



## Инклюзивное образование за рубежом От мечты к реальности

Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education»<sup>1</sup>

Н. С. Грозная, координатор редакционно-издательской деятельности Даунсайд Ап

Реформа образования рассматривается многими учеными, социологами, политиками как основной инструмент достижения социальной интеграции и сплоченности общества, которое в большинстве стран становится все более многообразным в социальном и культурном отношении. Поиск путей решения связанных с этим проблем характерен не только для Северной Америки, Западной Европы и Австралии, но и для восточноевропейских, азиатских, африканских и латиноамериканских государств. В развивающихся странах идея инклюзии и инклюзивного образования как ключевого принципа развития школ и образовательных систем в целом прорабатывается очень активно, во многом благодаря поддержке ООН, в частности проекту ЮНЕСКО «Образование для всех», начатому в 2000 году.

Весь первый номер журнала «International Journal of Inclusive Education» за 2011 год посвящен вопросам создания инклюзивных школьных сообществ. Авторы, ученые из Австралии, Англии, Дании и США, давно и глубоко изучают проблему инклюзивного образования. Наибольший вклад в ее исследование внесли австралийские ученые из Сиднейского университета Макуари (Macquarie University). Именно им принадлежит формулировка, точно обозначающая тему этого выпуска: «Инклюзивное образование. От мечты к реальности». В настоящем обзоре мы постараемся изложить точки зрения авторов статей на сегодняшнее положение дел в их странах в свете социальных, политических и экономических тенденций, характерных для общемирового процесса.

<sup>1</sup> 2011. Vol. 15, № 1.

## США

В статье ученых из Чикагского университета «Построение школьного инклюзивного сообщества. Политика и препятствия»<sup>2</sup> представлен анализ современной ситуации в сфере инклюзивного образования в США в контексте национальных и общемировых тенденций. По мнению авторов, политика в этой области в мире все больше смещается в сторону выдвигания на первый план требований отчетности и рассмотрения образовательных учреждений как бизнес-организаций, управляемых менеджерами (менеджеристская модель).

В идеале инклюзивная школа видится авторам как организация, приверженная демократическим принципам, включающим сотрудничество при принятии решений, положительное восприятие индивидуального многообразия (в том числе и способностей учеников), участие в жизни более широкого сообщества, наличие школьной программы, релевантной жизни детей, и гибкость контекста, в котором происходит обучение.

### Проведение в жизнь идеи инклюзии, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, – задача трудная.

Рассматривая успешный опыт, который имеется, в частности, в Великобритании, Португалии и США, авторы выделяют условия, необходимые для достижения успеха. Это поддержанная внешними силами первоначальная мотивация к построению инклюзивного школьного сообщества, восприятие различий между персоналом и учащимися как ресурсов, а не препятствий, сотрудничество и командный дух учеников и сотрудников школы, участие каждого в действиях по поддержанию поступательного развития и, наконец, понимание инклюзии как социальной и политической программы действий.

Проведение в жизнь идеи инклюзии, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, – задача трудная. Ученые ссылаются на уже проведенные исследования, которые приводят многочисленные причины того, что движение к инклюзии в целом нельзя назвать успешным. Среди этих причин особенно важными они считают отсутствие связи между общим и специальным образованием, что в настоящее время мешает усилиям, направленным на инклюзию, а также отсутствие у участников процесса создания инклюзивного сообщества общих ценностей и общего языка, без которых невозможно сотрудничество.

Задача построения инклюзивного школьного сообщества кажется авторам статьи почти невыполнимой в настоящее время, когда во многих странах политика в области образования ставит во главу угла отчеты школ об успеваемости, измеряемой в баллах стандартизированных тестов. Ученые связывают эту черту современной образовательной политики с распространением влияния так называемой социальной

концепции неолиберализма. Эта концепция основана на рыночной интерпретации всех типов общественных отношений с присущими рыночной логике понятиями конкуренции, эффективности и т. п. По мнению исследователей из Чикагского университета, проблема обостряется еще и тем, что усиливается тенденция к унификации образовательных учреждений. Вслед за другими авторы называют эту тенденцию «макдоналдизацией» школы. Становясь похожими друг на друга, школы в массовом порядке могут начать производить граждан «макдоналдизированного» общества. Давление на школу, которое оказывается требованием достижения стандартизированных показателей успеваемости, – лишь одна из примет макдоналдизации. Но в таких условиях, утверждают авторы, мотивация к учебе у детей снижается, а уровень тревожности повышается. Среди стран, в которых выявлены подобные тенденции, называют, в частности, Финляндию, Исландию и Швецию.

