенцией или знанием.
3. Особый ребенок и его окружение должны *взаимно* приспосабливаться. Это «движение» навстречу.
4. Нет необучаемых (в широком смысле) детей, а есть *неадекватные* возможностям ребенка содержание, приемы и методы воспитания и обучения.
5. *Любой* ребенок полноценнее развивается в интегративной среде – и особый, и обычный.
6. Право *выбора образовательной траектории* (инклюзивное образование или специальное) принадлежит родителям.

Реализация этих положений невозможна без принятия всеми участниками образовательного процесса философии инклюзии и его приоритетов: приоритета *социальной адаптации* ребенка; развития *коммуникативных компетенций*, умений взаимодействовать с другими людьми; преодоления, профилактики *инвалидизации и искусственной изоляции* семьи особого ребенка для «возвращения» семьи в социум.

Необходимо выделить ряд основополагающих принципов развития инклюзивного образования как системы:

1. *Эволюционность и поэтапность* развития инклюзивной практики;
2. *Системный характер* изменений и их *непрерывность* с учетом ценностных, организационных и содержательных аспектов инклюзии;
3. *Природосообразность образовательных* (в широком смысле) задач и методов как возможностям ребенка, так и общей логике развития;
4. Использование достижений *коррекционного образования* и его технологий как части ресурса развития инклюзии.

Точечно инклюзивное образование начало свое развитие более 20 лет назад с создания школы «Ковчег», а позже с появлением интегративного детского сада поначалу как подразделения Центра лечебной педагогики, а затем как детского сада «Наш дом на Пресне» (ДОУ № 1465), созданного в Центральном округе при активной поддержке Центрального окружного управления образования. Более системно и последовательно развитие инклюзивного образования уже восьмой год происходит в Центральном округе в рамках проекта «СТРИЖИ» (*Стремление к Инклюзивной Жизни*). Здесь нарабатан значительный опыт, организационные и содержательные технологии включения детей с различными вариантами отклоняющегося развития в общеобразовательную среду детских садов и школ.

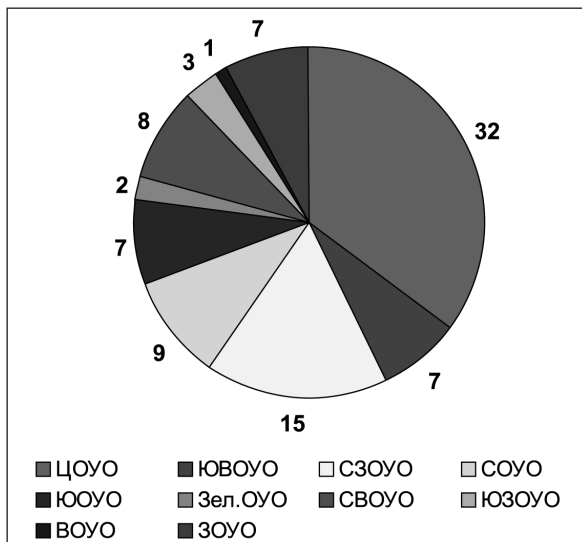


Рис. 1. Количество ДОУ, реализующих инклюзивную практику по округам Москвы.

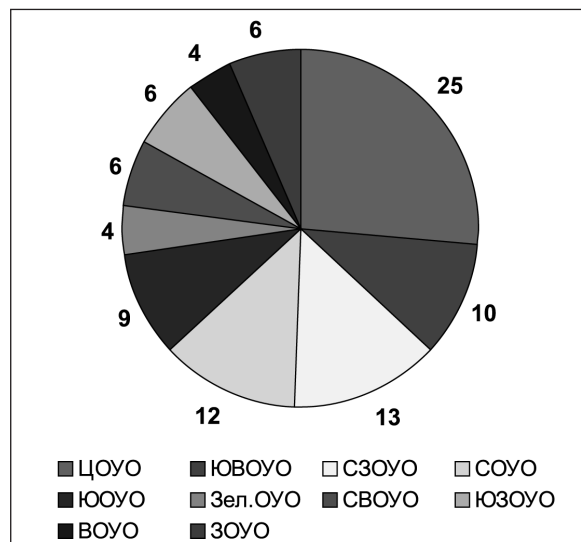


Рис. 2. Количество школ, реализующих инклюзивную практику по округам Москвы.

