



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МГППУ

ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



МОСКВА
2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Владимировна Алёхина

Алексей Юрьевич Шеманов

**Философские и методологические основы инклюзивного
образования**

Учебно-методическое пособие

**Москва
2022**

УДК 376 + 37.01
ББК 87.000.4 + 88.6
А49

Учебно-методическое пособие подготовлено в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ кандидатом психологических наук С.В. Алёхиной и доктором философских наук А.Ю. Шемановым

Издание рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Рецензенты:

Судакова Наталия Евгеньевна – доктор философских наук, профессор кафедры ЮНЕСКО ИГСУ РАНХиГС

Вачков Игорь Викторович – доктор психологических наук, профессор МГППУ

А49 Алёхина С.В., Шеманов А.Ю. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 218 с.

В учебно-методическом пособии представлен широкий спектр философских идей, а также особенностей современного мира и культуры, под влиянием которых сложилась концепция инклюзии. В том числе впервые в нашей литературе систематически рассмотрены социально-конструкционистские основания концепции инклюзии и социальной модели инвалидности и дан их критический анализ. В книге излагается краткая история появления представлений о совместном обучении лиц с ограничениями здоровья и инвалидностью и без таковых – от концепции нормализации и интеграции до инклюзии, обсуждаются их отличия и линии преемственности. Рассматривается также многообразие интерпретаций инклюзии – от полной безальтернативной инклюзии до инклюзии в условиях наличия всего спектра альтернативных условий, обсуждаются риски и преимущества различных моделей инклюзии. В четвертой главе представлены основные категории и методологические подходы к организации инклюзивного образования, получившие признание в современной практике (индивидуальный подход, дифференцированное обучение, универсальный образовательный дизайн, со-учительство и др.).

Пособие предназначено для студентов психологических и педагогических факультетов (по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование») и может применяться как в подготовке бакалавров и магистров, так и при реализации программ дополнительного профессионального образования педагогов и руководителей образовательных организаций.

ББК 87.000.4 + 88.6

ISBN 978-5-94051-247-9

Методические рекомендации подготовлены в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00041-21-03 от 11.06.2021 по теме «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования»

© Институт проблем инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

© Алёхина С.В., Шеманов А.Ю., 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	5
Введение.....	6
Глава 1. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	10
1.1. История развития инклюзивного образования в России и зарубежных странах	12
1.2. Концепции инвалидности.....	38
1.3. Конвенция ООН о правах инвалидов и международная практика инклюзивного образования	41
Вопросы	53
Задания	54
Литература	54
Глава 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИНВАЛИДНОСТИ И ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ	59
2.1 Ключевые понятия социально-конструкционистской концепции инвалидности.....	63
2.2. Теоретические источники социально-конструкционистской концепции инклюзии.....	83
Вопросы	95
Задания	96
Литература.....	97
Глава 3. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
3.1. Ценность другого и множественная идентичность	103
3.2. Социокультурные особенности современного мира	112
Вопросы	129
Задания.....	130
Литература	130
Глава 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	134
4.1. Принципы и методологические концепции инклюзии в образовании	135
4.2. Модели образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	144
4.3. Ключевые категории инклюзивного образования.....	146
4.4. Принцип непрерывности и его влияние на развитие инклюзивного образования ..	154
4.5. Психолого-педагогическое сопровождение как базовое условие развития инклюзивного процесса	157
4.6. Инклюзивная образовательная среда и универсальный дизайн обучения.....	167
4.7. Профессиональное сотрудничество педагогов как фактор эффективности инклюзивного процесса в образовании. Технологии со-учительства	174
4.8. Инклюзивность образовательной организации: критерии и оценка	178

Философские и методологические основы инклюзивного образования

4.9. Участие родителей в развитии инклюзивного процесса в образовании	181
Вопросы	184
Задания	185
Литература	186
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	191
Методические рекомендации студентам по изучению дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования»	191
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	216
Нормативно-правовые документы, регулирующие инклюзивное образование в России (по состоянию на 2021 г.)	216

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

АООП – адаптированная основная образовательная программа

ДО – дополнительное образование

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут

ИОС – инклюзивная образовательная среда

ИУП – индивидуальный учебный план

НОО – начальное общее образование

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ОО – образовательная организация

ООО – основное общее образование

ООП – особые образовательные потребности

ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия

ППк – психолого-педагогический консилиум

СИПР – специальная индивидуальная программа развития

УДО – универсальный дизайн обучения

УО – умственная отсталость

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ФЗ – Федеральный закон

ВВЕДЕНИЕ

Законодательное закрепление инклюзии в сфере образования в России явилось результатом ратификации в 2012 году Конвенции ООН о правах инвалидов (далее – Конвенция) [2]. Одно из положений Конвенции (ст. 24) содержит требование к государствам-участникам об организации инклюзивного образования: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни...» [1] Принятый после ратификации данной Конвенции новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» [3] учитывает это требование.

Как показывает сопоставление действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и требований к инклюзивному образованию не только в Конвенции ООН о правах инвалидов, но и в Саламанкской декларации [4] и в Цели 4 по достижению устойчивого развития [5], а также в ряде других международных документов, в мире принято широкое понимание инклюзии, которое нашло признание и в российском законе. В статье 2 закона приводится следующее определение: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3]. Из этого можно заключить, что понятие инклюзивного образования потенциально относится ко всем лицам, имеющим особые образовательные потребности, а не только к тем, кто имеет их в силу ограничений здоровья. Если же учесть общепринятую интерпретацию социальной инклюзии, то можно сделать вывод, что это понятие не только относится к образованию людей с ограничениями здоровья, но и охватывает и другие сферы социального участия и может касаться всех лиц, несущих тяготы социального исключения в каком-либо смысле, – мигрантов, подвергаемых дискриминации меньшинств и т.п.

В главе 1 данного пособия кратко представлена история развития инклюзивного образования, раскрывается связь различных моделей включения с концепциями понимания инвалидности и предварительно обсуждается их связь с различными философскими источниками.

В главе 2 анализируются ключевые понятия и принципы социально-конструкционистской концепции инклюзии, ее теоретические и философские истоки; социальный конструкционизм рассматривается как основание социальной модели инвалидности и правозащитного подхода, основанного на социальной модели; также обсуждается его ограниченность в качестве такого основания.

В главе 3 обсуждается социокультурный и идейный контекст появления концепции инклюзии: статус другого в современном мире, философские (экзистенциально-гуманистические) основы представлений о ценности другого, некоторые особенности современной социокультурной ситуации (виртуализация, глобализация, поликультурность), процессы производства себя и другого.

В главе 4 рассматриваются методологические основы внедрения и развития инклюзивного образования, основные модели образования лиц с инвалидностью, ключевые категории и принципы инклюзивного образования, психологические основы и современные дискурсы инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в стране требует высокой квалификации руководящих и педагогических кадров, профессиональной и психологической готовности реализовывать принципы инклюзивного образования в педагогической деятельности. Формирование инклюзивного мышления педагогов образовательных организаций и студентов педагогических вузов основано на знании философии инклюзии и на ключевых методологических основаниях организации профессиональной и исследовательской деятельности как на этапе подготовки в университете, так и в условиях реальной педагогической практики.

Написание данного учебно-методического пособия вызвано потребностью описать философию и методологию развития инклюзивного процесса в образовании, сделать ее предметом профессионального обсуждения и методических дискуссий. Материал, представленный в пособии, апробировался в процессе преподавания дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования», для которой оно и было первоначально предназначено в качестве пособия дисциплины по выбору вариативной части учебного плана направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» в рамках обучения по магистерской программе «Психология и педагогика инклюзивного образования» очной формы обучения. Учебно-методическое пособие содержит апробированное в процессе обучения Методическое руководство для студентов по изучению представленного в нем материала. При этом пособие также применимо при подготовке бакалавров и магистров всех педагогических направлений подготовки в рамках стандартов «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Дефектологическое образование» и при реализации программ дополнительного профессионального образования педагогических работников всех уровней образования.

Пособие в рамках указанной дисциплины подводит студентов к пониманию философии инклюзивного образования, концепций социальной и медицинской моделей инвалидности, теории дискурса как власти (М. Фуко) и ее значения для формулирования социальной модели инвалидности. Обосновывает экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании. Раскрывает методологические основы инклюзивного образования.

Изучение дисциплины опирается на ряд представлений, развитых в отечественной философии и психологии; ее освоение предполагает критическое отношение студентов и выработку собственной точки зрения на затрагиваемые философские и методологические проблемы, для чего необходимо знание альтернативных философских воззрений. В связи с этим для успешного освоения дисциплины требуется предварительное знакомство и общая ориентировка студентов в философских концепциях, лежащих в основе различных подходов в образовании. В частности, от студентов требуется предварительное знакомство с основами культурно-исторической психологии, также являющейся источником совместной педагогики.

Знания, получаемые студентами в ходе освоения дисциплины «Философские и методологические основы инклюзивного образования», будут им полезны там, где

требуется планировать и/или строить деятельность, исходя из определенных ценностных оснований, с учетом этических ограничений, т.е. при освоении практико-ориентированных дисциплин, предполагающих в той или иной форме проектирование профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины с помощью данного пособия обучающийся должен:

иметь представление:

– о научно-методологических, философских, этических, психологических, педагогических основаниях инклюзивного образования;

– как ценностные основания и этические нормы воплощаются в конкретной профессиональной деятельности, в конкретных методах и способах действий специалиста, как воплощать их в собственной деятельности;

знать:

– смысл основных понятий, базовых для философии и методологии инклюзивного образования (человечность, личностная полноценность, развитие-саморазвитие, реабилитация и др.);

– содержание понятий социальной и медицинской моделей инвалидности;

уметь:

– ориентироваться в основных теоретических и практических проблемах воспитания человечности, разрабатываемых в совместной педагогике;

– анализировать, какие ценности и этические нормы воплощаются в конкретных профессиональных действиях (в педагогическом процессе);

– в сжатой и лаконичной форме высказывать собственные мысли и аргументировать свою точку зрения в индивидуальном общении и групповой дискуссии;

демонстрировать способность и готовность:

– транслировать философию и методологию инклюзивного образования;

– обосновывать экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании;

– вырабатывать собственную точку зрения и собственные взгляды по вопросам ценностного, философского, этического характера, воплощать ценности и этические нормы в конкретной профессиональной деятельности.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов // Организация Объединенных Наций. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
2. О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03052012-n-46-fz-o/>
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
4. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня

1994г.).URL:https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

5. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/>

Глава 1. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Мини-гlossарий к главе 1

Биопсихосоциальный подход – «МКФ базируется на интеграции этих двух противоположных моделей. Для объединения различных сторон функционирования используется биопсихосоциальный подход. Поэтому МКФ пытается достичь синтеза, чтобы обеспечить согласованный взгляд на различные стороны здоровья с биологической, личностной и социальной позиций» (Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья / Всемирная организация здравоохранения, Женева, 2001. Краткая версия. СПб: Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов Министерства труда и социального развития РФ, 2003. С. 17).

Инвалидность – «инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью» (Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Ст. 1).

Инклюзия (от английского глагола *'include'* со значением «включать» латинского происхождения, от глагола *includere* – заключать, включать). «Инклюзивность подразумевает наличие доступа к высококачественному формальному и неформальному образованию без дискриминации и прогресс в деле его получения. Цель обеспечения инклюзивности – предоставить местным сообществам, системам и структурам возможности для борьбы с дискриминацией, включая вредные стереотипы, признания многообразия, поощрения участия и преодоления барьеров на пути обеспечения обучения и участия для всех посредством уделения особого внимания благополучию и успеваемости учащихся-инвалидов... Обеспечение инклюзивности предполагает процесс системных преобразований, включающих в себя изменение и корректировку содержания, методики, подходов, структур и стратегий в сфере образования в целях преодоления барьеров, с тем чтобы предоставить всем учащимся соответствующего возраста равные возможности получения образования на основе активного участия и создать условия, которые в наибольшей степени отвечают их потребностям и предпочтениям. Зачисление учащихся-инвалидов в классы общеобразовательных учебных заведений без сопутствующих структурных изменений, например в организации, учебной программе и стратегиях преподавания и обучения, инклюзивность не обеспечивает. Кроме того, интеграция сама по себе не гарантирует автоматический переход от сегрегированной к

инклюзивной образовательной среде» (Замечание общего порядка № 4 о праве на инклюзивное образование Комитета ООН по правам инвалидов).

Интеграция (от английского существительного *'integration'* со значением «объединение в одно целое, слияние, укрупнение»). «Интеграция представляет собой процесс помещения инвалидов в существующие общеобразовательные учебные заведения при том понимании, что они могут адаптироваться к унифицированным требованиям таких заведений» (Замечание общего порядка № 4 о праве на инклюзивное образование Комитета ООН по правам инвалидов).

Медицинская модель – «медицинская модель рассматривает ограничения жизнедеятельности как персональную проблему, вызванную непосредственно болезнью, травмой или другим изменением здоровья, которая требует медицинской помощи в виде индивидуального лечения, проводимого профессионалами. Контроль ограничений жизнедеятельности является целью лечения или приспособления и изменения поведения индивида. Медицинская помощь рассматривается как основной выход из положения, а на уровне политики принципиальной реакцией является изменение и реформирование здравоохранения» (Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) / Всемирная организация здравоохранения, Женева, 2001. Краткая версия. СПб.: Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов Министерства труда и социального развития РФ, 2003. С. 17).

Нормализация (от английского глагола *'normalize'* со значением «нормализовать, стандартизировать, упорядочивать»). «Использование средств, настолько культурно нормативных, насколько возможно, для того чтобы устанавливать и сохранять личное поведение и характеристики настолько культурно нормативными, насколько возможно» (Wolf P. Wolfensberger. *The Principle of Normalization in Human Services*, 1972. P. 28 [Вольф П. Вольфенсбергер. *Принцип нормализации в социальных службах*. 1972. С. 28]).

Сегрегация (от английского глагола *'segregate'* со значением «выделять, отделять, изолировать, разделять, обособлять»). «Сегрегация имеет место тогда, когда дети-инвалиды получают образование отдельно от учащихся, не являющихся инвалидами, в обособленной обстановке, призванной учитывать то или иное нарушение или различные нарушения или используемой с этой целью» (Замечание общего порядка № 4 о праве на инклюзивное образование Комитета ООН по правам инвалидов).

Социальная модель – «социальная модель ограничений жизнедеятельности смотрит на этот вопрос как на социальную проблему и главным образом как на вопрос полной интеграции индивида в общество. Ограничения жизнедеятельности – это не атрибут индивида, а комплексное сочетание условий, многие из которых сформированы социальным окружением. Следовательно, управление ситуацией требует социальных решений и во многом предполагает коллективную ответственность общества за проведение изменений окружающей среды, необходимых для полноценного участия лиц с ограничениями жизнедеятельности во всех сферах общественной жизни. Поэтому результатом данной позиции или идеологии будут социальные изменения, которые на политическом уровне становятся вопросом прав человека. В соответствии с этой моделью ограничения жизнедеятельности приобретают политический смысл» (Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья /

Всемирная организация здравоохранения. Женева, 2001. Краткая версия. СПб.: Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов Министерства труда и социального развития РФ, 2003. С. 17).

Эксклюзия (от английского глагола *'exclude'* со значением «исключать, устранять, выгонять»). В научной литературе по проблемам инклюзивного образования и социальной инклюзии термин используется в качестве обозначения действий исключения людей с различными особенностями (пол, гендерная идентичность, инвалидность, раса и т.п.) или состояния исключенности из жизни общества, например из сферы образования, рынка труда и т.п., на основании этих особенностей, что нарушает базовые права лиц с такими особенностями и является актами их несправедливой негативной дискриминации, т.е. проведения различия с другими по некоторому признаку с целью безосновательного ограничения и/или нарушения их прав.

1.1. История развития инклюзивного образования в России и зарубежных странах

Понятие инклюзивного образования вводится в профессиональное использование с 1994 года, после Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в г. Саламанке. Прошло около 30 лет, но дефиниция на языке текстов исследователей и сегодня не может считаться устоявшейся.

Слово «инклюзия» (*inclusion*) произошло от английского глагола *'include'* (латинского происхождения, от глагола *includere* – заключать, включать) и означает «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». Сейчас это слово становится термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Инклюзия – центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея **включающего общества**, которую сформулировал Питер Миттлер (P. Mittler), профессор Манчестерского университета.