В США можно наблюдать аналогичные веяния. С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне здесь регулируется документом «Ни один ребенок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» – NCLB). Этот закон требует, чтобы к 2014 году успеваемость 100 % школьников соответствовала образовательным стандартам. Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию – теряют государственное финансирование.

В США действуют различные стандарты для отдельных групп учащихся: детей, для которых английский язык не родной; детей с особыми образовательными потребностями; в отдельных случаях для афроамериканцев. Неспособность одной группы достичь поставленных для нее целей может привести к тому, что вся школа попадет в черный список или окажется под пристальным контролем надзирающих органов. Тревога педагогов растет, как и неразбериха в отношении построения инклюзивного школьного сообщества.

Выводы, которые далее приводят в своей статье авторы, основываются на официальных статистических данных и анализе интервью с представителями трех школ Иллинойса, пятого по величине штата США.

Что же говорит статистика? В течение 6 лет действия NCLB общее число учащихся, окончивших среднюю школу, уменьшалось, особенно заметно снизилась доля выпускников с особыми потребностями. Кроме того, в ходе судебных разбирательств, касающихся обучения детей с проблемами развития, истцы заявляют о грубом нарушении положения об образовании лиц с ограниченными возможностями в среде с минимальными ограничениями<sup>3</sup>.

В 2007 году около 30 % учащихся с выявленными эмоциональными проблемами учились отдельно от остальных. Наиболее значительно данное положение нарушается в отношении учащихся с интеллектуальными проблемами, почти  $\frac{3}{4}$  (73,2 %) которых проходят обучение в формате частичной инклюзии или вообще в отдельных школах.

Дискурсивный анализ высказываний руководящих работников школ выявил их очевидную противоречивость, когда за

<sup>2</sup> Policy and challenges of building schools as inclusive communities / Curcic S. et al. (National-Louis University, Chicago, Illinois, USA).

<sup>3</sup> Это понятие появилось в США в 1975 г., когда был принят Закон о всеобщем образовании детей-инвалидов № 94–142. Он предоставлял детям с особыми образовательными потребностями ряд важнейших гарантий, среди них – обеспечение такой поддержки, при которой ребенок может заниматься в классе вместе с типично развивающимися сверстниками и лишь в крайних случаях удаляться из класса для индивидуальных занятий или занятий в маленькой группе.



каждым предложением в поддержку инклюзии следует предложение, в котором сквозит сомнение в ней.

Авторы статьи с сожалением отмечают, что наблюдаемые в настоящее время тенденции во многом препятствуют построению инклюзивных школьных сообществ в США. В Иллинойсе для школ все еще характерна сортировка учащихся по признаку их происхождения и успеваемости. Эта сортировка может быть более тонкой и прозрачной, чем раньше, но она по-прежнему является составной частью школьного образования. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации настолько, что работники образования, по-видимому, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году заданного распоряжениями органов образования прогресса.

**Дискурсивный анализ высказываний руководящих работников школ выявил их очевидную противоречивость, когда за каждым предложением в поддержку инклюзии следует предложение, в котором сквозит сомнение в ней.**

### Англия

Авторы критической статьи «Понятия “ребенок”, “ограниченные возможности” и “родители” в социальной политике Англии»<sup>4</sup>, работая в рамках двухлетнего проекта «Важен ли каждый ребенок в пост-блэровскую эпоху?», в числе прочего

видели свою миссию в понимании «живой реальности» – что значит сейчас в Великобритании быть ребенком с ограниченными возможностями.