В сентябре 2009 года Департаментом образования Москвы на базе Московского городского психолого-педагогического университета был создан Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования и Городской ресурсный центр по развитию интегрированного (инклюзивного) образования. А в апреле 2010 года Мосгордума как муниципальный законодательный орган приняла закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве». Это стало еще одной поворотной точкой, важным моментом развития в Москве инклюзивного образования.

На сегодняшний день принято решение Департамента образования Москвы о создании Городского координационного Совета по развитию инклюзивного образования. Соответствующие Координационные советы уже созданы и при Окружных управлениях образования. Институту проблем интегрированного (инклюзивного) образования поручена организация и разработка проекта стратегии развития инклюзивного образования в городе Москве. Помимо этого с сентября 2009 года во всех округах Москвы были определены Окружные ресурсные

центры по развитию инклюзивного образования. Эти функции в большинстве округов Москвы закреплены за уже действующими ППМС-центрами. В большинстве округов созданы и представительные Советы по развитию инклюзивного образования в качестве органов, определяющих стратегию развития инклюзивного образования в округе.

На настоящий момент в городе включены в инклюзивную образовательную вертикаль 91 ДОУ (рис. 1) и 95 школ (рис. 2). Все они находятся на различных уровнях включения в инклюзивную практику (данные Департамента образования на апрель 2010).

Как видно из приведенных на рис. 1 и 2 данных, развитие инклюзивной практики в округах идет неравномерно: наибольший опыт как по длительности реализации инклюзивной практики, так и по количеству образовательных учреждений, включенных в эту практику, имеет Центральный округ. Там же разрабатываются технологии деятельности Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.

По данным Окружных ресурсных центров по развитию инклюзивного образова-

Основные проблемы	ДОУ	ШКОЛЫ
Интеллектуальные нарушения	20 – 30	15-23
Двигательные нарушения	15 – 30	20-25
Аутистические расстройства	15 – 30	22-38
Сенсорные нарушения	5– 35	5 – 30
Соматические заболевания	15– 18	15-24
Сочетанные нарушения	12-25	2-30
Речевые нарушения как сопутствующие основному	90	50 – 73

Таблица 1. Распределение детей с различными вариантами отклоняющегося развития как включенных в инклюзивные образовательные учреждения (в среднем в % по городу)

ния, на конец апреля 2010 около 650 детей дошкольного возраста и, соответственно, 520 детей школьного возраста с различными вариантами отклоняющегося развития рассматривались как включенные в среду обычных сверстников. Цифры являются приблизительными, поскольку на сегодняшний день нормативно окончательно не определено, какого ребенка (с какого возраста, с какими особенностями развития и образовательными потребностями) можно оценивать как «включенного». В соответствии с Законом «Об обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» функции определения условий для включения детей с ОВЗ в инклюзивную практику и для разработки образовательного маршрута каждому ребенку возложены на территориальные психолого-медико-педагогические комиссии. Имеющаяся практика в округах показывает: эти ПМПК наиболее эффективно функционируют при Окружных ресурсных центрах по развитию инклюзивного образования.

В целом по данным Городского ресурсного центра ИПИО МГППУ (на апрель 2010 года) среди всех детей с ОВЗ, включенных

в инклюзивную практику в ДОУ, нарушения интеллектуальной сферы отмечаются у 20-30% детей дошкольного возраста и у 15-23% – школьного, двигательные нарушения у 15-30% дошкольников и у 20-25%, соответственно, детей школьного возраста. Расстройства аутистического спектра и нарушения поведения наблюдаются, по нашим данным, у 15-30% дошкольников и у 22–38% детей школьного возраста (от общего количества включенных детей). Сенсорные нарушения представляют небольшой процент, за исключением отдельных округов, и составляют от 5 до 25% у дошкольников и от 5 до 20% у школьников, включенных в общеобразовательную среду.