«Включающее общество – такое общество, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся»¹.

Инклюзия означает, что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями здоровья) может быть включен в общественные отношения. Важно, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности.

В истории педагогики возникновение феномена *совместного обучения* обычных детей и детей с особенностями в развитии (XIX в.) было подготовлено широким

¹ Цит. по: Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 89–104. URL: <https://ihe.hse.ru/index.php/vo/article/view/6262/6816>

распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песталоцци (1746–1827). Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не введен был обязательный всеобщий и жесткий образовательный ценз. Постепенное введение в странах Европы в XIX в. законов об обязательном начальном обучении уже с 40–50-х гг. ведет к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов в них. Такие условия обучения для детей с «образовательными затруднениями», с умственной отсталостью, глухих, слепых, нуждающихся, по сути, в индивидуальном подходе, становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, либо направляют в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую и одновременно освобождающую массовую цензовую школу от обязанности заниматься «трудными» детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX – вторая половина XX в.) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре – национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции XX в. в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов в образовании.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен, 1959; Б. Нирье, 1968)², законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, в основе которой идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами (Декларация прав человека и др.). Одной из составных частей из аспектов нормализации стало интегрированное образование.

Уже с 60-х гг. XX в. начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализовываться в основном нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962 году М.С. Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу:

² Привод. по: Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-genezis-i-problemy-vnedreniya-1/viewer>

«специфики не более чем это необходимо»³. В 1970 году американец E.N. Deno предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель “Каскад”»⁴. Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» ('mainstream'). Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е годы XX в., когда в США уже перешли на новую терминологию («инклюзия»).

Следом за первыми западноевропейскими странами, в 1975 г., США ставит интеграцию в своей стране на правовую основу принятием Закона 94-142 (The Education for all Handicapped Children Act). Введение в 70-е – начале 80-х гг. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина стала довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий 'mainstreaming' надежды первопроходцев себя не оправдали. Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы *участвовать всем* детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование. Необходимость подчеркнуть значимость организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привела к смене терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е годы XX в. нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран.

Международный опыт легитимации инклюзивного образования имеет свою уже достаточно долгосрочную историю. За последние годы зарубежными авторами написано много книг и опубликовано множество исследований, посвященных анализу процессов в

³ Там же.

⁴ Deno E.N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. № 37. 229–237.

инклюзивном образовании и его эффектам⁵. Европейские государства сформировали определение и понимание инклюзивного образования, создали нормативно-правовую базу для доступного и обеспеченного специальными условиями образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе.

На основе ряда тематических исследований Дайсон и др. (Dyson A. et al., 2004) показали, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим разницу между специальным и инклюзивным обучением. Это понятие указывает на то, что школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе вместо фокусировки на диагнозе учащегося с ОВЗ⁶.

Инклюзивное образование стало частью образовательной политики всех государств – участников Конвенции ООН о правах инвалидов (2006), к которым по состоянию на 15 января 2022 г. относятся 184 страны и Евросоюз. Являясь частью более общей государственной социальной политики, оно неизбежно принимает ее черты, внутреннюю логику и направление развития. Это неизбежно придает путям реализации инклюзивных подходов специфические черты, которые диктуются культурным контекстом, характерным для той или иной страны. Поэтому в тех странах, где инклюзивное образование является устойчивой практикой, обязательно существует государственное законодательное обеспечение этого процесса (см. табл. 1).

Таблица 1

Правовая основа инклюзии

1948 год	Всеобщая декларация прав человека	Закрепляет право всех детей на обязательное начальное образование
1989 год	Конвенция ООН о правах ребенка	Закрепляет право всех детей на образование без какой-либо дискриминации
1990 год	Всемирная декларация об образовании для всех и Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей (Джомтьенская декларация)	Осуществление упреждающих действий по выявлению барьеров и препятствий, с которыми многие люди сталкиваются в получении доступа к образовательным возможностям, а также определению ресурсов, необходимых для преодоления таких препятствий

⁵ Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования: сборник / Московский гор. психолого-пед. ун-т, Гор. ресурсный центр по развитию инклюзивного образования; под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 207 с.

⁶ Dyson A., Farrell P., Polat F., Hutchison G., and Gallannaugh F. Inclusion and pupil achievement (Research Rep. No. RR578). London: Department for Education and Skills, 2004.

Продолжение таблицы 1

1993 год	Стандартные правила ООН об обеспечении равных возможностей для инвалидов	Не только закрепляют право детей и взрослых с инвалидностью на образование, но и предоставляют образование в интегрированных условиях в общей системе образования
1994 год	Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями)	Главный принцип заключается в том, что школы должны принимать всех детей независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других способностей
2000 год	Всемирный форум по образованию (Дакар, Сенегал)	Движение «Образование для всех» (ОДВ) – инклюзия должна быть основной философией всех программ для достижения цели ОДВ
2006 год	Конвенция ООН о правах инвалидов	Продвижение прав инвалидов и включение вопросов инвалидности в общие вопросы развития
2012 год	Ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов	Россия взяла на себя обязательство исполнять требования Конвенции

Примечание: ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / пер. с англ.: Светлана Котова. М.: РООИ «Перспектива»: Владимир: ООО «ТранзитИКС», 2011. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incliuzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf>

В подавляющем большинстве стран Европы и Америки государственные системы получения образования детьми с особыми образовательными потребностями могут быть представлены тремя моделями – *сегрегационной, интеграционной и инклюзивной*. История организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в системе образования стран Западной Европы и Америки может быть условно разделена на три периода:

- середина XVII века – 60-е годы XX века – сегрегационная («медицинская») модель;
- середина 60-х – 80-е годы – интеграционная («модель нормализации»);
- 80-е годы по настоящее время – инклюзивная («модель включения»).

Охарактеризуем все три модели.

Создание сегрегационной, или медицинской, модели организации процесса обучения детей с психофизическими нарушениями развития было обусловлено заботой о ребенке, которому для успешного обучения необходимы особые условия:

- специальные материально-технические средства (возможность обучения по системе Брайля незрячих детей; звукоусиливающая аппаратура для детей с нарушениями слуха);
- наличие специальных педагогов (сурдопедагоги для глухих детей, тифлопедагоги для слепых детей, олигофренопедагоги для детей с интеллектуальными нарушениями);
- специальные программы, учитывающие возможности ребенка;
- медицинское сопровождение;
- предпрофессиональная и профессиональная подготовка.

Эти условия на определенном этапе развития государства можно было создать только в специальном учреждении. Все вышперечисленное, несомненно, относится к плюсам сегрегационной модели обучения детей с ОВЗ. Но есть и минусы. Прежде всего эта система предусматривает изоляцию ребенка от нормально развивающихся сверстников и от семьи, так как часто специальные (коррекционные) учреждения находятся далеко от места проживания ребенка, общение с детьми одного уровня отнюдь не способствует полноценному развитию речи, и социализации ребенка в общество, за отсутствием его, также не происходит. За рубежом сегрегационная модель в полном объеме была представлена примерно до конца 60-х гг. XX в.

Необходимо отметить, что после окончания Второй мировой войны нарастает стремление общества к гуманизации как движение за гражданские права любого человека, независимо от его национальности, пола, возраста и состояния здоровья. Одним из средств формирования общемировых тенденций развития государств было создание Организации Объединенных Наций (ООН) и разработка и подписание ряда международных конвенций и соглашений, в частности Всеобщей декларации прав человека (1948) и Декларации прав ребенка (1959).

Концепция нормализации (интеграции), пришедшая на смену интеграции вследствие активности гражданского общества, делала упор на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно-нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества⁷. Вначале речь шла о пациентах психиатрических больниц и домов-интернатов, в том числе и детских домов системы социальной защиты населения. Параллельно развивался процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Само понятие «нормализация» (интеграция) появилось в Норвегии⁸. Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении.

⁷ Показатели инклюзии: практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу; под ред. Марка Вогана; [пер. Игорь Анিকেев]. 2-е изд. М. : Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с.

⁸ Nirje V. The normalization principle and its human management implications // The international social role valorization journal. 1994. Vol. 1 (2). P. 19–23.

Для модели интеграции основополагающими являются следующие принципы:

- ребенок с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;
- общество должно обеспечивать ребенку условия жизни, максимально приближенные к нормальным (отсюда и название модели).

Развитие модели «нормализации» приводит:

- к изменению государственной политики в отношении людей с инвалидностью через подписание международных конвенций и изменение законодательных баз государств;
- к изменению позиции самого человека с ОВЗ в части ответственности и права на самостоятельную жизнь.

Постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она, по существу, предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом. Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагала учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же неизбежно возникает вопрос, что есть «норма» и кто, по каким критериям ее будет определять.

Конец 80-х годов XX столетия ознаменовался принятием ряда международных документов, способствующих изменению отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребенка, которую к настоящему времени ратифицировали или формально подтвердили 184 страны, в том числе и Россия.

Всемирная конференция «Образование для всех», проходившая в марте 1990 г. в Джомтьене (Таиланд), положила начало международному движению по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. К ключевым аспектам и принципам Джомтьенской конвенции относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; привлечение внимания к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей⁹.

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, проходившая в Саламанке (Испания) с 7 по 10 июня 1994 г., оповестила о начале новой фазы развития интеграционных процессов в образовании и дала старт развитию инклюзивного движения во многих странах мира. Во вступлении к декларации написано: «Главный принцип заключается в том, что школы должны принимать всех детей независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других способностей. Эти положения создают ряд вызовов к школьным системам, школы должны найти пути, чтобы успешно преподавать всем детям, в том числе тем, кто имеет большие нарушения развития» [12].

⁹ Всемирная декларация об образовании для всех и Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Джомтьен, Таиланд, 5–9 марта 1990 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf

В международной научной дискуссии интеграция критически рассматривается как адаптация к школе, в основном остающейся неизменной с ее традиционной нормальностью, в то время как инклюзия содержит концепцию «одной школы для всех». Бивер (Biewer), ученый из Австрии, определяет инклюзию так: «Инклюзивная педагогика понимается как обозначение теорий образования, воспитания и развития, которые отвергают навешивание ярлыков и классификации, исходя из прав уязвимых и маргинализированных людей, выступая за их участие во всех сферах жизни и имея целью структурное изменение стандартных учреждений, чтобы соответствовать неодинаковости предпосылок и потребностей всех участников»¹⁰.

ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности для обогащения процесса познания¹¹.

Международное движение «Образование для всех» основано на идее, что каждый ребенок должен иметь доступ к основному качественному образованию. Это ведет к необходимости создания в школах и в системе основного образования такой среды, которая позволяет детям получать знания и способствует этому. Такая среда должна быть инклюзивной по отношению к детям, эффективной и дружественной, здоровой и безопасной. Создание такой дружественной для обучения детей среды является важной частью стремлений разных стран мира увеличить доступ и улучшить качество работы школ¹².

Таким образом, в англоязычных странах термин «инклюзия» (включение) стал заменять термин «интеграция». Такая замена, по-видимому, кажется естественной жителям этих стран, если понимать этимологический смысл слов *integrate* как *объединять в единое целое* и *include* – как *содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе*. Тогда слово ‘inclusion’ представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Глубоко гуманистическая идея включения «особых» детей в образование имеет в России свою специфику и длительную историю развития, тесно связанную со становлением специального дефектологического образования.

Начиная с этапа становления общественного образования на Руси в X в. лица с психофизическими отклонениями были отчуждены от его получения. Отношение к лицам с «отклонениями» существенно изменилось в XIX в. Тогда появились учебные заведения для людей с различными нарушениями. Первое учебно-воспитательное заведение «Опытное училище» для глухонемых было открыто в г. Павловске, около Санкт-Петербурга, в 1806 г.

В период с 1806 по 1930 год создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей), а после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью

¹⁰ Biewer G., Böhm E.Th., Schütz S. (Hrsg.). *Inklusive Pädagogik auf der Mittelstufe*. Kohlhammer, Stuttgart, 2015. 178 s. URL: <https://shop.kohlhammer.de/inklusive-padagogik-in-der-sekundarstufe-29727.html#147=22>

¹¹ ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / пер. с англ. : Светлана Котова. М.: РООИ «Перспектива»: Владимир: ООО «ТранзитИКС», 2011. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incliuzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf>

¹² Дакарские рамки действий. Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.

государственной образовательной системы. Специальными образовательными учреждениями стали закрытые школы-интернаты круглогодичного содержания, в которых дети с отклонениями в развитии оказались в полной изоляции от общества, семьи, нормально развивающихся сверстников. В 20-е годы XX в. специальное образование стало развиваться активнее. В процесс обучения были включены тугоухие и глухонемые, слабовидящие и слепые, лица с ментальными нарушениями. Позже началось обучение детей с нарушениями ОДА и тяжелыми нарушениями речи. Обучение детей с нарушениями ОДА началось в конце 50-х гг. XX в., когда появились первые школы в Москве и Ленинграде. В XX веке лица с инвалидностью получили доступ к высшему образованию. Первый центр для обучения инвалидов с нарушениями слуха появился в МГТУ имени Н.Э. Баумана.

С начала XX в. и в течение 70 лет в России теорией и практикой образования детей с трудностями в обучении, или «не-типичных детей», занимались специалисты в области дефектологии. Вместе с дефектологией изучением «нетипичных» детей в одно время занималась педология. Педология и дефектология взаимосвязаны были не только общностью теории, но и образовательной практикой. Огромный вклад в развитие обеих наук внесли знаменитые ученые начала XX в. – В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо и др. На необходимость включения детей с отклонениями в развитии в среду обычных детей еще в начале XX в. указывал Л.С. Выготский, а именно: чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми; «глубоко антипедагогично то правило, согласно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отстающих детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций»¹³.

Однако в 1936 г. педология перестала быть одной из ведущих наук, занимающихся изучением детей с отклонениями в развитии, была ликвидирована педологическая специальность, запрещены учебники и научные работы. Дефектология в 20–30-е гг. XX в. была отделена от педологии, сохранив и приумножив достижения в научных направлениях, которым дала начало педология.

В 1950–1960-е годы осуществляется дифференциация системы специального образования и ее структурное усовершенствование. В массовых школах с конца 1970-х – начала 1980-х гг. открываются специальные классы для детей с задержкой психического развития и первые экспериментальные классы для умственно отсталых детей¹⁴. Этот период вполне оправданно принято считать этапом эффективного развития и совершенствования государственной системы специального образования, возникновения новых типов специальных школ и новых видов специального обучения.

¹³ Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). М.: Педагогика, 1983. С. 209.

¹⁴ Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 81 с.

В виде эксперимента интеграция длительное время является предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е годы – Э.И. Леонгард под руководством профессора Ф.Ф. Рау; далее – там же с 80-х гг. – коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко). С начала 90-х годов XX в. ряд образовательных учреждений в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинают работу в режиме интеграции.

С начала 1990-х годов Россия признает интеграцию перспективным направлением развития системы образования, и государство предоставляет детям с особыми образовательными потребностями право выбора специального или интегрированного обучения. Формами интегрированного обучения в России в конце XX – начале XXI века стали специальные классы в общеобразовательной школе. Интегрированное обучение являлось более эффективным для детей с небольшими нарушениями развития (например, слабовидящих, слабослышащих, с легкой формой церебрального паралича и др.) при наличии хорошо налаженной деятельности службы сопровождения учащихся в школе.

Интегрированное обучение стало одной из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого явились: ранняя коррекция, образовательная психокоррекционная помощь каждому ребенку, обоснованный психолого-медико-педагогический отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). Эпоха интегрированного образования постепенно приобретала черты инклюзивности через локальные проекты и общественные инициативы. В 1996 году в Москве усилиями родителей была создана школа «Ковчег», философия которой отражала принципы инклюзивности. Кроме того, возможность совместного обучения и воспитания обычных детей и детей-инвалидов дошкольного возраста в детских дошкольных учреждениях общего типа закреплена в Федеральном законе РФ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства общего и профессионального образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья».

Уже в 2001 году в докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» говорится о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах-интернатах»¹⁵.

¹⁵ Дифференциация образования. Региональная стратегия и практика обеспечения инновационных процессов / под ред. М.В. Аргюхова, Г.А. Вержицкого. М. – Новокузнецк, 1996. С. 88.