По наблюдению ученых, и мировая, и английская политика по отношению к детям с ограниченными возможностями сейчас переживает период быстрых перемен. У авторов вызывает беспокойство тот факт, что при общей идеологии, заданной конвенциями ООН о правах ребенка и о правах инвалидов, некоторые новые тенденции в политике по отношению к детям с ограниченными возможностями несут в себе риск исключения этих детей из школьных сообществ, а не включения в них.

Англия прошла и продолжает проходить долгий и трудный путь в отношении теории и практики инклюзивного образования. В стране действует много законодательных актов и других документов, определяющих политику и регулирующих практику в этой области. В настоящее время в центре этой политики разработанный министерством образования в 2004 году документ «Каждый ребенок важен» (Every Child Matters – ECM). Эта программа нацелена на профилактику и раннюю помощь как меры, способные к 2020 году покончить с бедностью среди детей и позволить каждому ребенку полностью раскрыть свой потенциал. В центре ее внимания – борьба против «социальной эксклюзии». Пятью важнейшими для всех детей результатами этой программы должны стать здоровье, безопасность, самоактуализация и реализация своего личностного потенциала, умение быть полезным членом общества и экономическое благополучие.

Иногда, как указывают авторы, ECM сравнивают с американским актом «Ни один ребенок не останется вне закона»

<sup>4</sup> Goodley D., Runswick-Cole K. Problematising policy: conceptions of 'child', 'disabled' and 'parents' in social policy in England (Manchester Metropolitan University, Manchester, UK).

(NCLB). Однако между ними есть существенная разница: NCLB сфокусирован на соблюдении образовательных стандартов, а ЕСМ – на более целостном подходе к детям.

Пришедшие с ЕСМ перемены в политике по отношению к детям с ограниченными возможностями в Англии широко приветствуются благотворительными организациями, родительскими объединениями и специалистами. Тем не менее ученые критикуют ЕСМ, в частности за сочетание таких критериев, как самоактуализация и реализация своего личностного потенциала, экономическое благополучие и позитивный вклад в жизнь сообщества. Не каждый человек с особенностями развития или ограничениями по здоровью способен отвечать всей совокупности этих требований, что неизбежно маргинализирует большинство таких людей и относит их на обочину жизни как не соответствующих установленным стандартам. Авторы статьи возражают также против доминирования в образовании системы взглядов, опирающейся на теории Пиаже и Выготского. Авторы полагают, что стандартизация процесса развития, ориентация в его оценке на предлагаемую этими теориями универсальную последовательность стадий так или иначе приводят к идее «нормальности» и «аномальности». Эта доминанта, по их мнению, игнорирует более широкий социокультурный и экономический факторы.

Есть еще один аспект современной политики и практики, который в данной статье подвергается критике. Поскольку родители (в большинстве случаев мамы) рассматриваются в качестве главных агентов развития ребенка, то они оказываются под все возрастающим наблюдением надзирающих служб, и это продолжается не только в период оказания ранней помощи, но и позже – вплоть до окончания ребенком начальной школы.

В заключение авторы еще раз напоминают, что революционные изменения в британской политике в отношении детей с ограниченными возможностями получили широкое одобрение со стороны благотворительных организаций, борцов за права детей и специалистов. Однако понятия «ограниченные возможности», «ребенок» и «родитель» остаются не до конца проясненными, что затрудняет как четкое понимание концептуальной основы политики, так и ее практическое преломление в деятельности соответствующих служб.

## Дания

Статья Ханне Варминг из университета датского города Роскилле<sup>5</sup> посвящена положению дел в датских детских садах и учреждениях дополнительного образования.

В Дании количество детей, посещающих государственные дошкольные учреждения, чрезвычайно велико. Так, в 2007 году в них воспитывались 96 % детей в возрасте от 3 до 5 лет, а в учреждениях дополнительного образования, которые посещают учащиеся 6–9 лет, занимались 84 % детей.

До недавнего времени педагогический подход в таких учреждениях во главу угла ставил целостное развитие детей через игру и активное включение их в жизнь детского коллектива,

а структурированные занятия, проводимые строго по расписанию, не были в центре внимания. Не так давно этот педагогический подход подвергся критике за «неамбициозность».