Дети с инвалидизирующими соматическими заболеваниями составляют соответственно от 15 до 18% в дошкольных учреждениях и от 15 до 24% – в школах. Сложные сочетанные нарушения (нарушения по типу ДЦП и нарушения сенсорных систем или с сочетанными нарушениями интеллектуальной сферы) можно выделить у 12-25% детей дошкольного возраста и у 2-3% включенных детей школьного возраста. В школьном возрасте чаще всего это дети с ДЦП, при кото-

ром, как правило, двигательные нарушения сочетаются с когнитивной недостаточностью и сенсорными нарушениями. Речевые нарушения как сопутствующие выявлены примерно у 90% дошкольников и у 50-73% — школьников с ОВЗ, включенных в общеобразовательную среду.

Полученные данные дают ориентировочные представления о процессе включения детей с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство города. Наиболее представительной группой детей, чьи родители активно претендуют на инклюзивное образование (помимо детей с двигательными и интеллектуальными нарушениями), являются дети с расстройствами аутистического спектра. Следует отметить, что тенденция увеличения количества детей этой категории прослеживается на протяжении нескольких последних лет.

Исторически сложилась ситуация, когда дети с инвалидизирующими соматическими заболеваниями в основном уже изначально были включены в массовое образование или находились на надомной форме обучения (как правило, в школах надомного обучения). С началом реализации полномасштабного проекта инклюзивного образования и для этих детей могут быть созданы особые условия, способствующие их максимальной адаптации и раскрытию возможностей в среде обычных сверстников.

Следует отметить, что современная ситуация в московском образовании находится под влиянием разнонаправленных тенденций. С одной стороны, наблюдается тенденция к коммерциализации образования, вынуждающая администрацию образовательных учреждений максимально сокращать штатное расписание за счет специалистов, не осуществляющих непосредственно образовательный процесс (сюда попадают педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, специалисты сопровождения). С другой

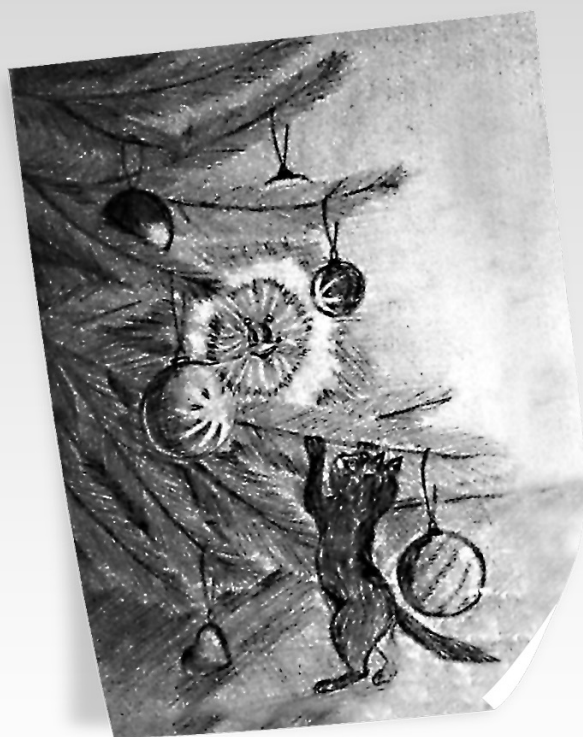
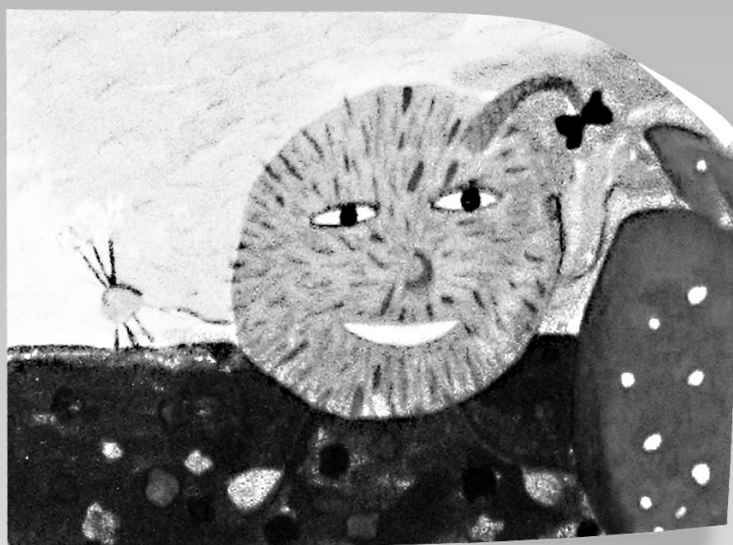
стороны, утвержден Московский базисный учебный план, в котором определяется минимальный количественный состав класса в 25 человек. Дальнейшее развитие образования в этих направлениях неизбежно может привести к полной дискредитации самой идеи инклюзивного образования (и из-за нехватки специалистов сопровождения, и из-за большой наполняемости классов и невозможности реализовать индивидуализацию образовательного маршрута и индивидуальный учебный план для отдельных категорий детей с ОВЗ). Многие дети в этой ситуации (например, те же самые дети с расстройствами аутистического спектра) просто не смогут адаптироваться в классе (или группе ДОУ) при такой наполняемости, и тем самым, приоритетные задачи социальной адаптации не смогут быть решены.