Нужно отметить, что система психолого-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии в условиях общего образования начала активно развиваться с введением должности педагога-психолога и открытия центров психолого-педагогического сопровождения в регионах страны. В 1998 году Правительством РФ было утверждено типовое положение о таких центрах¹⁶. Именно в деятельности таких организаций и стал накапливаться опыт комплексного сопровождения детей с трудностями в развитии, появились междисциплинарные практики в работе со случаем и стратегии построения программ психолого-педагогического сопровождения обучающегося. В основу системы была положена концепция комплексного сопровождения, разработанная Е.И. Казаковой, впервые представленная на конференции в 1998 г.¹⁷.

В 2002 году важность интеграционных процессов в системе общего образования страны отмечается в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Министерство образования России, фактически признав необходимость реализации практик интегрированного обучения и воспитания, распространило письмо (№ 03-51-5ин/23-03 от 15.01.2002)¹⁸, где указывалось на необходимость максимально раннего включения детей с особыми нуждами в коллективы обычных сверстников и на возможности организации интегрированного обучения и воспитания «особых» детей в дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

Уже в 2008–2009 гг. модель интегрированного (инклюзивного) образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте как общий вектор развития согласован с тем, что Россия 24 сентября 2008 г. подписала Конвенцию ООН о правах инвалидов. Россия присоединяется к важным международным документам – Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

В 2010 году в Законе города Москвы «Об образовании» впервые нормативно закреплено понятие «инклюзивное образование»¹⁹.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), выдвинутой Президентом Российской Федерации, инклюзивному подходу в образовании отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья,

¹⁶ Постановление Правительства РФ от 31 июля 1998 г. № 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» // СПС ГАРАНТ.

¹⁷ Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1–3 апр. 1998 г.) / редкол.: д.п.н., проф. Е.И. Казакова [и др.]. СПб., 1998. 126 с.

¹⁸ Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-5ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901812126>

¹⁹ Закон г. Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (с изменениями и дополнениями) // СПС ГАРАНТ.

детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации»²⁰.

При этом развитие инклюзивного образования не предполагало отказа от сложившейся системы специального образования. Речь идет о поиске путей развития новой школы таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью смогли реализовать свое право обучаться по месту жительства, вместе со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности.

В 2011 году была принята Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда», которая до настоящего времени служит генеральным документом в решении основных задач по обеспечению доступности образования на всех его уровнях.

В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов»²¹ и в последний день того же года президент страны В.В. Путин подписал новый закон.

Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное пространство понятие «инклюзивное образование». Пункт 27 ст. 2 этого закона звучит так: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»²². Это важная веха в истории развития прав человека в России: политика включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и трудностями в обучении в систему общего образования теперь закреплена на государственном уровне и гарантирует создание необходимых условий для получения качественного образования (см. ст. 5 закона). Новый Закон «Об образовании в РФ» закрепил не только понятие, но и ряд важных механизмов, усиливающих инклюзивный потенциал российского образования.

Первый из них – специальные образовательные условия – «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья»²³.

Второй – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Определение

²⁰ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Президентом РФ 4 февраля 2010 г. № Пр-271. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953>

²¹ Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // СПС ГАРАНТ.

²² Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС ГАРАНТ.

²³ Там же. П. 3 ст. 79.

варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка; в случае наличия у обучающегося инвалидности – с учетом индивидуальной программы реабилитации и абилитации и мнения родителей. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования может быть реализована как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях.

В 2014 году были разработаны два образовательных стандарта – федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных к освоению, содержанию и условиям основной образовательной программы. Оба стандарта предполагают обучение детей с ОВЗ в условиях совместного обучения (инклюзия), в отдельном классе (интеграция) или отдельной образовательной организации (сегрегация). Через два года оба стандарта были введены в действие поэтапно на период 6 лет. Стандарт для детей с умственной отсталостью ввел понятие специальной индивидуальной программы развития, освоение которой основано на овладении жизненными компетенциями. Это позволило сделать образование доступным для детей, не обучавшихся ранее и находящихся на попечении в учреждениях социальной защиты.

Главное, что закреплено законом и повторено стандартом – это то, что образовательную организацию для получения образования обучающимся выбирают его родители. Рекомендации по варианту адаптированной программы и необходимым специальным условиям дает команда специалистов, которая работает вне школы, – психолого-медико-педагогическая комиссия, состоящая из психологов и коррекционных педагогов. Именно эта междисциплинарная команда специалистов имеет право устанавливать, что ребенок является обучающимся с ОВЗ.

По состоянию на 2021 год, по данным Министерства просвещения РФ, количество обучающихся с ОВЗ в России более 1,15 млн человек, из них 53% детей с ОВЗ обучаются в условиях массовых школ. Количество инклюзивных школ, в которых обучаются дети-инвалиды, за последние годы увеличилось в 4,8 раза – с 2 тыс. в 2011 г. до 9,8 тыс., что составляет около 23% от общего количества образовательных организаций.

Анализируя современный этап в развитии инклюзивного образования в России, важно отметить, что оно развивается относительно детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Такое рассмотрение идеи инклюзии определенным образом сужает трактовку, принятую во всем мире, а следовательно, и саму концепцию инклюзивного образования. Подобное упрощение рождает много противоречий между специальным и общим образованием. Профессор Н.М. Назарова определяет эту российскую модель как модель «поглощения» и высказывает серьезные

опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии²⁴.

Выше отмечалось, что реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в значительной мере к обучению в условиях высоких требований инклюзивной среды. Наша страна отстает в этом секторе образования более чем на 20 лет, а подготовка специалистов для реализации ранней комплексной помощи осуществляется пока в 2–3 педагогических вузах, несмотря на то, что Концепция ранней помощи утверждена в 2016 году. Концепция направлена на раннее выявление детей, имеющих ограничения жизнедеятельности, а также детей с риском развития таких ограничений, их сопровождение и содействие развитию и включению в среду сверстников²⁵.

Развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия общественных организаций, представляющих интересы и отстаивающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями и их семей. Большое значение в этой деятельности играют родительские общественные организации, общественные организации инвалидов и институт уполномоченных по правам ребенка. В России, начиная с 1990-х годов, родители детей с особыми потребностями при поддержке некоммерческих организаций, иногда в рамках проектов, поддержанных грантами, инициировали первые организованные опыты обучения и воспитания своих детей в учреждениях дошкольного и среднего образования общего типа. Большое значение в определении стратегии развития инклюзивного образования в современной России занимает деятельность Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и ассоциаций родителей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра.

С 2013 года в России ежегодно проводится Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа России», ориентированный на выявление лучшего опыта организации инклюзии в детских садах и школах страны. В целях развития инклюзивности образовательных организаций Институт проблем инклюзивного образования МГППУ разрабатывает систему критериев оценки инклюзивной образовательной среды и технологий с доказанной эффективностью²⁶.

Анализируя сегодняшнее состояние инклюзивных школ России, мы хорошо понимаем, что школы не готовы отвечать всем требованиям инклюзии. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию неизбежны разного рода негативные последствия.

Одним из них является формальное принятие ребенка с ОВЗ в школу, а потом старательное желание «вывести» его на домашнее обучение. Сегодня каждый третий ребенок с ОВЗ, обучающийся в массовой школе, получает образование на дому, что никак

²⁴ Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-genezis-i-problemy-vnedreniya-1>

²⁵ Распоряжение Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» // СПС «КонсультантПлюс».

²⁶ Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116–126. DOI: 10.17759/pse.2021260509; https://psyjournals.ru/files/124512/pse_2021_n5_Alekhina_et_al.pdf

не способствует получению качественного образования и достижению целей его включения в сообщество сверстников.

Очевидна значимость барьеров архитектурного окружения – физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д.).

Но еще более значимыми трудностями оказываются «барьеры», возникающие во взаимоотношениях людей. Социальные барьеры не имеют внешнего, архитектурного выражения, они не связаны непосредственно с материальными и финансовыми затратами. Их можно обнаружить как непосредственно в школе, так и в сообществе родителей. Отношение к детям с инвалидностью является сложной проблемой прежде всего для взрослых участников образовательного процесса, потому что по причине исторической сегрегации не сложилось культурной традиции принятия «особых» людей в обществе, нет опыта взаимодействия и общения с людьми с инвалидностью. Наличие хотя бы малого личного опыта изменяет отношение и восприятие людей с инвалидностью, рождает психологическую готовность принимать и взаимодействовать с ними.

Самой важной задачей современного этапа развития инклюзивного образования является профессиональная подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде. В 2016 году был принят профессиональный стандарт педагога, который определил многие компетенции учителя, необходимые для инклюзивного образования: владение инклюзивными технологиями, умение работать в команде педагогов, оценивать индивидуальный прогресс ученика²⁷. В 2017 году был разработан профессиональный стандарт тьютора – специалиста по индивидуальному сопровождению обучающегося и построению инклюзивной образовательной среды²⁸. Идея инклюзии вошла в методологию разработки всех профессиональных стандартов педагогической сферы.

Обращаясь к идее непрерывности инклюзивной образовательной траектории²⁹ человека с инвалидностью, необходимо отметить, что с 2016 года в стране активно развивается инклюзивная политика среднего профессионального и высшего образования. В стране на базе 21 вуза разной ведомственной принадлежности создана сеть ресурсных центров по развитию инклюзивного образования. Их деятельность поддержана государственной программой «Доступная среда», действие которой продлено до 2024 года³⁰. Несмотря на развитие политики, инклюзивная практика высшего образования пока находится на начальной стадии развития. Доля включения лиц с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью резко падает на границе общего и

²⁷ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями от 05.08.2016) // СПС ГАРАНТ.

²⁸ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» // СПС ГАРАНТ.

²⁹ Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301

³⁰ Постановление Правительства РФ от 23 марта 2021 г. № 449 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации “Доступная среда”» // СПС «КонсультантПлюс».

профессионального образования. Если доля обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на уровне общего образования равна 4,43% от общего контингента, то на уровне высшего образования едва достигает 0,7%. Развитие инклюзивного профессионального образования контролируется правительством страны и активно развивается. Подтверждением тому стали два правительственных документа, принятых в 2021 г., – Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период до 2030 года и Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц.

В целом, несмотря на трудности развития и ярко выраженные проблемы, к началу 20-х годов XXI века в России сложилась отечественная модель развития инклюзивного образования – как стратегия доступного образования, опирающаяся на выбор родителями и самими обучающимися образовательной траектории и места обучения, основанная на адаптации образовательных программ, создании специальных образовательных условий, непрерывном психолого-педагогическом сопровождении и социальной поддержке.

Большинство европейских стран, а также Япония реализуют иную модель – «сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Только их сосуществование и взаимное обогащение может обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность в получении образования и, как следствие – адекватность выбора образовательного маршрута с учетом индивидуальных возможностей каждого.

Приведем некоторые примеры развития инклюзивного образования в ряде зарубежных стран.

Опыт Италии

Количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90%. По мнению исследователей, Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Группа специалистов американского Университета в Сиракузах (штат Нью-Йорк), занимающихся проблемой интеграции, проходила серьезную стажировку в Италии. В своем рассказе об итальянском опыте Кэрол Берриган (Carol Berrigan) пишет, что еще до появления в 1971 году первого закона о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах в некоторых районах Италии процесс интеграции уже начался. Это произошло после закрытия психиатрических больниц и интернатов для детей с нарушениями развития. «Закон последовал за практикой, потому что она была правильной», – приводит автор слова одного из педагогов «первой волны»³¹.

Ранний период итальянцы называют «дикой интеграцией». Однако слова «интеграция» и «включение» для той ситуации весьма условны. По существу, то, что

³¹ Цит. по: Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 89–104. URL: <https://ihe.hse.ru/index.php/vo/article/view/6262/6816>

происходило там с самого начала, хотя до сих пор в Италии используется термин «интегративное образование» (*integrazione scolastica*), было ближе к включению, потому что главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство *принадлежности*. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Вспоминая тот первый период, итальянские педагоги говорят, что они шли вперед, не зная ответов на все вопросы. Важнейшим для обеспечения успеха считалось тогда наличие следующих четырех факторов:

- команда поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда;
- разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной «медицинской модели»;
- просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний;
- наличие харизматичных лидеров на начальной стадии процесса.

В конце 60-х годов итальянцы пришли к выводу, что изменение отношения к идее совместного обучения детей с особыми потребностями и нормально развивающихся детей происходит не в ответ на объяснение абстрактных понятий, а в ответ на конкретные события. Поэтому лучше всего отправить таких детей в школы, находящиеся по соседству. В 1977 году был принят закон, который устанавливал определенные нормативы:

- максимальное количество детей в классе – 20;
- максимальное количество детей с особенностями развития в классе – 2;
- специальные мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями включены в занятия в классе;
- классы, занимающиеся по специальным программам, закрываются;
- специальные педагоги объединяются в команды с обычными школьными учителями;
- обе категории педагогов взаимодействуют со всеми учащимися класса³².

Официально соотношение количества специальных педагогов и учащихся с особыми потребностями 1:4, но в действительности получилось примерно 1:2. Если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс учит азбуку Брайля или язык жестов.

Новый закон, который вышел в 1992 г., ставит во главу угла не только социализацию, но и качественное обучение академическим дисциплинам. В 2003 году министерство образования обязывает всех директоров принять участие в тренинге без отрыва от работы, для того чтобы усовершенствовать проведение в жизнь национальной политики включения. Всем учителям предписывается пройти курс повышения квалификации, рассчитанный на 40 часов в год.

³² Привод. по: Грозная Н.С. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт. Обзор подготовлен по заказу программы «Помощь детям-сиротам в России» (программа ARO) для последующей публикации, 2005 г. URL: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_voivspdm0

Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты.

Диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, для того чтобы на них можно было опереться. Диагностика, подчеркивают итальянские специалисты, должна быть точной, но она лишь часть картины, в которой есть «оттенки, отсветы, глубина и другое». (Такой подход к диагностике, когда ее цель – не выявление дефекта, а получение цельной картины, сейчас принят во многих странах. Он получил название «экологического».)

В Италии, как и в США, большое внимание уделяется взаимной поддержке школьников в форме совместной работы над усвоением материала³³.

Однако существуют и проблемы с включением детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу. Одна из них – обучение этих детей академическим дисциплинам в старших классах.

Для того чтобы записать ребенка-инвалида в школу, необходимо представить в администрацию школы справку, выдаваемую «социальным санитарным кабинетом» (Региональный департамент здравоохранения и социальной политики) и подтверждающую степень инвалидности. Это позволяет подготовить школьную программу с учетом потребностей конкретного учащегося.

При разработке индивидуальной учебной программы учитываются особенности личности, образовательные потребности учащегося; особенности семьи; определяются специалисты сопровождения с учетом конкретных потребностей учащегося (дефектолог, логопед, психолог). Обычно для получения полной картины инвалидности учащегося и социальной среды составляется три документа:

1. *Функциональный диагноз*, в котором описываются психофизическое состояние и перспективы развития его возможностей в части приобретения знаний, развития лингвистических, сенсорных, моторных, нейропсихологических способностей, формирования эмоционально-межличностного взаимодействия.

2. *Функциональный динамический профиль* – предполагает описание конкретных мероприятий, которые следует провести с данным учащимся с целью его индивидуального развития. В этом же документе отражаются успехи и достижения.

3. *Индивидуальный учебный план* – это основной инструмент, которым руководствуются учителя и помощник, непосредственно отвечающий за данного учащегося-инвалида, призванные обеспечить достижение намеченных образовательных целей. В нем также фиксируются успехи учащегося как в течение учебного года, так и в течение всего обучения в школе. Он содержит промежуточную и окончательную оценки.

Учащихся-инвалидов, посещающих школу, можно разделить на три основные группы:

а) учащиеся, занимающиеся по обычной программе и получающие обычные дипломы по окончании обучения, однако нуждающиеся в специальной поддержке для того, чтобы пройти учебную программу вместе со своими одноклассниками (например,

³³ Там же.