Вступили в действие государственные правила, которые придают большее значение инклюзии и одновременно требуют систематической работы над персональными компетенциями детей и развитием их способности к самоконтролю. Не ставя под сомнение благие намерения разработчиков этих правил, авторы статьи видят в них основания для беспокойства в связи с повышенным риском создания новых механизмов маргинализации и эксклюзии. Они говорят о том, что снова появились требования «нормализовать ребенка», например, ожидается, что ребенок сможет и будет контролировать себя сам.

В целом, по мнению ученых, датские ДОУ можно охарактеризовать как в высокой степени инклюзивные – в количественном отношении. А в качественном отношении реализация инклюзивной педагогики, обращенной к «поискам равенства, социальной справедливости, участия в жизни сообщества и ликвидации всех форм условий и практик эксклюзии», все еще остается трудновыполнимой задачей.

Авторы делают попытку понять, какие трудности испытывают сотрудники дошкольных учреждений в связи с реализацией идеи инклюзии. Для достижения этой цели ученые используют дискурсивный анализ интервью, взятых у педагогов пяти ДОУ. То, как педагоги говорят о детях и своих проблемах, может быть охарактеризовано как поле, состоящее из разных, более или менее конфликтующих между собой позиций: эссенциалистской<sup>6</sup> и релятивистской<sup>7</sup>, которые совершенно по-разному конструируют ценностную ориентацию, идентифицируют проблемы, выстраивают стратегии и методы разрешения этих проблем, в нашем случае – педагогическую практику и стратегии инклюзии.

Отличие одной позиции от другой и, соответственно, отличие стратегий и методов разрешения проблем может быть продемонстрировано следующим образом.

**Эссенциалист уверен:** у «проблемных» детей недостает социальных компетенций (проблема в ребенке).

**Релятивист полагает:** условия для взаимодействия ребенок – педагог (и ребенок – ребенок), а также выстраивание этих взаимодействий не соответствуют задачам комплексного подхода к воспитанию и развитию каждого ребенка (проблема носит организационный характер и связана с взаимодействием).

Соответственно пониманию проблемы апологеты этих двух позиций используют разные стратегии ее решения.

**Стратегия эссенциалиста:** изменить поведение и личность ребенка, Если это слишком трудно, изолировать его.

**Стратегия релятивиста:** рефлексивная педагогика и проведение с руководством переговоров об улучшении условий, например, пересмотре количественного соотношения педагогов и детей.

**Методы, предлагаемые эссенциалистом:** ввести больше правил, причем более строгих; донести до детей и роди-

<sup>5</sup> Warming H. Inclusive discourses in early childhood education? (Roskilde University, Denmark).

<sup>6</sup> Термин «эссенциализм» используется применительно к теориям, в которых утверждается наличие неизменных и вечных качеств вещей, объединенных некоторой родовой характеристикой.

<sup>7</sup> Релятивизм – метод, представляющий собой попытку объективного анализа различных обществ или культур без использования ценностей одной культуры для вынесения суждений о другой. В более широком смысле это понимание того, что идеи не существуют независимо от конкретного общества и не могут сравниваться с идеями, распространенными в других обществах.

телей свое видение того, как неправильно ведет себя ребенок; организовать наблюдение за ребенком так, чтобы можно было поставить диагноз; перевести ребенка в специализированное учреждение или специализированную группу внутри данного ДОУ.

**Методы, предлагаемые релятивистом:** критически оценить собственный вклад во взаимодействие, например то, как устроено социальное пространство, подумать, что такое ребенок в учреждении; ясно донести до всех участников процесса, каковы ожидания и требования к ним; избегать авторитарного стиля и обвинений; сообщить должностным лицам о негативных последствиях урезания финансов и проведения политики, требующей, чтобы дети удовлетворяли критериям «нормальности».

**Ценностная ориентация эссенциалиста:** ассимиляция детей, подчинение заданным условиям и распорядку ДОУ.

**Ценностная ориентация релятивиста:** инклюзия, в основе которой принципы равенства, взаимного признания, социальной справедливости и участия в жизни сообщества.