В настоящий, фактически переходный, момент особенно необходимо научное, научно-методическое, информационное обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение системы инклюзивного образования. Но *методическое обеспечение* инклюзивного образовательного процесса еще находится в стадии первичной разработки и апробации, что значительно затрудняет процесс внедрения практических технологий. В настоящее время на базе ФПК МГППУ разработаны и реализуются курсы повышения квалификации для специалистов сопровождения инклюзивного образования «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», курсы повышения квалификации для педагогов ДОУ и школ, реализующих инклюзивную практику, для представителей администрации. Подобные курсы начинают реализовываться и в окружных методических центрах, а малые формы повышения профессиональной компетенции педагогов и специалистов сопровождения: обучающие семинары, психолого-педагогические мастерские,

клинические разборы отдельных сложных случаев и т.п. проводятся на базе Окружных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования, как это и происходит в ряде округов. Подобное, местами спонтанное, развитие процесса повышения квалификации в округах нуждается в грамотной организации и сопровождении специалистами, имеющими достаточный опыт в технологиях проведения курсового повышения квалификации и в профессиональной переподготовке кадров.

Для задач эффективного обучения детей с различными вариантами отклоняющегося развития необходимо и методическое обеспечение разработки и внедрения вариативной системы учебных планов и программ как основного, в частности, начального, так и дошкольного и дополнительного образования. Составление подобной системы учебных планов и программ, с нашей точки зрения, должно опираться на имеющиеся коррекционные программы для специальных (коррекционных) образовательных учреждений различных видов и ДОУ компенсирующего типа. Это будет способствовать созданию условий для формирования новых образовательных результатов – системы ключевых компетентностей для задач максимальной адаптации и социализации. Для этого необходимо тесное взаимодействие не только с системой специального образования как с очень мощным ресурсом, но также и взаимодействие с высшими учебными заведениями и учреждениями повышения профессиональной квалификации работников образования. Очевидно, что при этом необходимо тщательное согласование содержания образования, разрабатываемого в рамках инклюзивного подхода, с Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения (Федеральными требованиями к образовательным программам ДОУ, новыми ФГОСами, в том числе для

ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



специальных (коррекционных) школ), с образовательными потребностями всех учащихся. Необходима и перестройка всей системы переподготовки психолого-педагогических кадров в связи с переходом к Федеральным государственным образовательным стандартам профессионального образования третьего поколения.

Существуют и иные проблемы, осложняющие целенаправленное и планомерное развитие инклюзивного образования в городе:

- больше половины детей с ОВЗ: 35% – инвалиды, 65% – особые дети (по данным специалистов ОРЦ ЦОУО «Тверской»), не имеют официально оформленной инвалидности, при этом ребенок продолжает нуждаться в специально организованной среде, в том числе в коррекционных занятиях специалистов сопровождения, специалиста тьютора и т.п. Сами родители, в силу разных причин, зачастую скрывают от администрации школ и детских садов наличие инвалидности или проблем в здоровье ребенка.