учащиеся с полной или частичной утратой слуха или зрения или с нарушениями в опорно-двигательном аппарате). В этом случае учащимся предоставляется специальное оборудование и/или дополнительные пособия, помогающие им в процессе обучения, на уроках и при выполнении тестовых заданий; по объективным причинам этим учащимся обычно отводится больше времени на выполнение различных заданий (Закон № 104/1992);

б) учащиеся, занимающиеся по несколько скорректированным и/или упрощенным программам. По итогам выпускного экзамена этим учащимся выдается документ, который несколько отличается от дипломов, выдаваемых остальным учащимся, но эквивалентный им;

с) учащиеся с различными физическими нарушениями и/или с психическими нарушениями, не позволяющими им заниматься по обычной программе. По окончании обучения в школе они получают справку о посещении, в которой детально описываются их опыт работы, умения и навыки.

Всем учащимся с особыми потребностями предоставляется весьма гибкое расписание занятий с возможностью покинуть классную комнату и заниматься на индивидуальной основе.

Доля учебного времени учащихся-инвалидов, охватываемого учителями-ассистентами и помощниками, пропорциональна степени инвалидности. К сожалению, практически невозможно охватить все учебное время учащихся с особыми потребностями: именно поэтому особое значение приобретает шефская работа.

Опыт Соединенных Штатов Америки

В США после нескольких судебных исков, выигранных родителями «особых» детей, в 1975 г. был принят Государственный закон № 94-142, который предоставлял детям с особыми образовательными потребностями следующие важнейшие гарантии:

- образование «в среде с минимальными ограничениями»;
- бесплатные и адекватные образовательные услуги;
- справедливая и недискриминирующая оценка и должное правовое обеспечение;
- индивидуальный учебный план.

В 1990 году он был дополнен Актом об обучении людей с нарушением способностей и повторно утвержден Конгрессом США в 1995 г.³⁴

Теоретической основой данного педагогического подхода можно считать психологические теории социального научения (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, Р. Сирс, В. Скиннер, К. Халл и др.). Согласно этим теориям, центральной проблемой развития ребенка является научение. А оно возможно только под влиянием непосредственного социального окружения, в которое погружен ребенок. В понятие «социальное окружение» эти ученые включают также пол ребенка, положение в семье, счастье его матери, социальную позицию семьи и уровень образования родителей.

По мнению Р. Сирса, новорожденный ребенок находится в состоянии врожденного аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Однако врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Эти попытки погасить внутреннее напряжение, связанное с физическим дискомфортом (боль,

³⁴ Привод. по: Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Интегрированные основы обучения. М.: Дрофа, 2008. 211 с.

голод, жажда и т.п.), представляют собой первый опыт научения. Следующим важнейшим фактором научения является положительный опыт общения с матерью. Младенец адаптирует свое поведение таким образом, чтобы вновь и вновь вызывать внимание матери. Постепенно путем проб и ошибок ребенок научается контролировать ситуацию и кооперироваться с теми, кто о нем заботится. С этого момента и начинается его социализация. В этом процессе важна роль каждого члена семьи. Именно поэтому колоссальное значение в педагогической практике, основанной на теориях социального научения, придается повышению образовательного уровня родителей³⁵.

Действующее законодательство США об образовании инвалидов 'Individuals with Disabilities Education Act' – IDEA (в редакции 2004 года), не употребляя напрямую термина «инклюзия», предусматривает необходимое финансирование специального образования в системе местных школ, использование индивидуальных учебных планов и предоставление по мере необходимости учащимся с особыми образовательными потребностями специальной дополнительной помощи в общеобразовательной школе (заметим, что США 30 июля 2009 г. подписали, но не ратифицировали Конвенцию о правах инвалидов). Вместе с тем родители могут выбрать специальную государственную или частную школу, обучение в которой в большей степени оплачивается за государственный счет. Такие школы предназначались в основном для детей с тяжелыми и множественными проблемами развития и поведенческими нарушениями. Соответственно, родители детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в местных общеобразовательных школах, получили возможность при помощи основного и дополнительного (специального) ваучера перевести ребенка в частную школу (не специальную), обеспечивающую лучшее обучение и сервис.

Таким образом, введение ваучерной системы стимулировало продвижение инклюзивного образования в частных школах, которые прежде были недоступны для большинства детей с отклонениями развития по причине особых стандартов приема и тестовых барьеров. Впрочем, по мнению исследователей Маргарет Джилберман и Вики Ленс, частные школы, открыв двери для детей со специальными образовательными потребностями, проблемами которых ранее занимались государственные школы, не обладали опытом справляться с ними. По данным авторов, в 1997 году только 24% частных школ обеспечивали специальные потребности учеников с особенностями – по сравнению с 90% государственных школ³⁶.

Каждый штат США имеет собственную модель образования детей с инвалидностью.

Опыт Великобритании

Инклюзивное образование в Великобритании существует во взаимодействии со специальным образованием, которое имеет в этой стране давнюю историю и традиции. И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные отдельные школы продолжают функционировать и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь

³⁵ Там же.

³⁶ Gilberman M., Lens V. Entering the debate about school vouchers: A social work perspective // Children & Schools. Washington. Oct. 2002. Vol. 24.

обучения³⁷. Ситуация резко меняется от одной местности к другой. Так, в округе Ньюхэм Лондона закрыты буквально все специальные школы, в Англии и Уэльсе лишь 1,2% всех детей школьного возраста посещают специальные школы, но разница между территориями колеблется между 0,32 и 2,6%. Решение о закрытии специальной школы и переводе детей в общеобразовательную школу принимается управлением образования округа (LEA), и этот процесс закрытия специальных школ наиболее болезненно реагирует на общий процесс либерализации образования.

Опыт Швеции

Швеция считается одной из стран, в которой продвижение идеи интеграции проходит успешно. Здесь, однако, любопытно обратить внимание на тот факт, что процессы, имеющие отношение к интеграции, в огромной степени стали отражением политических процессов. Б. Персон отмечает, что начало курса на интеграцию относится к 1969 г., когда в Швеции появился соответствующий правительственный документ. В 1986 г. в стране пришло к власти социал-демократическое правительство, и в 1989 г. был принят новый закон о среднем образовании, а с 1990 г. – пересмотренная программа обучения коррекционных педагогов. В 1995 году увидел свет новый образовательный стандарт, по-иному определяющий роль учителей, воспитателей и директоров. Стандарт задает лишь обязательный уровень знаний, который должен быть достигнут к окончанию 5-го и 9-го классов. Министерство образования рассчитывает, что учителя смогут сами определить методы преподавания, которые позволят достичь поставленных целей обучения. Общую ответственность за организацию учебного процесса несет директор школы. В рамках выполнения этой общей задачи директор также несет особую ответственность за реализацию специальных педагогических и социальных мероприятий, направленных на оказание необходимой помощи и поддержки тем учащимся, которые в ней нуждаются. Исторически деятельность учителей в Швеции строго регламентировалась инструкциями и указаниями сверху. С появлением же нового стандарта педагоги становятся более независимыми в своей деятельности, но к ним одновременно предъявляются и более высокие требования в плане ожидаемых результатов их работы.

На дальнейшее развитие процесса интеграции оказал большое влияние экономический фактор. Шведские учителя были традиционно в привилегированном положении. В 1990 году расходы на образование составляли 7,7% ВВП. Только в Норвегии на образование выделялось больше средств. Однако недавно ситуация стала меняться. За последние несколько лет государственные ассигнования на нужды образования значительно сократились в связи с отказом от «шведской модели социализма» и усиливающимся влиянием рыночной идеологии в социальной сфере. Соответственно, наполняемость классов растет, а программы специального обучения финансируются все хуже.

По мере того как увеличивается количество детей в классе, растет и сегрегация, хотя этот факт может выглядеть парадоксальным. В больших классах учителям труднее уделить каждому ученику достаточно внимания, поэтому они обычно разрешают

³⁷ Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. URL: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf

проблему путем создания более или менее однородных групп. Это делается неофициально, поскольку противоречит принципам официальной образовательной политики. Разделение на группы объявляется временной мерой, но фактически все понимают, что, раз вступив на этот путь, очень трудно затем от него отказаться. Наблюдается также тенденция кооперации нескольких школ, чтобы хотя бы в одной были условия для удовлетворения особых потребностей учащихся.

Персон замечает также, что в связи с ухудшением финансирования, наряду с рыночной ориентацией современного образования, появился еще один негативный фактор – идеология элитизма³⁸.

Опыт Белоруссии

На развитии процессов интеграции в Белоруссии сказалось признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. Учреждения специального образования не только осуществляют обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, они призваны обеспечить их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество. Интеграция становится ведущим направлением в развитии специального образования в стране. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» обозначаются основные направления предпринимаемых действий: государство гарантирует детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатную специализированную медицинскую, дефектологическую и психологическую помощь, возможность выбора родителями учебного заведения, базовое и профессиональное образование, трудоустройство в соответствии с их возможностями, социальную реабилитацию, полноценную жизнь в условиях, которые обеспечивают их пригодность, содействуют активному включению в жизнь общества. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» создались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми. Для успешного решения этой задачи все учителя начальных классов должны были получить второе, дефектологическое образование.

В Белоруссии определились и нашли государственную поддержку три формы (модели) интегрированного обучения детей школьного возраста.

1. *Специальные классы при общеобразовательной школе.* Наполняемость – от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе. В них обучаются дети с различными отклонениями в психофизическом развитии. Эта форма организации обучения позволяет проводить внеклассную работу на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы (школы-интерната).

2. *Классы интегрированного обучения.* Наполняемость – 20 человек. В классе должно быть не более 3 человек с тяжелыми нарушениями в развитии однородного характера (неслышащих, незрячих, с нарушением интеллекта или с множественными

³⁸ Привод. по: Грозная Н.С. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт. Обзор подготовлен по заказу программы «Помощь детям-сиротам в России» (программа ARO) для последующей публикации, 2005 г. URL: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_voivspdm0

нарушениями) либо не более 6 человек с однородными, менее выраженными тяжелыми нарушениями (слабовидящих, слабослышащих, с трудностями в обучении, с нарушениями речи, функций опорно-двигательного аппарата). Детей с неоднородными нарушениями может быть меньше: 2–4 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не больше двух типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог. Учитель-дефектолог проводит отдельные занятия с детьми, имеющими особенности в развитии, по основным предметам или сложным темам этих дисциплин. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования, которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс.

3. *Коррекционно-педагогическое консультирование* как специально организованная форма обучения. Эта форма предназначается для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 ч. в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушений и 4 ч. в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь может носить системный, регулярный характер или эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время. Учитель-дефектолог, как правило, проводит занятия с учеником по индивидуальной программе, направленной на развитие способностей ребенка и коррекцию имеющихся у него отклонений. Развитие компенсаторных способностей – обязательное условие успешной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития к жизни в современном обществе. Успешность образовательной интеграции, по наблюдениям белорусских специалистов, зависит от правильной организации социальной направленности учебно-воспитательного процесса, учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. Крайне важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся. Значимым является взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и педагога-дефектолога, педагога и психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение.

В современных условиях в Белоруссии признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество.

Опыт Армении

В Армении процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство происходит, как указывается в публикациях, «экспериментально или стихийно». На протяжении многих лет в стране детей с психофизическими нарушениями обучали и воспитывали в специальных (коррекционных) школах или школах-интернатах (до 1998 г.). В этих учреждениях они усваивали общеобразовательные программы, предназначенные для массовых школ, но в более продолжительные сроки. Социально-политические преобразования в стране в начале 1990-х годов повлекли за собой переосмысление многих вопросов гражданской политики, в том числе и проблемы реализации в стране специального образования. Сегодня в сфере образования республики происходят серьезные изменения: меняется подход и отношение к воспитанию и обучению детей с отклонениями в развитии; расширяется контингент детей и подростков, нуждающихся в специальной помощи (от имеющих психофизические нарушения до сирот); появляются новые государственные и общественные образовательные учреждения и реабилитационные центры; разрабатываются государственные образовательные стандарты дошкольного и школьного образования и др.

Основные заказчики интегрированного обучения в стране – родители и общественные организации. В соответствии с Постановлением Правительства от 26 декабря 2002 (№ Н2179-Н) в Армении действует 8 типов образовательных учреждений для детей с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, с недостаточным умственным развитием, для детей-сирот, с девиантным поведением и одаренных. Подобная модель образования существует в США – там все эти категории детей объединяются единым понятием ‘handicapped children’ (исключительные дети).

В Армении специальные школы – это основные учебные заведения, в которых дети с отклонениями в развитии могут получить образование. Но армянские ученые, основываясь на опыте зарубежных стран и России в решении вопросов интеграции детей с отклонениями в развитии, предложили изменить структуру специального образования: сейчас организуются интегративные детские сады и группы для детей с отклонениями в развитии. В 2002–2005 годах количество детских интегративных садов увеличилось с 6 до 18, соответственно, выросло число детей дошкольного возраста, охваченных интегрированным обучением, с 593 до 2010 человек. Но, как указывают специалисты, в стране существует и «стихийная интеграция» в дошкольные учреждения и школу. Причины такой интеграции видятся в следующем: недостаточно развита диагностическая работа по выявлению детей с нарушениями в развитии; родители стремятся скрыть проблемы своих детей; специальные образовательные учреждения расположены далеко от дома; кроме того, и родители, и дети часто против специальных школ.

Следует отметить, что воспитатели и педагоги общеобразовательных учреждений еще недостаточно подготовлены к реализации интегрированного обучения, не созданы условия для совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. Значимое место в организации интегрированного обучения сегодня в Армении играют международные общественные организации (например, ‘World Vizion Armenia’), под патронатом которых развивается дошкольное интегрированное обучение. В него вовлекаются дети со слабовыраженными нарушениями развития, а те, у кого имеются сложные психофизические проблемы, остаются вне интеграции – как социальной, так и образовательной.

Главные трудности в организации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения – это несовершенство образовательных программ и планирования учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, что обусловлено нетворческим использованием опыта других стран. Кроме того, при организации совместного обучения делается упор на индивидуальные коррекционные занятия в работе с детьми с отклонениями в развитии, недостаточно учитывается содержание программ для образовательных учреждений, слабы межпредметные связи в обучении детей, плохо организовано взаимодействие с родителями, отсутствует программно-методическое обеспечение, не хватает учебно-дидактических пособий³⁹.

Опыт Украины

В Украине дифференцированная система специального образования начала создаваться в середине XIX столетия. Сегодня оказание помощи детям дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии находится под контролем государства. В стране приняты законодательные и правовые акты, регулирующие оказание помощи всем лицам с ограниченными возможностями здоровья (Конституция Украины, законы «Об образовании», «О социальной защищенности инвалидов», «О государственной помощи семьям с детьми» и др.). Мероприятия по содействию интеграции детей с психофизическими нарушениями предусмотрены Указом Президента Украины «О национальной программе профессиональной реабилитации и занятости лиц с ограниченными физическими возможностями». Министерством образования Украины утвержден Государственный стандарт специального образования, концепции «Специальное образование детей с особенностями психофизического развития в Украине на ближайшие годы и перспективу» и «Реабилитация детей с ограниченными физическими или умственными возможностями», завершена работа над стандартом начального специального образования. Экономическая политика в решении этих вопросов ориентирована на обеспечение финансирования не в целом специального обучения в учреждении, а на затраты, связанные с обучением в условиях инклюзии (включения) одного ученика; при этом форму обучения, уровень и диапазон образовательных услуг выбирают родители.

В школах обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определены содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной – отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. Завершена разработка специальных программ и начата подготовка учебно-методических и дидактических пособий к ним. Во всех школах страны введена 12-балльная шкала оценивания результативности обучения.

³⁹ Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография. Мн.: НИО, 2003. 232 с.

Кроме детских садов, школ, школ-интернатов, работающих в системе специального образования, существуют центры ранней социальной реабилитации детей-инвалидов, центры профессиональной, социальной, медицинской и трудовой реабилитации. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. В специальных школах открываются классы с углубленным изучением ряда предметов, необходимых для дальнейшей профессиональной подготовки и адаптации выпускников. Многие дети с нарушением интеллекта включаются в систему внеклассного образования и имеют возможность посещать учреждения системы дополнительного образования. Большое внимание уделяется привлечению к работе с детьми с психофизическими нарушениями их родителей, представителей общественных организаций. В рамках реализации интегрированного и инклюзивного образования подготовлен проект Закона «О специальном образовании Украины». В дошкольных и школьных образовательных учреждениях осуществляется как интегрированное (специальные классы для детей с отклонениями в развитии с оказанием психолого-медико-педагогической помощи), так и инклюзивное обучение детей с психофизическими нарушениями (обучение детей с психофизическими нарушениями в одном классе учителем и помощником-ассистентом, владеющим дефектологическими знаниями и коррекционными технологиями). В классах инклюзивного обучения в будущем предполагается уменьшить количество учащихся.