В каждом ДОУ присутствовали обе позиции, но их соотношение было различным. При этом была обнаружена следующая закономерность: когда речь шла о стратегиях и практических действиях, эссенциалистская позиция оказывалась главенствующей, а в рассуждениях о видении и целях педагогической работы ассимиляция как ценностная ориентация эссенциалистов часто уступала место принципам равенства, взаимного признания, социальной справедливости и участия в жизни сообщества. То есть для большинства работников датских ДОУ именно релятивизм с его приоритетом личного своеобразия является идеологической основой, но не руководством к действию; на практике он оказывается поглощен методологией эссенциализма, отстаивающего постоянство характеристик и некую заданность (а следовательно, ограниченность) возможностей учащихся и, соответственно, предполагающего определенные формы и методы педагогического воздействия.

Педагогическая практика эссенциалистов осуществляется в русле убеждения «я знаю всё». Это отражается на методах работы, которые предполагают диагностику, сегрегацию и стигматизацию, на применении более жестких правил и установок, к которым дети вынуждены приспосабливаться. Потенциальные возможности для инклюзии при этом весьма ограничены.

В отличие от этого подхода релятивистская позиция подталкивает педагогическую практику к критическим размышлениям о собственном вкладе педагога во взаимодействие и склоняет к ценностям инклюзии. Педагоги при этом получают больше возможностей для реализации задач совместного воспитания разных детей.

Анализ дискурсивного поля указывает на то, что попытка органов образования усовершенствовать работу в условиях инклюзии оказалась вполне успешной в идеологическом плане, но не в плане практической работы. Почему?

По мнению авторов, одна из причин заключается в том, что практическая педагогическая работа вообще с трудом поддается изменениям, так как она лишь в минимальной степени рефлексивна. Фундаментальные перемены возможны, если обратиться к теории и практике «обучения двойного цикла»,

когда не только выявляются и корректируются ошибки, но подвергаются сомнению ценности, нормы, правила и задачи, которые лежат в основе принятой практики. Это требует времени и благоприятных возможностей для переосмысления той идеологии, которая воспринимается как данность. Условия для этого в настоящее время неблагоприятны: ограничение экономических ресурсов обуславливает постоянное сокращение персонала. А персонал, даже стремящийся к реализации идеи инклюзии, в такой ситуации рискует быть обвиненным в том, что не справляется с задачей. Наряду с экономическими трудностями, как уже упоминалось, повышаются требования к отчетности. Все это, по-видимому, и объясняет парадоксальность ситуации, когда в «инклюзивных» детских учреждениях доминирует эссенциалистская позиция. И несмотря на то, что в дискурсивном поле фигурируют ценности инклюзии, для проведения их в жизнь требуется поддержка извне как в форме идеологического воздействия, так и в виде предоставления возможностей для проведения обучения двойного цикла.

### Австралия

Ситуация с инклюзивным образованием в начальной школе самого крупного штата Австралии Нового Южного Уэльса (НЮУ) анализируется в двух работах: «Развитие возможностей для социальной инклюзии. Вовлечение всего многообразия учащихся в жизнь школьного сообщества» Л. Грэм и В. Харвуд<sup>8</sup> и «От мечты к реальности: отношение к инклюзии директоров начальных школ» Л. Грэм и И. Спандагу<sup>9</sup>.

Недавнее исследование ученых выявило, что за последние 15 лет количество детей с ограниченными возможностями, которые обучаются в коррекционных школах НЮУ, существенно выросло. Особые трудности с инклюзией возникают при наличии у ребенка поведенческой девиации и в тех случаях, когда его обучение требует комплексной поддержки. Хотя авторы показывают, что рост сегрегации характерен больше для школ второй ступени (7–12-й классы), ассоциации директоров начальных школ в своих отчетах часто призывают к разработке нового свода правил для школ первой ступени (1–6-й классы).