- процессы инклюзии детей с ОВЗ в дошкольном возрасте протекают значительно успешнее не только вследствие менее жестких программных требований и отсутствия итоговой и промежуточной аттестации, но и вследствие многообразия возможностей определения образовательной траектории и организационных форм внутри самих ДОУ (как массовых, так и комбинированного типа);

- существует тенденция к утяжелению контингента детей, чьи родители выбирают инклюзивное образование. В этой связи существенно увеличилось количество конфликтных ситуаций, связанных с несогласием родителей с решением ПМПК, разделением ответственности между родителями детей с ОВЗ, поступающих в инклюзивные образовательные учреждения, и самого ОУ. Необходима юридическая поддержка в определении доли ответственности, а также правовая защита как семьи особого ребенка, так и специалистов ОУ;

- при быстром увеличении количества ОУ, включаемых в проект и инклюзивную практику в целом, реален риск невозможности эффективного сопровождения ОУ специалистами, в том числе ресурсных центров, неподготовленности кадров и т.п. Для решения этой проблемы необходимы как дальнейшая разработка подзаконной нормативно-правовой базы, так и принятие решений (на основе Закона об образовании лиц с ОВЗ в городе Москве) о кадровом обеспечении инклюзивного образования (координаторы по инклюзии в ОУ, тьюторы, дефектологи, логопеды в массовых ОУ).

Еще одним важным для развития всей системы моментом является то, что с точки зрения профессионалов, инклюзивное образование должно начинаться с раннего возраста, а включение семьи в социально-педагогический процесс может быть эффективно уже на уровне Служб ранней помощи (в них, по нашему опыту, также должны начаться инклюзивные процессы) и иных подразделений ДОУ. На уровне школьной ступени более эффективным является включение ребенка на начальных этапах обучения, а не ближе к среднему звену школы.

И в заключение стоит сказать, что в целом для реализации идей инклюзивного образования можно выделить ценностные, организационные и содержательные аспекты необходимых изменений в самой системе образования.

Ценностные аспекты – как наиболее «тонкие» предполагают собственно изменение отношения к детям с ОВЗ и к «инаковости» в целом. Это признание ценности каждого ребенка вне зависимости от его познавательных, академических и иных достижений. Это изменения на уровне мировоззрения людей, в первую очередь, взрослых.

Организационные аспекты рассматриваются как необходимость определения последовательности шагов по организации

инклюзивного обучения, воспитания и жизни детей в конкретном образовательном учреждении — детском саду, школе, ППМС-центре с точки зрения управления и организации процесса.

А *содержательные аспекты* самого процесса инклюзивного воспитания и обучения детей (в широком смысле образования) в большинстве случаев считаются самыми главными. Для реализации этих аспектов необходима разработка не только технологий психолого-педагогического сопрово-

ждения, но и адаптация образовательных программ, и построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету.

В конечном счете, социальная и образовательная инклюзия нужна не только, а, порой, и не столько особому ребенку, сколько самому образованию и обществу в целом. ■

Рекомендуемая литература:

1. Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 года № 16. <http://www.referent.ru>
2. Журнал «Стрижи (Стремление к Инклюзивной жизни)» // Центральное окружное управление образования Департамента образования г. Москвы. — М. — 2008. — №№ 1, 2. — 2009. — № 3. — 2010. — № 4.
3. Пути развития инклюзивного образования в Центральном округе. — Сб. статей. — М., Центральное окружное управление образования Департамента образования г. Москвы, 2009.
4. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. Пер. с англ. — М.: Прометей, 2005.
5. Опыт работы интегративного детского сада. — Ч. 1, 2. Сост. М.М. Прочухаева, Т.П. Медведева. — М., 2005.
6. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. — М.: РООИ «Перспектива», 2009.
7. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. — М.: Дрофа, 2008.
8. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.
9. На пути от интеграции к инклюзии. Практический опыт работы специалистов инклюзивного детского сада. / Сб. — М., 2009.
10. Тони Бут, Мэл Эйнскоу Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. Марка Вогана. — Пер. И.Аникеев. Науч. ред. — Н.Борисова. — М.: РООИ «Перспектива», 2007.