В Украине в 2009 г. стартовал первый проект по совместному обучению обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине», призванный коренным образом изменить отношение в обществе к проблеме инвалидности. Проект будет реализовываться в течение 5 лет в двух школах – № 95 во Львове и № 3 в Симферополе.

Потребность в создании школ с инклюзивным образованием в Украине с каждым годом становится все более острой. На февраль 2008 г. насчитывалось 186 тысяч детей с инвалидностью, что составляет 1,9% детского населения. Каждый год этот показатель возрастает приблизительно на 10 тысяч человек. По законодательству дети с инвалидностью могут учиться в обычных школах, в зависимости от состояния здоровья. Образование детей, которые нуждаются в создании дополнительных условий во время обучения, осуществляется в школах-интернатах. Сейчас в Украине функционирует 387 специализированных учебных заведений, в которых учится 50,3 тысячи детей⁴⁰.

В последние годы в Украине формируется модель совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с физическими ограничениями, но законодательная база, регулирующая этот процесс, отсутствует, что является одним из основных барьеров, сдерживающих развитие инклюзивного образования.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что в Украине ведется работа по апробации гибких моделей специального образования, разрабатываются новые эффективные технологии психолого-педагогической поддержки детей с психофизическими нарушениями в условиях общеобразовательных учреждений с привлечением к этой деятельности общественных организаций и фондов, родителей. Цель

⁴⁰ Привод. по: Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / колл. авт.; Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. URL: <https://www.rulit.me/books/inklyuzivnaya-praktika-v-doshkolnom-obrazovanii-posobie-dlya-pedagogov-doshkolnyh-uchrezhdenij-read-308192-1.html>

такой работы – преодоление искусственных возрастных, психологических и прочих преград, которые мешают развитию каждого ребенка.

* * *

В 2000 году в Латвии и Эстонии была принята доктрина инклюзивного образования, пересмотрен ряд положений, включены дополнения и изменения в закон об образовании и нормативные документы. Результатом этого стало увеличение числа учащихся с ОВЗ в массовых школах до 89%, в коррекционных классах осталось 1,4% детей, в специальных школах – 9,6%. Хотя до 2003 г. у них в специальных школах обучалось более 14%.

В Азербайджане при поддержке международных программ ООН, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО в 2000 году были созданы экспериментальные площадки, итогом их деятельности в 2001 г. стал Закон об образовании детей с инвалидностью, в котором были закреплены основы нормативно-правовой регуляции инклюзивных процессов. На данный момент в Азербайджане 22 дошкольных инклюзивных класса и 21 класс в начальной школе. Приветствуется раннее включение детей в систему общего образования на дошкольной и начальной школьной ступени образования⁴¹.

1.2. Концепции инвалидности

В современной литературе на тему образования лиц с инвалидностью распространена тенденция связывать идею инклюзии с социальной моделью инвалидности. И действительно, это английское слово, как сообщает Google Переводчик, означает прежде всего просто «действие или состояние включения или включенности в группу или структуру» (the Action or State of Including or of Being Included within a Group or Structure), но оно приобрело терминологическое значение, связанное с политикой противодействия всем формам исключения маргинализированных социальных групп или лиц по каким-либо признакам, отличающим их от большинства, прежде всего в рамках движения за права лиц с инвалидностью, опиравшегося именно на социальную модель в ее специфическом понимании, которое будет рассмотрено далее. Но наличие повседневного языкового значения слова *инклюзия*, не связанного с социальной моделью, позволяет употреблять его и за ее рамками. Тогда оно сближается с понятиями социальной интеграции [26], интегративного образования и политикой нормализации, импульс которой в скандинавских странах был дан Б. Нирье (B. Nirje) [43].

Как указывают Кауффман и Бадар (J.M. Kauffman & J. Badar) в главе, посвященной анализу определений инклюзии и их возможных оснований, нормализация означала, что обращение с людьми с ограниченными возможностями здоровья должно быть «настолько культурно нормативным, насколько это возможно» [54, с. 28], и эта концепция заложила основу для правового мандата LRE (least restricted environment – наименее ограничивающей среды) [40].

Концепция нормализации столкнулась с критикой со стороны правозащитных движений за права лиц с инвалидностью за то, что она направлена на исправление людей

⁴¹ Там же.

с инвалидностью, считает главной причиной инвалидности имеющееся у человека нарушение здоровья и, требуя от них во всем вести себя в соответствии со стандартами культуры людей без нарушений здоровья, ущемляет их права и унижает достоинство (см. в [44]). При этом, как видно из представленной выше цитаты, Кауффман видит смысл нормализации все же не столько в приведении к общей норме самих лиц с инвалидностью, сколько в нормализации отношения к ним со стороны общества, а также в создании условий, при которых их жизнь будет приближена к жизни большинства в данном обществе, к среднестатистической норме их жизненного стандарта.

Однако обращает на себя внимание, что формулировка принципа нормализации, сделанная Вольфенсбергером в 1972 г., звучит следующим образом: *Utilization of means as culturally normative as possible, in order to establish and/or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible* (p. 28) (т.е. использование средств, максимально нормативных в культурном отношении, для установления и/или поддержания личного поведения и характеристик, которые являются насколько возможно нормативными в культурном отношении). Далее Вольфенсбергер разъяснял, что людей с интеллектуальной недостаточностью надо было обучать вести себя и выглядеть так, как принято в данной конкретной культуре у людей их пола и возраста. То есть речь шла о попытке ассимилировать их поведение к стандартам современного общества, а не о принятии их такими, какие они есть, как предполагает концепция инклюзии. При этом принцип нормализации рассматривался Вольфенсбергером как одна из идеологий *управления людьми*, причем такая, которая представляет собой *зло, меньшее*, чем применявшиеся прежде, в которых люди с интеллектуальной недостаточностью представлялись как не поддающиеся коррекции девианты (в том или ином смысле), следствием чего были более жесткие формы контроля над ними, чем в концепции нормализации.

Социальная модель, как уже говорилось, возникла в практике социального активизма лиц с физической инвалидностью по защите своих прав [25; 34], осмысленной в рамках критических исследований инвалидности в русле культурной критики устройства общества с позиций марксизма, близких критическим культурным исследованиям. Эти культурные исследования, в том числе культурные исследования инвалидности, возникли, как показывает, в частности, К. Баркер (C. Barker) [29, p. 121–122], из структуралистского осмысления марксистской концепции культурной гегемонии А. Грамши [24, p. 370], а также теории идеологических институтов государства Л. Альтюссера, включавшей в них систему образования, на основе «лингвистической метафоры культуры» [29, p. 17, 65–66].

Структуралистский подход к культуре, к языковым феноменам методологически означает придание приоритета структурным связям текста над смысловыми [Ricoeur, 1974; 19]. Это косвенно признают и ученые, исследующие дискурсивные стратегии с позиций культурной критики, например М.И. Оreshkina и J. Lester, когда они отмечают, что рассматривают «дискурс скорее как конструктивный, чем репрезентативный» [45, p. 4]. Хотя методологически структуралистский подход открывает в культуре и социальных явлениях важный аспект, возникает сомнение в оправданности придания ему онтологического статуса, когда человек и культура рассматриваются в качестве *редуцируемых* к структурным отношениям дискурса, к социальной и культурной *конструкции от начала и до конца* [27, p. 221], на что и претендовали, согласно Баркеру, такие мыслители, как М. Фуко, Р. Барт, последователи и сподвижники Ж. Деррида.

Именно в этом за ними последовали и теоретики, предложившие социальную модель инвалидности. Сначала резко противопоставив инвалидность как продукт социума нарушениям, понимаемым как психофизические особенности, эти теоретики затем и за нарушениями оставили смысл социального конструкта [25; 26]. Даже само именование модели инвалидности как социальной, сводящее инвалидность к социальной конструкции, как отмечают Анастасиу и Кауффман (D. Anastasiou & J.M. Kauffmann), приравнивает социологический концепт, который является теоретическим конструктом некоторой реальности, к самому реальному феномену [25, р. 370]. Это приравнивание концептуального конструкта к реальному феномену не является случайной ошибкой, оно выражает антирепрезентационистскую направленность теоретических оснований социальной модели, в которой эти теоретики следуют за М. Фуко, Р. Бартом и Ж. Деррида [25, р. 370]. В основе их антирепрезентационизма как раз и лежит придание онтологической значимости лингвистической метафоре культуры [27]. Иначе говоря, любое обозначение рассматривается как не имеющее соответствия во внезнаковой реальности, т.е. ее не представляет, не репрезентирует, а значения и знаков в языке, и символов в культуре возникают на основе внутренних соотношений знаков языковой и/или культурной системы.

Российские исследователи отмечают также связь дискурса инклюзии с концепцией интеграции Т. Парсонса [20], что согласуется с тем, что Парсонс внес вклад в формирование социологии знания, и в особенности – в формирование концепции социальной роли больного, которая может рассматриваться как социологическая критика медицинского дискурса [24, р. 370]. Однако при этом следует учитывать, что Парсонс исходил из функционалистского представления об обществе и культуре, а не из структуралистского, рассматривая культуру как основу интеграции [52, р. xviii–xix]. Но именно структуралистский подход лежит в основе социальной модели инвалидности. Так, D. Goodley и K. Runswick-Cole говорят о «структуралистском фокусе социальной модели» (structuralist focus of the social model) [34, р. 3 from 19]).

В целом основной пафос теоретиков социальной модели заключается в противостоянии тому подходу, который они называют медицинской моделью, а также другим распространенным и сегодня, хотя и отодвигаемым ныне в маргинальную позицию обыденным представлениям об инвалидности, таким как концепт «инвалидность как личная трагедия» и др. (см., напр.: [33; 44]).

Антирепрезентационистский акцент социальной модели сложился исторически, поскольку в основе критики медицинского подхода, присущего ему патернализму, в основе отстаивания прав пациентов на собственные ценности и на их защиту оказались представления М. Фуко (первоначально отталкивавшиеся от структурализма) и других теоретиков и историков медицины и психиатрии (Ж. Кангилем), которые стали пересматривать медицинское отношение к болезни и больному человеку [28]. Радикальный антирепрезентационизм определил характер критики медицинских подходов, редуцировав их к разновидности дискурсивной практики, не репрезентирующей реальность, стоящую за медицинскими описаниями нарушений и определяемых ими ограничений, а скорее целиком конструирующей ее. Само слово *скорее*, которое часто встречается в подобного рода критике, на наш взгляд, призвано, с одной стороны, риторически придать *методологическое звучание* принятому за основу конструкционизму, надеть *маску* методологии, а с другой – внести *скептический акцент* в

саму онтологию, как что-то предположительно стоящее за конструкцией, подчеркнуть отказ от *репрезентации реальности* как таковой.

Такой тенденции в формулировании социальной модели оппонировали часть ее прежних приверженцев [48], которых Goodley и Runswick-Cole называют реалистами [31]. Их позиция заключается в том, чтобы напомнить о реальности физических и психических нарушений как части опыта любого человека с инвалидностью, переживаемых им как жизненной трудности, с которой необходимо справляться в обществе любого устройства [25]. Концепция биопсихосоциальной модели инвалидности также сформировалась на подобной основе [34, p. 3 from 19]. Гудли и Ранвик-Коул (D. Goodley и K. Runswick-Cole) [34, p. 4 from 19] признают, что переживания «ненормативного» тела, действительно, оказались вне поля зрения ряда теоретиков социальной модели, но их собственный путь состоит не в возврате к реализму, а в радикализации антирепрезентационизма как позиции с опорой на постмодернистский и феноменологический дискурс, отчасти следующий за размышлениями М. Мерло-Понти. Это означает для них внимание к социальному конструированию *переживаний ненормативного тела*, к его возможностям способностям (poss-ability) как альтернативе инвалидности, т.е. расстройству способностей (dis-ability) [34, p. 5–6 from 19]. Обращает на себя внимание, что данные исследователи делают акцент на *переживании* ненормативного тела людей с инвалидностью, а не на *реальных свойствах и ограничениях* самого этого тела, которые изучаются в том числе с медицинских позиций и определяют в определенной степени возможности человека действовать в окружающем его мире, а не только *переживание* ими самих себя и своего тела, хотя внимание к ним является важным также и в реабилитационном плане (ср. понятие «внутренняя картина болезни» [1]).

1.3. Конвенция ООН о правах инвалидов и международная практика инклюзивного образования

1.3.1. Инклюзивное образование как ответ на разнообразие обучающихся

Начиная говорить о концепции инклюзии, полезно привести определение, которое упоминается авторами одной из статей: «Инклюзия/экслюзия – это нескончаемый проект, обращенный ко всем ученикам, страдающим от исключения из местных школ, и направленный на конструкцию образовательной системы, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и несет ответственность за это» [46]. В этом определении отмечается важная характеристика инклюзии, которая заключается в том, что она предполагает признание разнообразия в общей группе учащихся и ответственность за это разнообразие. Иными словами, речь идет о том, что такое разнообразие не должно быть нивелировано, его предлагается сохранять, приспособив систему обучения к реализации поставленной задачи. Это уточнение означает, что не любая форма совместного обучения может называться инклюзией, а лишь такая, в которой учебная институция приспособивается к разнообразию учащихся в общей группе, обеспечивая каждому качественное образование, т.е. образование, учитывающее особые образовательные потребности и индивидуальные возможности (насколько это всегда осуществимо в реальности общей группы – другой вопрос).

Акцент на поддержке разнообразия как основе концепции инклюзии, отражение которого можно найти также в Конвенции о правах инвалидов (к ее общим принципам относится, например, требование: *h) уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность*, что предполагает отказ от нивелирования и поддержку разнообразия), был сделан сторонниками *социальной модели инвалидности* [4]. Причем в рамках данной модели считается, что такая поддержка должна реализовываться только в условиях общего для всех образования, независимо от того, являются ли такие условия получения образования наилучшими для обучения конкретного ребенка и обучающихся вместе с ним сверстников.

Во всех международных документах по инклюзивному образованию провозглашается необходимость при реализации права на образование делать его инклюзивным, что часто толкуется как ответственность за то, чтобы поддерживать разнообразие учащихся в общих группах [46]. Быть ответственным за разнообразие означает изменить отношение к различным особенностям учащихся со стороны персонала образовательных организаций, родителей и самих детей так, чтобы перестать воспринимать эти особенности через призму предрассудков и предубеждений и научиться видеть в разнообразии ресурс для образования и развития всех обучающихся. Вот это изменение отношения к различным особенностям учащихся внутри школ и других институций образования и рассматривается как задача формирования более инклюзивной культуры в образовательных организациях.

Наряду с этим, тезис об ответственности за разнообразие и его поддержку может пониматься еще в двух значениях. В международном контексте он часто трактуется как умение видеть в особенностях своеобразный вклад их обладателей в общие отношения, видеть в них то, чему следует радоваться и приветствовать в качестве таких особенностей.

Нередко ставится задача поддерживать разнообразие, «празднуя» (celebrate) эти особенности. Здесь возможны проблемы, напр.: насколько можно себе представить «празднование» того или иного нарушения, которое создает человеку затруднения и значительно ограничивает его возможности, – это вопрос, на который сложно ответить. Тем не менее конструктивное принятие и совладание с этим состоянием как жизненным обстоятельством действительно необходимо человеку, и хорошо, если общество помогает ему в этом, а не препятствует. Есть также такое понимание, что поддержка разнообразия, включая и то, что связано с инвалидностью, означает уметь услышать собственный голос соответствующих групп или лиц с особенностями, в том числе их мнение о собственных интересах и потребностях. При всей оправданности данного подхода к поддержке разнообразия здесь тоже возможны проблемы, хотя и другого рода. Так, в реализации данного требования могут возникать трудности с лицами, имеющими выраженные степени интеллектуальной инвалидности. Эти проблемы касаются не оправданности самого стремления дать голос лицам с этими особенностями, а поиска способов такого рода коммуникации и ее направления.