**За последние 15 лет количество детей с ограниченными возможностями, которые обучаются в коррекционных школах Нового Южного Уэльса, существенно выросло.**

В каждом из этих отчетов трудности объясняются высоким уровнем требований, которые связаны с теорией и практикой «включения учащихся с особыми потребностями / инвалидностью» в образовательный процесс, что, по словам директоров, «приводит к высасыванию значительных ресурсов». Чтобы лучше понять, что и почему происходит с инклюзивным образованием в штате НЮУ, авторы статьи начинают с изучения взглядов на этот вопрос директоров начальных школ. Как и в статьях об американском и датском опыте, австралийские авторы в данных материалах также приводят резуль-

<sup>8</sup> Graham L. J., Harwood V. Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities (Macquarie University, Sydney).

<sup>9</sup> Graham L. J., Spandagou I. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education // Disability & Society. 2011. Vol. 26, № 2.

таты дискурсивного анализа интервью, взятых у 13 директоров школ.

В государственных начальных школах штата сейчас обучаются примерно  $\frac{2}{3}$  детей школьного возраста. Из них 6,7 % имеют диагнозы, подпадающие под действие правила о поддержке детей с нарушениями развития. Существующая система образования, в зависимости от степени трудностей, предусматривает для них следующие возможности: обучение в обычном классе общеобразовательной школы в течение всего учебного времени, обучение в «классе поддержки» той же школы, обучение в коррекционной школе.

Рассматривая ситуации, сложившиеся в разных школах штата, авторы внимательно анализируют все аспекты, влияющие на успех или неуспех инклюзивных процессов. Они напоминают, что инклюзия происходит в реальной ситуации, которая определяется как отношением к ней директора школы, так и совокупностью условий школьной среды а это и требования органов образования к успеваемости, и существующая система распределения ресурсов, и контингент учащихся, и степень вовлеченности персонала и родителей в процесс обучения и построения инклюзивного сообщества.

Интересно, что, хотя проблемы, связанные с детьми, имеющими ограниченные возможности, имели место во всех образовательных учреждениях, в школах, находящихся в неблагополучных районах, картина «особых потребностей» более сложная. Она определяется социоэкономическим статусом семей, их этнической и языковой принадлежностью.

Из 13 директоров только трое были удовлетворены общим уровнем финансирования и обеспечения ресурсами. Но выявилась парадоксальная деталь: директора школ с пестрым культурным составом в неблагополучных районах и с большим педагогическим стажем работы обладают гораздо более широким взглядом на то, что собой представляет «среднестатистический» школьник. Это отражается на восприятии детей и, следовательно, на том, как школа проводит в жизнь политику и практику инклюзивного образования. Инклюзия там означает, помимо прочего, объединение в одной школе детей из семей, имеющих разный культурный, социальный, экономический и этнический статус.

В двух из 13 обследованных школ было отмечено улучшение не только ситуации, касающейся инклюзии, но и общих показателей качества образования. В обоих случаях успех был обусловлен позицией директоров, их способностью сплотить коллектив сотрудников, найти нестандартные пути решения трудных задач, заботой о повышении квалификации педагогов и ожиданий, касающихся достижений учащихся.

Одна из этих школ – городская. Учащихся можно разделить на 4 группы: дети из семей рабочих, в целом ориентированных на успех в жизни; дети с асоциальным поведением из социально неблагополучного квартала; одаренные дети (два класса, формирующиеся на конкурсной основе); дети из семей беженцев. Основную трудность представляли дети с поведенческими проблемами, разрешить которые с помощью обычной системы наказаний было невозможно. Решение было найдено с учетом осознания педагогами того, что в основе этих проблем чаще всего лежит отсутствие социальных навыков, не позволяющее этим детям слышать аргументы

других и отвечать на них приемлемым образом. Ключом к решению этой трудной задачи стала специально оборудованная спортивная площадка. На переменах трудные дети приглашались туда с дежурным учителем, который помогал им осваивать (в адаптированном варианте) спортивные игры, требующие социальных навыков: умения соблюдать очередность, выигрывать и проигрывать достойно.

Развитие этого начинания принесло заметную пользу не только детям, но и педагогам, которые со временем стали по-другому воспринимать «этих ужасных детей». В итоге проблемы смягчились, повысилась успеваемость и привлекательность школы в целом.

## Очень важным, с точки зрения директора и авторов статьи, было укрепление командного духа и сплоченности персонала.

Вторая школа, опыт которой высоко оценивают авторы исследования, – сельская, воспринимавшаяся до начала реформы как «школа на помойке» – последнее прибежище трудных детей, первая среди кандидатов на закрытие. Состав учащихся очень разнородный в культурном, расовом и этническом плане. Помимо этого многообразия, существовало и многообразие способностей. В школе действовали два коррекционных





класса, что обуславливало наличие дополнительного финансирования и дополнительных сотрудников. Новый директор, пришедший в школу за 4 года до начала исследования, принял ряд энергичных мер, среди которых были ремонт и реконструкция школы и ее территории (с организацией даже уголка для традиционного отдыха аборигенов); расформирование коррекционных классов и вовлечение коррекционных педагогов в работу меньших по наполняемости, но инклюзивных классов; использование полагающихся дополнительных

**Если малышу нужно достать книжку с высокой полки, то критериями доступа будет его рост, способность тянуться или умение высоко подпрыгивать. Условием доступа может стать наличие табуреточки. Так, если критерием доступа ребенка к обучению в инклюзивном классе может быть уровень его способностей, то условиями доступа (табуреточкой) станут модифицированная программа, адаптация учебной среды и т. п.**

денег для повышения квалификации педагогов, тонкая и умелая работа с детьми и их родителями. Последнее включало в себя такое взаимодействие, которое позволило детям самим увидеть для себя более широкие перспективы, чем предполагал их статус и традиции семьи (повышение планки), а также привлечение родителей, ранее совершенно безразличных и к посещаемости уроков, и к учебе. Очень важным, с точки зрения директора и авторов статьи, было укрепление командного духа и сплоченности персонала.

Авторы обеих статей не ограничиваются описанием конкретных примеров, но помещают проблему инклюзии в более широкий – концептуальный – контекст. Они обращаются к понятию ДОСТУПА, разделяя его на 2 составляющие: *критерии* доступа и *условия* доступа. Для понимания введенного ими понятия они предлагают простую аналогию. Если малышу нужно достать книжку с высокой полки, то критериями доступа будет его рост, способность тянуться или умение высоко подпрыгивать. Условием доступа может стать наличие табуреточки. Так, если критерием доступа ребенка к обучению в инклюзивном классе может быть уровень его способностей, то условиями доступа (табуреточкой) станут модифицированная программа, адаптация учебной среды и т. п.

#### **Заключение**

Анализ опыта разных стран подтверждает представление о том, что глобализация, увеличивая многообразие культур, языков, социально-экономического положения учащихся, делает проблему перехода к инклюзивному образованию более многомерной.

Авторы статей высказывают беспокойство по поводу явной тенденции к ужесточению требований государственных органов к успеваемости и отчетности с применением административных санкций. По их мнению, это оставляет меньше времени для воспитания моральных качеств и выполнения заявленной миссии – формирования инклюзивных школьных сообществ. Это также является фактором сегрегации и стигматизации.

Ученые отмечают низкие темпы перестройки сознания, консерватизм и несклонность педагогов к рефлексии. По их мнению, реализации идеи инклюзии препятствуют также экономические трудности. Авторы из США и Австралии приводят статистические данные, свидетельствующие об увеличении числа специальных (коррекционных) школ и классов в их странах.

Успех или неуспех продвижения к инклюзии во многом определяется позицией руководства и персонала образовательных учреждений, а эта позиция часто характеризуется амбивалентностью проявления – поддержкой идеи инклюзивного образования на словах, но не на практике.

Определенный оптимизм авторов рассматриваемого специального выпуска журнала связан с развитием педагогики, с творческим подходом отдельных руководителей образовательных учреждений к созданию инклюзивных школьных сообществ, а также с успехами программы «Образование для всех» в плане вовлечения в образовательный процесс детей, ранее остававшихся за его пределами.

**Глобализация, увеличивая многообразие культур, языков, социально-экономического положения учащихся, делает проблему перехода к инклюзивному образованию более многомерной.**