При этом обращает на себя внимание, что в Конвенции о правах инвалидов (ст. 3, Общие принципы) в качестве одного из *общих принципов* провозглашается «*d) уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества*» [4] (курсив наш – А.Ш.). По-видимому, подобная риторика явилась одним из поводов считать *фундаментом* инклюзивной политики и практики именно

инклюзивную культуру как необходимый, хотя и не всегда достаточный (особенно в случае инвалидности) фактор формирования поддерживающего отношения в школах к разнообразию учащихся и стала причиной пристального внимания к ней со стороны исследователей. Другой причиной выдвижения инклюзивной культуры на роль фундамента инклюзии, по-видимому, является социально-конструкционистские основания дискурса поддержки разнообразия и связанного с ним права на идентичность. Такой подход ставит инвалидность в один ряд с другими особенностями учащихся (раса, пол, социально-экономическое положение семьи ребенка, этническое происхождение и др.), практически *приравнивая* их друг другу [24; 25].

Политика уравнивания инвалидности и других особенностей (раса, пол, происхождение и проч.) находит отражение в требовании *полной* инклюзии для всех, включая лиц с инвалидностью [2, § 11]. Причем данное требование означает обучение всех без исключения в едином образовательном пространстве общеобразовательной школы, невзирая на тяжесть инвалидности, причем с обеспечением для них доступа к общей программе.

Точно так же создание отдельных и изолированных подразделений для учащихся с «особыми» ограниченными возможностями в обычной школьной среде остается формой сегрегации и не может быть определено как инклюзивное образование [2, § 11].

А обеспечить данное требование, с точки зрения Комитета по правам инвалидов, призвано *разумное приспособление* (reasonable accommodation) условий для учащихся с инвалидностью, которое рассматривается, при надлежащем выполнении, как *достаточное* для их успешного обучения [2, § 18].

Таким образом, согласно Замечанию общего порядка № 4, реализация полной инклюзии оказывается *непреложным императивом* образования для всех учащихся, что, с одной стороны, показывает в рамках данного документа приоритет инклюзивной культуры в реализации инклюзивного образования, а с другой – явным образом приравнивает инвалидность к любым другим особенностям, которые могут составлять идентичность учащегося. В то же время идентичность учащегося, согласно требованиям инклюзии и инклюзивной культуры как направленной на поддержку разнообразия, должна приниматься *безусловным* образом, что означает в данном контексте включение всех без исключения в единую образовательную среду, в том числе обеспечение доступа к содержанию общего образования, заданного его программой, что может становиться непреодолимой проблемой в случае серьезных интеллектуальных нарушений лица с инвалидностью. При этом исключение из общеобразовательной среды, например в целях обеспечения специальных коррекционных программ, при постулировании полного равенства инвалидности любым другим особенностям, неизбежно толкуется как дискриминация, и причем в виде сегрегации [2, § 11].

Отсюда, по-видимому, вытекает и квалификация с этих позиций специального образования как сегрегации, по аналогии с имеющей дурную славу расовой сегрегацией [22]. Однако в ходе длительного развития специальной педагогики было наработано много приемов и методов, направленных на диагностику и коррекцию нарушений, без которых инклюзивное образование не может обойтись [36], о чем говорит также и стойкое сохранение структур специального образования в том или ином виде в подавляющем большинстве стран, принявших на себя обязательство реализации инклюзивного образования [22; 23; 30].

На наш взгляд, продвижение полной инклюзии на основе приравнивания инвалидности к другим особенностям не учитывает следующий аргумент, представленный, в частности, в предисловии к книге [39]:

«Почему люди отождествляют разнообразие способностей (особенно способностей, связанных с обучением или образованием) с разнообразием таких вещей, как цвет кожи, национальность, религия, культура или происхождение, – остается загадкой. Особенно странным является очевидное предположение некоторых сторонников полной (всецелой, тотальной, безвариантной) инклюзии в образование, что нет большей вариативности или разнообразия образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями, чем те, что имеют место при различиях в цвете кожи и происхождении, или что все различия требуют тот же ответ – принятие и включение в любую деятельность, о которой идет речь. Тем не менее характер и степень разнообразия не являются несущественными или тривиальными, независимо от вида деятельности. Учитывая типы, комбинации и тяжесть инвалидности (не говоря уже о различиях в хронологическом возрасте и других вариациях), существует огромное разнообразие среди детей, молодежи и взрослых с ограниченными возможностями и тех мест, где они учатся лучше всего. Более того, такое разнообразие инвалидности требует разнообразия образовательной практики и среды. Любое законодательство или социальная политика в отношении инвалидности, связанные с образованием, поэтому должны разрабатываться осторожно, чтобы не ограничивать права некоторых, предоставляя соответствующие возможности всем» [39].

Иначе говоря, инвалидность как особенность существенно отличается от других именно тогда, когда речь идет об образовании, поскольку она определяет особые образовательные потребности, без удовлетворения которых образование учащихся с инвалидностью в ряде случаев оказывается не соответствующим их нуждам. Причем меры разумного приспособления для таких учащихся не могут решить проблему в условиях реализации общей для всех программы в общем классе [41].

Последовательные сторонники социальной модели в ее социально-конструкционистском понимании, исходя из жестко правозащитной ориентации их подхода, отрицают отнесенность социальных конструктов к чему-то другому, кроме дискурсивной формации, в которой они конструируются. Они выступают теми самыми последовательными сторонниками полной инклюзии, считая, что всякое размещение лиц с инвалидностью отдельно от учащихся без нее является эксклюзивом и сегрегацией, т.е. проявлением несправедливой дискриминации [44; 50]). По-видимому, влияние такой позиции нашло отражение и в Замечаниях общего порядка № 4 [2, § 11].

Если же не следовать ортодоксии социального конструкционизма, то, говоря об инклюзии, представляется важным выделять отдельно инклюзию в образовании, следуя приведенному выше аргументу [39], касающемуся необходимости рассматривать инвалидность отдельно от иных особенностей в спектре человеческого разнообразия с тем, чтобы была возможность определить и удовлетворить их особые образовательные нужды. Здесь, правда, есть проблема, которую эти авторы обсуждают в связи с проблемой отношений биологической природы и воспитания (nature and nurture) в развитии человека [25]. Проблема, которая еще требует изучения, состоит в том, что на критерии при подобной диагностике и коррекции могут оказывать влияние нормы и ценности культуры

современного взрослого человека, а не культуры, которая могла бы отвечать нуждам их аутентичного развития [18; 49, p. 183–184].

Подобный подход, позволяющий говорить о специфическом статусе инвалидности среди других характеристик человеческого разнообразия в сфере образования, делает вполне оправданным рассмотрение, наряду с социальной моделью в ее социально-конструкционистской трактовке, также и других моделей инвалидности и соответствующих им подходов к решению задачи инклюзии.

Здесь вновь можно упомянуть биопсихосоциальную модель [51, p. 10], которую Гудли и Ранвик-Коул описывают как результат применения реалистического подхода к феномену инвалидности, характеризующего его как взаимодействие социального, психического и биологического факторов [34, p. 3 from 19]. Этот подход, как указано выше, отражен в таком документе, как Международная классификация функционирования, инвалидности и здоровья. Недостаток подобного подхода в том, что остается неясным основание единства различных факторов в человеческом бытии.

На наш взгляд, аргумент Кауфмана опирается, с одной стороны, на представление о человеке как становящемся существе, осваивающем культуру посредством обучения, развивающем свои способности, а не имеющем их в готовом виде [25, p. 453–455]. С другой стороны, этот подход рассматривает человека как реальность, более или менее верно репрезентируемую в научных теоретических конструкциях, проверяемых опытом, а не сводимую к этим конструкциям [24, p. 372].

Подобную позицию разделяют многие педагоги и практики специального образования. Hornby собрал данные, подтверждающие, что использование лишь одного из подходов – полной инклюзии или только специального образования – не позволяет достичь оптимального соотношения между справедливостью и качеством образования (equity and excellence) [36]. Видимо, поэтому, а не по недоразумению, как полагают сторонники полной инклюзии, в мировой образовательной практике более распространены подходы к инклюзии, принимающие во внимание практику обучения учащихся с инвалидностью с использованием методов специальной педагогики.

1.3.2. Инклюзия и интеграция в перспективе социальной модели инвалидности

Социальную модель ее создатели противопоставили существовавшей ранее концепции интеграции, которая была обозначена ими как *индивидуальная модель*. С позиций социальной модели суть различий между концепциями сводится к тому, что инклюзия предполагает изменение включающей институции (системы образования и т.п.), а не адаптацию к ней индивидов, поскольку инвалидность рассматривается как социальный механизм исключения людей с психофизическими особенностями из полноценного участия в общественной жизни. Таким образом, инвалидность помещается среди других практик, которые традиционно навязываются обществом и которые должны быть изменены.

С точки зрения социальной модели, недостатком концепции интеграции является то, что при разрешении проблемы включения в общество ранее исключавшихся из нее лиц корень проблемы видится не в одной только социальной системе и порождаемых ею дискурсивных конструкциях, а в самих индивидах – в присущих им биологических

отклонениях. Поэтому в рамках интеграции помощь людям с инвалидностью осуществляется как их адаптация к существующей системе, остающейся без существенных изменений, – например, как адаптация к системе образования, а включение инвалидов в общество понимается как их интеграция с последующей культурной ассимиляцией. При этом интеграция лиц с инвалидностью часто отождествляется с медицинским подходом к задаче их включения.

Отвечая на эту критику, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) разработала биопсихосоциальную модель инвалидности (ограничений жизнедеятельности), которая легла в основу Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья [8] и попыталась учесть в самом медицинском подходе социальный фактор как существенный в анализе инвалидности и в проектировании изменений, способствующих реабилитации лиц с инвалидностью.

На основе подходов социальной модели в современной литературе, посвященной образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), термин «инклюзия» стал вытеснять ранее употреблявшееся понятие интеграции и в определенной мере противопоставляться ему, претендуя на более точное выражение изменившегося понимания реализации прав людей с инвалидностью (и ОВЗ в целом), хотя в последнее время стали появляться работы, критикующие это противопоставление и настаивающие на их дополнительности [32; 35; 42].

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Перемена в отношении к людям с инвалидностью стала лишь одним из проявлений этих изменений.

Говоря об инклюзии в отличие от интеграции, важно отдавать себе отчет, что эти концепции имеют различную философскую основу. Концепция интеграции, следуя гуманистической, сложившейся еще в эпоху Просвещения традиции, исходит из приоритета личности как социальной по своей природе и потому для своего полного развития нуждающейся в приобщении к социуму. Тем самым она опирается на представление о социальном целом как условии полного развития индивида: интеграция и означает включение в социальное целое (лат. *integritas* – целое).

Однако такое социальное целое, которое служит развитию каждой личности, являет собой утопический идеал, поскольку в реальных социальных институтах личность обнаруживает себя в ситуации отчуждения, в которой ее силы используются против ее воли и ведут к ее подавлению. Это способствует формированию личности, склонной воспроизводить в своей жизни ситуацию отчуждения. Поэтому критики интеграции не без оснований обращают внимание на то, что на практике эта концепция может оборачиваться не развитием личности, а ее подавлением, подгонкой под доминирующие социальные и культурные нормы, в процессе которой может формироваться скорее конформистски ориентированная отчужденная личность, воспроизводящая и в отношении к себе, и в отношении к другим социальные и культурные средства контроля, принуждения и власти.

Концепция инклюзии и опирающаяся на нее критика интеграции используют концептуальные средства, в качестве источника которых в настоящее время выступает философия социального конструкционизма, более подробное рассмотрение которой будет предпринято в главе 2. Говоря совсем коротко, можно охарактеризовать этот подход как

концепцию критики культурного подавления (в понимании британской постмарксистской школы критических «культурных исследований»), осуществляемого средствами дискурса (по М. Фуко) как символической власти (по П. Бурдьё). Критика институтов образования как системы исключения во многом исходит из представлений об образовании как идеологическом аппарате государства (Л. Альтюссер) и о дискурсивном производстве субъективности учащихся, опирающемся на дисциплинарные практики контроля над телом обучаемого (М. Фуко), включающем это тело в многообразные отношения подчинения и тем формирующем его значение и для самого включаемого, и для его окружения. При этом нужно отметить, что критикуемая с позиций инклюзии и лежащая в основе интеграции концепция нормализации самими ее сторонниками заявлялась именно как идеология управления людьми, однако более приемлемая идеология, чем существовавшие прежде [54].

Политика инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, людей с ОВЗ и т.д.). Причем предполагается такое изменение институтов, которое будет удовлетворять интересам всех членов общества, содействовать росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ) и обеспечению равенства их прав.

Стоит отметить, что пересмотр концепции нормализации как основы политики интеграции произошел одновременно с признанием ценности культурного многообразия. Не случайно введение понятия инклюзивного образования Саламанкской декларацией (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления: оба этих документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, ценности различий между людьми. Одновременно практика производства в культуре образа другого и стигматизации на основании отличий стала предметом исследования и критики.

Социальная модель инвалидности, лежащая в основе обоснования политики инклюзии, опирается, как уже говорилось, на методологию социального конструкционизма и связанную с ней критику культурного дискурса, порождающего бинарные оппозиции «способность/неспособность», «норма/отклонение» и др. Этот подход к проблеме инвалидности использует результаты исследований, в которых изучается социальное конструирование культурных образов инвалидности [16] (и иных культурных репрезентаций другого [14; 15] – представлений о гендере, расе, норме и т.п.), а также их функционирование как средств стигматизации и дискриминации какой-либо социальной группы.

В более ранней концепции интеграции в качестве основных задач называлась индивидуальная помощь учащимся с инвалидностью в овладении учебными предметами и их социализации в коллектив сверстников без нарушений, чему служили методы коррекции нарушений, помощь в ассимиляции в общеобразовательную школьную среду (которая до реформ вследствие имеющихся у них нарушений была им недоступна).

В рамках же концепции инклюзии сами слова «*нарушение*», «*коррекция*», «*ассимиляция*» критикуются как конструкции, порожденные социальными системами и способствующие формированию стигматизированной идентичности включаемого в систему образования ребенка [33; 44].

Подытоживая тему о содержании понятия инклюзии, следует сказать, что этот термин оправданно применять в более широком, чем образовательный, контексте не столько по той причине, что он таким образом используется в зарубежной литературе, сколько потому, что его замена на термины «включение», «социализация» и подобные будет неадекватной тому конкретному значению, которое данный термин приобрел в процессе дискуссий о моделях включения, т.е. в его отличии от интеграции.

1.3.3. Легитимация инклюзивного образования в российской практике образования обучающихся с ограничениями здоровья

Актуальность уяснения международной практики применения этих понятий и споров вокруг нее определяется не только тем, что инклюзивное образование получило в нашей стране законодательно закрепленный статус, но и международными обязательствами, взятыми Россией, ратифицировавшей в 2012 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов, поскольку ст. 24 этой Конвенции возлагает на государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [4], что представляет собой предмет наблюдения и контроля для Комитета ООН по правам инвалидов, перед которым Российская Федерация регулярно отчитывается по реализации Конвенции.

За отчетностью и мониторингом по реализации Конвенции ООН по правам инвалидов (КПИ) наблюдает Комитет ООН по правам инвалидов (далее – Комитет ПИ), орган из 18 экспертов. Полный цикл отчетности и мониторинга реализации КПИ обычно включает четыре комплекта документов: отчет государства-участника; перечень вопросов в отношении отчета государства-участника, составленный комитетом; ответы государства-участника на запросы о намерениях; и заключительные замечания по первоначальному отчету государства-участника с двумя компонентами: замечания или опасения и рекомендации (включая запросы и призывы) Комитета ПИ. По состоянию на 1 сентября 2019 г. 83 страны и Европейский союз завершили этот цикл.

Первоначальный отчет Российской Федерации как страны-участницы по выполнению КПИ был представлен 13 марта 2015 г. [38]. В нем были описаны предпринятые шаги по реализации Конвенции, состояние образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на тот момент, а также ряд планируемых к осуществлению действий, таких, например, как разработка федеральных государственных образовательных стандартов общего образования для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, комплекс мер по развитию дистанционного образования детей-инвалидов и др.

Ко времени представления отчета в России вступил в силу новый Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9], что явилось важным этапом на пути реализации Конвенции. Впервые на федеральном уровне, согласно п. 27 ст. 2 данного закона, инклюзивное образование было закреплено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9]. Появление этого определения как раз и стало прямым результатом ратификации Российской Федерацией в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов (2006 г.), ст. 24 (п. 1) которой требует от государств-участников предусмотреть для инвалидов «систему инклюзивного образования на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [4]. До

ратификации Конвенции в некоторых регионах существовали только локальные законы. Так, московский Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» [10], принятый Московской городской думой в 2010 г., гласит, что «инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» (ст. 2, определение 3).

Формулировка федерального закона является более широкой и более системной, чем формулировка московского закона, которая строго определяет параметры образования как *совместное* обучение с предоставлением специальных условий обучения, причем только для обучающихся с ОВЗ. В принципе федеральный закон допускает более широкое толкование данного положения (с включением в него, например, обучающихся, для которых язык преподавания не является родным), хотя де-факто он ориентирован на обеспечение особых образовательных потребностей, обусловленных ограничениями здоровья.

Согласно новому закону, обучающийся с ОВЗ имеет право на получение специальных условий обучения, если они ему рекомендуются психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), что явствует и из самого определения данного статуса: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, что подтверждается психолого-медико-педагогической комиссией и препятствует получению образования без создания особых условий» (ст. 2, определение 16). Педагогический персонал обязан «учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями» (ст. 48, § 1, п. 6) [9].

1.3.4. Неоднозначность требования инклюзивного образования в Конвенции ООН о правах инвалидов и некоторые ее последствия

Как отмечают Д. Анастасиу и соавторы (D. Anastasiou, J.M. Kauffman & Nuovo Di S.) [27], содержание ст. 24 КПИ характеризуется неопределенностью и некоторой двусмысленностью. С одной стороны, в ней декларируется не подход, направленный на обеспечение справедливого распределения социально-экономических благ в отношении лиц с ОВЗ, а антидискриминационный, правозащитный подход, в рамках которого, как позднее уточняется в Замечании № 4 Комитета ООН по правам инвалидов (2016) [2, § 11 и 18], специальное образование и даже в определенной степени сама оценка особых образовательных потребностей детей в раннем возрасте, т.е. тогда, когда специальное педагогическое или коррекционное вмешательство может быть наиболее эффективно, рассматривается как ущемление прав лиц с инвалидностью, как их стигматизация и дискриминация. Такой подход, направленный на исключение специального образования, в ряде случаев препятствует своевременному удовлетворению особых образовательных потребностей обучающегося [28, р. 223].

С другой стороны, в ст. 24 присутствуют пункты о необходимости разумного приспособления и индивидуальной поддержки лиц с инвалидностью, утверждая де-факто

значение оценки особых образовательных потребностей и применения соответствующих этим потребностям подходов специального образования, что особо и оговаривается в ст. 24, однако лишь в отношении людей с нарушениями зрения (шрифт Брайля для слепых и т.п.) и слуха (право на использование языка жестов в обучении и т.п.). В этих условиях вне зоны «видимости» для норм КПИ и возможных мониторинговых наблюдений Комитета ПИ и его национальных партнеров могут оказаться такие виды инвалидности, которые связаны не с сенсорными нарушениями или нарушениями опорно-двигательного аппарата, а с ментальной инвалидностью, несмотря на их распространенность. Также указывают на недостаточность ресурсов для инклюзивного образования, что выражается в недостатке специального персонала для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, в тратах школами фондов развития инклюзии не на поддержку таких детей, а на другие цели и т.п. (Об избирательности представленности особых образовательных потребностей в ст. 24 КПИ и Замечании общего порядка № 4 Комитета ПИ см.: [27; 28, р. 224–225; 21, р. 23–33; 23]).

При этом можно отметить, что само понятие социальной справедливости и прав человека, полагаемых в основу правозащитного подхода, имеет различные толкования, например: шотландский исследователь С. Ридделл (S. Riddell) описывает два возможных и противоречивых понимания, одно из которых исходит из понятия равного признания идентичности, а другое – из равенства в распределении социально-экономических благ. Первый подход имеет тенденцию подчеркивать различия между группами и отдельными лицами, тогда как второй направлен на их устранение. Интересно, что обеспечение обоих представлений о справедливости требует финансовых затрат, то есть перераспределения экономических средств, но для разных целей [47].

В современных дебатах и в политике доминирует, как показали Д. Анастасиу и Дж.М. Кауфман, подход, сложившийся в рамках социального конструкционизма [24; 25]. В нем выдвигается на первый план проведение политики (политики идентичности), сводящей любую идентичность (в том числе обучающегося с инвалидностью) к социокультурной конструкции [29, р. 221], не признающей за любой идентичностью никаких присущих ей свойств и потому требующей безусловного признания и поддержки для всех, кто отличается какими-либо особенностями, их формального права сохранять свою идентичность, чему противопоставляется подход, направленный на обеспечение благополучия ребенка [28, р. 224] и уважающий различие в достижениях обучающихся [21, р. 28–29]. При этом те же критики радикальных сторонников полной инклюзии (с ее лозунгом «все значит все», понимаемым как требование помещения всех без исключения обучающихся в условия совместного обучения с обучающимися без нарушений в рамках единой программы) не раз указывали на то, что эта идея может, осознанно или нет, служить средством для реализации неолиберальной программы сокращения расходов на дорогостоящее специальное образование под благовидным предлогом [21, р. 28].

Также высказывались возражения, основанные на недостаточной доказанности большей эффективности инклюзии как подхода к обучению детей с инвалидностью. Так, Lindsay (2007) писал:

«Инклюзивное образование продвигалось на двух основаниях: права детей на включение в основное образование и предположение о том, что инклюзивное образование является более эффективным. ...Доказательства этого обзора не дают четкого подтверждения положительных эффектов включения. Либо в исследованиях отсутствуют

доказательства, либо там, где доказательства есть, баланс был лишь незначительно положительным. Утверждается, что эта политика была продиктована заботой о правах детей. Важной задачей сейчас является... разработка научно обоснованного подхода к обучению этих детей» [42].

Гарри Хорнби приводит данные, сравнивающие результаты обучения в условиях специального и инклюзивного образования, и показывает следующее.

«Основная цель как специального образования, так и инклюзивного образования для молодых людей с трудностями в обучении или поведении – это их максимальное вовлечение в общество в качестве взрослых. ...Общие результаты показывают, что учащиеся, окончившие школу в специальном учебном заведении, имели лучшие результаты, чем те, кто завершил свое образование в обычных школах. Считается, что это связано с профессиональной учебной программой и опытом работы, которые они приобрели в последние годы специального образования, чего не получали ученики обычных школ. Это говорит о том, что политика полного включения с закрытием специальных классов и специальных школ приведет к меньшему включению после школы в свои сообщества молодых людей с умеренными или тяжелыми трудностями обучения или поведенческими трудностями» [37].

1.3.5. Риски развития инклюзивного образования в Российской Федерации, связанные с неоднозначностью статьи 24 Конвенции о правах инвалидов

Рассмотрим теперь возможное влияние на реализацию требования инклюзивного образования в России специфики подхода КПИ и Комитета ПИ к инклюзивному образованию, сформулированного в ст. 24 КПИ.

После краткого экскурса в специфику подхода, ставшего рамкой для анализа влияния ст. 24 КПИ на реализацию требования этой статьи об инклюзивном образовании (см. 1.3.4), рассмотрим некоторые особенности реализации инклюзивного образования в Российской Федерации и ее последствия для российского образования.

Неоднозначное толкование ст. 24 КПИ и права на инклюзивное образование определяет негативные последствия для российского образования. С одной стороны, новый Закон Российской Федерации об образовании № 273-ФЗ (2012) закрепил право родителей детей с инвалидностью на выбор образовательной организации и формы обучения для них на всей территории России. С другой стороны, хотя де-юре инклюзия в массовых школах декларирована, финансирование и кадровое обеспечение (в том числе дефектологами) инклюзивного образования в них остается недостаточным, что, провоцируя родителей на выбор инклюзии, по сути, лишает его, оставляя им де-факто в качестве разумной альтернативы лишь образовательные организации, в которых отсутствует совместное обучение, но зато имеется специализированная педагогическая поддержка.

В целом внедрение концепции инклюзивного образования в России стало частью масштабной реформы образования. С одной стороны, это привело к предоставлению инвалидам или родителям детей с ограниченными возможностями права выбора образовательной организации для ребенка с ОВЗ на всей территории Российской Федерации. Федеральное законодательство предоставляет инвалидам гарантии для обеспечения особых условий, адаптированной образовательной программы по

рекомендации ПМПК, которую выбирают ее родители (законные представители), и специальных образовательных стандартов, которые в качестве особых созданы для начальной школы, а для основной – в качестве добавления к основному стандарту.

С другой стороны, эта реформа была выражена также в оптимизации кадрового обеспечения, во введении подушевого финансирования, в определении критериев успеваемости учащихся, которые не всегда учитывают трудоемкость обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Более того, качество образования для большого числа инвалидов могло ухудшиться, особенно в регионах, из-за сокращения количества специализированных на поддержке лиц с особыми потребностями образовательных организаций, количества специалистов в общеобразовательных школах (педагогов, психологов, логопедов, специальных педагогов и т.д.), сокращения численности медицинского персонала в связи с потребностями в специализированной медицинской помощи для обучающихся [5].

Например, Е.В. Кулагина отмечает: «За период с 2012/13 по 2013/14 год в Российской Федерации количество учащихся в специальных (коррекционных) школах увеличилось на 1246 человек, а количество учителей [даже в специальных школах] уменьшилось на 1192 человека» [6, с. 98]. Она также пишет, что «в 2006/07 году в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи один врач наблюдал 56,6 человека, затем в 2013/14 году этот показатель увеличился до 228,8 человека... В школах для слепых детей число учащихся на одного врача увеличилось с 107 до 257 человек, в школах для слабовидящих – с 72,8 до 198 человек, в школах для глухих – с 38,5 до 142,3 человека» [6, с. 100].

Это можно рассматривать отчасти как следствие неоднозначности формулировки ст. 24 Конвенции, поскольку такая двусмысленность также определяет противоречивость в требованиях и рекомендациях в отношении стран – участниц КПИ.

Подтверждением последнего тезиса является характерное замечание по первоначальному отчету Российской Федерации, сделанное Комитетом по правам инвалидов в связи с осуществлением ст. 24 Конвенции. Пункт 48 замечаний комитета по реализации ст. 24 гласит: «Комитет обеспокоен тем, что практика сегрегированного образования сохраняется, несмотря на увеличение числа детей-инвалидов в основной системе образования в соответствии с концепцией инклюзивного образования. Он выражает обеспокоенность также относительно непрозрачности выделяемых финансовых ресурсов и отсутствия механизмов, необходимых для обеспечения равных условий и поддержки, гарантируемых федеральным законодательством, всем лицам со всеми типами нарушений в системе общего образования. Кроме того, Комитет обеспокоен наличием региональных отличий, обусловленных разными условиями и объемом доступных финансовых ресурсов в различных регионах» [3, п. 48].

Здесь на первое место поставлена обеспокоенность практикой сегрегированного образования, под которым комитет понимает обучение в условиях специального образования, т.е. либо в общеобразовательных школах, специализирующихся на специальном (коррекционном) образовании, либо в отдельных классах такого типа в рамках школ общего образования. И только на втором месте стоит вопрос о «непрозрачности выделяемых ресурсов и отсутствии механизмов, необходимых для обеспечения равных условий и поддержки, гарантируемых федеральным законодательством, всем лицам со всеми типами нарушений в системе общего

образования»⁴². Другими словами, равенство *формы* обучения, а именно – совместное обучение, а не удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся в условиях общего образования детей-инвалидов в любом случае имеет для Комитета ПИ более важное значение.

В итоге может быть дискредитирована сама идея инклюзии, так как она реализуется без обеспечения ее необходимыми кадровыми и техническими ресурсами. Кроме того, существует проблема регионального неравенства в плане доступности и самого специального образования, и создания специальных образовательных условий в общеобразовательных школах, особенно остро в регионах с низкой плотностью населения и низким уровнем урбанизации [7]. С сожалением можно отметить, что контроль Комитета ПИ недостаточно побуждает Российскую Федерацию к устранению этих недостатков отчасти в силу тенденциозного толкования им ст. 24 и права на инклюзивное образование.

Вопросы

1. Почему в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» появился термин «инклюзивное образование»?
2. Как определяется понятие инклюзивного образования в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»?
3. Как и в какой статье Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) формулируется требование инклюзивного образования?
4. Как толкуется понятие инклюзии в образовании в соотношении с интеграцией и сегрегацией в Замечании общего порядка № 4 Комитета ООН по правам инвалидов?
5. Как возникает социальная модель инвалидности?
6. Как в социальной модели рассматривается феномен инвалидности?
7. Какие подходы и почему с позиции социальной модели обозначаются как медицинская модель инвалидности?
8. В чем содержание концепции нормализации Б. Нирье и В. Вольфенсбергера?
9. Почему концепция нормализации стала предметом критики с позиции социальной модели инвалидности?
10. В чем суть биопсихосоциальной модели и в основу какого международного документа положена эта концепция?
11. Как понимается инклюзия в Замечании общего порядка № 4 Комитета ООН по правам инвалидов и почему модель интеграции рассматривается в нем как сегрегация?
12. Изложите аргумент Кауфмана об отличии инвалидности от других особенностей обучающегося в процессе обеспечения обучения при включении в систему образования.

⁴² URL: <https://lexed.ru/ezhegodnik-rossiyskogo-obrazovatel'nogo-zakonodatelstva/book/tom13/problems-tolkovaniya-konventsii-oon-o-pravakh-invalidov-inklyuzivnoe-obrazovanie/>

Задания

1. Раскройте смысл социальной и медицинской моделей инвалидности и опишите историю их появления.
2. Содержание понятия и история появления биопсихосоциальной модели инвалидности.
3. Понятия интеграции и инклюзии. Содержание понятий.
4. Концепция нормализации, ее смысл и критика с позиций социальной модели инвалидности.
5. Конвенция ООН о правах инвалидов. Ключевые понятия (инклюзивное образование, поддержка индивидуальности инвалидов, разумное приспособление, универсальный дизайн, понятие инвалидности).
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Время и обстоятельства появления, ключевые новации для образования лиц с особыми образовательными потребностями.
7. Замечание общего порядка № 4 Комитета ООН по правам инвалидов и предложенное в нем понимание инклюзивного образования (инклюзия, интеграция, сегрегация).
8. Является ли специальное образование сегрегационным по своей сути?

Литература

1. Вассерман Л.И. Соотношение субъективных и объективных факторов в процессе формирования внутренней картины болезни и совладающего поведения / Л.И. Вассерман, Д.Н. Чугунов, О.Ю. Щелкова // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 82–94. DOI: 10.17759/cpp.2019270206
2. Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование / Комитет ООН по правам инвалидов. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C RPD/C/GC/4&Lang=en
3. Заключительные замечания по первоначальному докладу Российской Федерации / Комитет ООН по правам инвалидов. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C RPD%2fC%2fRUS%2fCO%2f1&Lang=en
4. Конвенция ООН о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
5. Кулагина Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект / Е.В. Кулагина. М.: ООО «Деловые и юридические услуги “Лекс-Праксис”», 2014. 206 с.
6. Кулагина Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования / Е.В. Кулагина // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94–101.

7. Кулагина Е.В. Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: региональное неравенство / Е.В. Кулагина // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 49–62. DOI: 10.31857/S013216250004278-8
8. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья // Всемирная организация здравоохранения. URL: <http://who-fic.ru/icf/>
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
10. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве: Закон города Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=134>
11. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикер. М.: МЕДИУМ, 1995.
12. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
13. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа / А.Н. Соловьева. Архангельск: КИРА, 2009. 231 с.
14. Суковатая В.А. Лицо Другого: Телесные образы Другого в культурной антропологии : монография / В.А. Суковатая. Харьков: Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 2009. 520 с.
15. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике / В.А. Суковатая // Неприкосновенный запас. 2012. № 83. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2012/3/drugoe-telo-invalid-urod-i-konstrukczii-dizabiliti-v-sovremennoj-kulturnoj-kritike.html>
16. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры / Е.Н. Шапинская. М.: URSS, 2012. 216 с.
17. Шеманов А.Ю. Другой как ценность в современной культуре // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). М.: Институт фундаментальных и прикладных гуманитарных исследований, 2008. С. 163–167.
18. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
19. Шеманов А.Ю. Воплощенность личности и ресурсы инклюзии: от психологической к социокультурной перспективе / А.Ю. Шеманов // Обсерватория культуры. 2014. № 5. С. 15–22.
20. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
21. Ahrbeck V. Lessons from Educational Reform in Germany: One School May Not Fit All / V. Ahrbeck, M. Felder, K. Schneiders // Journal of International Special Needs Education. 2018. Vol. 21. № 2. P. 23–33.

22. Ahrbeck B., Felder-Gallagher M. Analysis of Barriers to Inclusive Schools in Germany: Why Special Education Is Necessary and Not Evil / B. Ahrbeck, M. Felder-Gallagher // *Educ. Sci.* 2020. № 10 (12). P. 358. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10120358>
23. Alves I. Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges / I. Alves, P.C. Pinto, T.J. Pinto // *Prospects*. 2020. Vol. 49. P. 281–296. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
24. Anastasiou D., Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J.M. Kauffmann // *Exceptional Children*. 2011. Vol. 77. № 3. P. 367–384.
25. Anastasiou D., Kauffmann J.M. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability / D. Anastasiou, J.M. Kauffmann // *Journal of Medicine and Philosophy*. 2013. № 38. P. 441–459. DOI: 10.1093/jmp/jht026
26. Anastasiou D. Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion / D. Anastasiou, J.M. Kauffman, S. Di Nuovo // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
27. Anastasiou D. Article 24: Education / D. Anastasiou, M. Gregory, J.M. Kauffman // In: Bantekas I., Stein M.A., Anastasiou D. *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Commentary*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018. P. 656–704
28. Anastasiou D. Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian federation, and the Netherlands / D. Anastasiou, M. Felder, L.A. De Miranda Correia, A. Shemanov, I. Zweers, B. Ahrbeck // *On Educational Inclusion : Meanings, History, Issues, and International Perspectives* / Ed. by James M. Kauffman. 1st Edition. 2020. Routledge. 300 p.
29. Barker C. *Cultural Studies: Theory and Practice* / C. Barker. 4th ed. With a foreword by Paul Willis. London: SAGE Publications Ltd, 2012. 552 p.
30. Boyle C. The matter of ‘evidence’ in the inclusive education debate / C. Boyle, G. Koutsouris, A.S. Mateu, J. Anderson // *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2020. Oxford University Press USA. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
31. Canguilhem G. *The Normal and the Pathological with an introduction by Michel Foucault* / G. Canguilhem. New York: Zone Books, 1991. 327 p.
32. Fitzgerald J. Leading Inclusive Learning, Teaching and Assessment in Post-Primary Schools in Ireland: Does Provision Mapping Support an Integrated, School-Wide and Systematic Approach to Inclusive Special Education? / J. Fitzgerald, J. Lynch, A. Martin, B. Cullen // *Educ. Sci.* 2021. Vol. 11. P. 168. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>
33. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods / D. Goodley, K. Runswick-Cole // *International Studies in Sociology of Education*. 2010. Vol. 20. № 4. P. 273–290.
34. Goodley D., Runswick-Cole K. The body as disability and possibility: theorizing the ‘leaking, lacking and excessive’ bodies of disabled children / D. Goodley, K. Runswick-Cole // *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2012. DOI: 10.1080/15017419.2011.640410

35. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities / G. Hornby // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. С. 234–256. DOI: 10.1111/1467-8578.12101
36. Hornby G. The Necessity for Coexistence of Equity and Excellence in Inclusive and Special Education / G. Hornby. Oxford Research Encyclopedia, Education (oxfordre.com/education). (c) Oxford University Press USA, 2020.
37. Hornby G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? / / G. Hornby // *Educ. Sci.* 2021. Vol. 11. P. 304. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11060304>
38. Initial report of the Russian Federation submitted in accordance to Article 35 of the Convention. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fRUS%2f1&Lang=en
39. Kauffman J.M. Preface / J.M. Kauffman // In: *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives* / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education. Series edited by Philip Garner. 2020. Routledge, London, New York. P. xix–xxv.
40. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues / J.M. Kauffman, J. Badar // *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives* / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education, Series edited by Philip Garner. 2020. Routledge, London, New York, P. 1–24.
41. Kauffman J.M., Hornby G. Inclusive Vision Versus Special Education Reality / J.M. Kauffman, G. Hornby // *Ed. Scien.* 2020. Vol. 10 (9). P. 258. DOI: 10.3390/educsci10090258
42. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming / G. Lindsay // *British Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 77. P. 1–24. DOI: 10.1348/000709906X156881
43. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications / B. Nirje // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1 (2). P. 19–23.
44. Oliver M., Barnes C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion / M. Oliver, C. Barnes // *British Journal of Sociology of Education*. 2010. Vol. 31. № 5. P. 547–560.
45. Oreshkina M.J., Lester J.N. Discourse of segregation and inclusion: a discourse analysis of a Russian newspaper for teachers / M.J. Oreshkina, J.N. Lester // *Disability & Society*. 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.732539
46. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures / P. Paliocosta, S. Blandford // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
47. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education / S. Riddell // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2009. Vol. 30. № 3. P. 283–296. DOI: 10.1080/01596300903036889
48. Shakespeare T., Watson N. The social model of disability: An outdated ideology? Exploring theories and expanding methodologies / T. Shakespeare, N. Watson // *Research in Social Science and Disability*. 2001. Vol. 2. P. 9–28.
49. Shemanov A. The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia / A. Shemanov // *Inclusion*,

- Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives / Ed. by Paolina Mulè. Questioni pedagogiche e formative 10. Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. P. 179–190.
50. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda / R. Slee // International Studies in Sociology of Education. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99–116.
51. Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health. ICF: The International Classification of Functioning, Disability and Health. World Health Organization, Geneva, 2002. WHO/EIP/GPE/CAS/01.3. URL: <https://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>
52. Turner B.S. Preface to the New Edition / B.S. Turner // Parsons T. The social system. 2nd ed. London: Routledge, 1991. 404 p.
53. Warnock Report. Special educational needs. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
54. Wolfensberger W. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972. 258 p.

Глава 2. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИНВАЛИДНОСТИ И ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ

Мини-гlossарий к главе 2

Аутентичность и автономия личности. В основе понятия *автономии* лежат представления о рациональном, знающем себя, ответственном за свои волевые решения Эго, которое стремится прежде всего к самореализации и обеспечению себе этого права на самостоятельность. *Аутентичность* же означает следование себе, своей природе, верность подлинному образу собственного бытия. Ч. Тейлор вычленяет в аутентичности два аспекта. Первый включает в себя моменты креативности и конструирования, сопряженные с независимостью и даже оппозицией в отношении социальных правил, которая может доходить до конфликта с нормами морали. Второй, однако, требует, по Тейлору, *открытости к горизонту значимости*, т.е. системе жизненных ценностей, претендующих на *всеобщность* (представления о добре и зле, о человеке и его свободе, о Боге и т.п.). Без этой открытости к всеобщему горизонту значимости творчество, креативность Эго *теряет свое основание*, низводится на уровень *тривиальности*, не имеющей отношения к ценностям и смыслам человеческого существования. Концепция автономии индивида при этом сводится к простому *следованию своим субъективным предпочтениям*, например, тому, что приносит удовольствие, без отнесения их к *всеобщему горизонту значимости*, т.е. без соотнесения их с другими субъектами и ответственности перед ними, без *диалога* с другими о добре и зле. Аутентичность, таким образом, как и автономия, также предполагает самоопределение, но в процессе *диалога с другими*, который также имеет смысл только в контексте открытости к *горизонту значимости*. Тейлор подчеркивает неправомерность предпочтительного внимания к первому аспекту аутентичности (автономии без отнесенности к всеобщему горизонту значимости) в ущерб второму (отнесению к горизонту значимости, предполагающему свободу другого и отвергающему насилие), поскольку это предпочтение ведет к крайнему субъективизму и имморализму.

Воплощенность личности. Концепция человека как *воплощенного* существа возникла в рамках социально-конструкционистского подхода к инвалидности, наиболее характерно выраженного в социальной модели инвалидности и основанной на ней политике полной инклюзии, в ответ на критику. Эта критика указывала на то, что опыт инвалидности не может быть сведен к переживанию дискурсивных социальных конструкций, препятствующих включению лиц с инвалидностью. В этот опыт обязательно входит и переживание своего имеющего нарушения тела как *внедискурсивной* реальности. Однако, говоря о *воплощенности* человека, ученые социально-конструкционистского направления ограничиваются тем, *как* в социальных конструкциях самого человека или дискурсе общества, в его представлениях и практиках или в культуре *представлено* тело. Тело сводится к социальной конструкции, к дискурсу или к его представленности в переживаниях человека (в феноменологическом направлении). При этом личность человека рассматривается не как целое, охватывающее тело и дух, целостно выражающий себя в материальной культуре и ее смысловой стороне, а лишь

прежде всего как *источник дискурса*, в котором телесность представлена в порядке знаков, репрезентирующих не саму телесную реальность, а социальные отношения (отношения власти, доминирования, статуса и т.п.). В направлении так называемого *реализма* в интерпретации социальной модели тело человека понимается как внедискурсивная и внекультурная реальность, которую следует учитывать и как содержание репрезентации в социальном дискурсе, и в связи с его внедискурсивными эффектами, обусловленными телесными нарушениями. Таким образом, даже в случае реалистической интерпретации социальной модели человек предстает расколотым на тело как внедискурсивную реальность и личность как источник социального дискурса, т.е. воспроизводится (в применении к личности) теоретическая конструкция, которую Дж.Ф. Кросби назвал «спиритуалистическим персонализмом». Медицинская модель инвалидности, сосредоточенная на диагностике и лечении биомедицинских нарушений людей, неоправданно сводит к ним все проблемы, возникающие в жизни людей с этими нарушениями. Хотя к плюсам этой модели можно отнести ее открытость к телесным проявлениям человека, однако только в ракурсе, ограниченном современной биомедицинской наукой. В обеих моделях отсутствует возможность для того, чтобы учитывать пространство и границы собственных форм культурного выражения адресатов помощи, в частности лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью. В практике помощи таким лицам формирование и использование подобных форм должно быть основано на анализе присущих таким людям способов культурно опосредствуемого ими переживания своего опыта телесности – переживания, неразрывно связанного с его выражением в процессе телесно протекающего развития аутентичных символических и дискурсивных практик. Соответственно, их анализ предполагает иную концепцию личности – концепцию личности как сущностно телесного бытия, которое создается самим человеком в процессе его репрезентации в смысловесущих материальных формах культуры как формах обращения к другому.

Гегемония. Современный подход в культурных исследованиях рассматривает культуру как совокупность множества различных тенденций в определении значений, а не как одну монолитную идеологию, выражающую интересы господствующего класса, что подразумевала концепция Л. Альтюссера. Однако одна из этих многих тенденций может превалировать над другими, расширяться за их счет. Процесс создания, сохранения и воспроизводства доминирующего над другими набора культурных значений называется гегемонией. Согласно Антонио Грамши, правящий класс реализует свою власть не только и даже не столько путем непосредственного принуждения и физического насилия (их роль становится ведущей как раз в периоды социальной нестабильности, когда власть шатается), сколько добиваясь согласия подчиненных классов, т.е. обеспечивая себе авторитет и лидерство в сфере культуры и идеологии, которое Грамши и называет гегемонией. Грамши считал, что насилие, для того чтобы быть эффективным средством поддержания власти, должно опираться на согласие большинства, которое выражается в органах общественного мнения – газетах и различных объединениях (профсоюзы и др.). Значение концепции Грамши в культурных исследованиях инвалидности во многом определяется тем, что он отводил главную роль идеологической борьбе в сфере культуры широких слоев общества, тому, как они воспринимают свое положение в нем, расстановку сил и что полагают самоочевидным, как считают правильным себя вести. Это касается и самих людей с инвалидностью, их представлений о себе, и представлений о них широких слоев общества.

Дискурс. Термин *дискурс* вошел в язык критических культурных исследований инвалидности и тесно связанной с ними социальной модели из французского языка – от

существительного *discours*, имеющего значения *речь, устное выступление* и *письменный текст, развивающий определенную тему, рассуждение*. На его понимание в исследованиях инвалидности значительное влияние оказал Мишель Фуко (1926–1984) с его концепцией дискурсивных формаций. В *лингвистике* термин обозначает речевое высказывание в его динамическом аспекте (в отличие от текста как статической формы высказывания). В дискурсивном анализе рассматривается высказывание, его продуцирование и анализ (понимание) в контексте коммуникативной ситуации, предполагающей *автора* и *адресата* речи. Дискурсивный анализ возник в результате смены исследовательских приоритетов: если Ф. де Соссюр считал, что объектом лингвистики должен быть язык как формальная система, а не речь, то современная лингвистика сосредоточена на анализе употребления языка в речи. Дискурс и является процессом речевого высказывания в коммуникативной ситуации его употребления. В *философии* и *социологии* дискурс также рассматривается как способ говорения, характерный для определенного социального субъекта, в том числе абстрактно понимаемого (например, российский политический дискурс, дискурс власти, дискурс насилия). При этом анализируются специфика языковых средств, стиля, тематики, способов рассуждения, система убеждений, идеология и т.п. Именно на это понимание оказал влияние М. Фуко. В культурных исследованиях инвалидности дискурс инвалидности рассматривается как социальная конструкция, не репрезентирующая, т.е. не воспроизводящая внедискурсивную реальность (напр., телесные нарушения), а создающая, конструирующая ее для достижения доминирования над другими. Этому притязанию на доминирование сторонники социальной модели инвалидности противопоставляют *деконструкцию* дискурса инвалидности.

Идеология. С точки зрения классического марксизма культура рассматривалась как идеологическая форма, в институциализированном виде составляющая часть надстройки, базисом которой является, по Марксу, экономическая структура общества, представленная его производственными отношениями в конкретный исторический период. Согласно французскому философу-марксисту Луи Альтюссеру (1918–1990), культура не сводится к роли проявления экономического базиса общества: политика, экономика, идеология взаимно артикулируют друг друга в процессе формирования сложного многоуровневого единства, целостность которого не может быть выведена из односторонней детерминации надстройки экономическим базисом. С точки зрения Альтюссера, идеология, выражающаяся в культуре общества, представляет собой один из трех главных уровней, первичных инстанций социальной формации. В качестве такового идеология (и культура как ее выражение) является относительно автономной, хотя в конечном счете определяется производственными отношениями. С этой точки зрения, экономическое положение и социальное подавление людей с инвалидностью как группы также может рассматриваться как следствие капиталистического, классового характера общества, как последствие рыночной регуляции экономических и социальных отношений в нем. Положение людей с инвалидностью как социальной группы оказывается в этом контексте результатом маркетизации всех отношений, включая медицину и образование, которое является, по Альтюссеру, идеологическим институтом общества.

Лингвистическая метафора культуры. Под лингвистической метафорой культуры в критических культурных исследованиях, в том числе инвалидности, понимается структуралистское понимание культуры (его родоначальниками были Роман Якобсон, Владимир Пропп и Клод Леви-Строс) по аналогии с пониманием языка в структурной лингвистике, родоначальником которого был швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр. Согласно лингвистической метафоре, культура рассматривается

как семиотическая, т.е. знаковая, система, в которой отношения между знаками задают значения культурных объектов. В свете этой метафоры идентичность любых объектов, которым в культуре придается значение, оказывается результатом социального конструирования, т.е. представляет собой результат манипулирования другими знаками, вызывающими сдвиги значений (напр., подмену денотата коннотатом в ранней семиотике Ролана Барта или смену коннотатов и т.п.). Таким образом, согласно этой метафоре, людям с психофизическими особенностями придается значение отклонения от нормы, т.е. девиации, или инвалидности, т.е. неценности (от латинского *in-validus* – неценный). Такое социальное конструирование и рассматривается как причина инвалидности в ее социальной модели.

Нормативная антропология, имплицитная. Согласно Г.П. Мейнингеру, имплицитная нормативная антропология – это совокупность неосознаваемых представлений, задающих нормы отношения индивида к самому себе и другому человеку; она рисует образ того, что следует считать присущим человеку как таковому, какие свойства, типы активности, образ тела, способ поведения и т.п. Исходя из таких представлений, из-за их нормативности, человек будет строить свою помощь другому, который, по его мнению, в ней нуждается, поскольку не соответствует его представлениям о том, каким должен быть человек. Нормативная антропология будет *структурировать перспективу* помощи, т.е. ее *направленность, цели, выбираемые средства* и т.п. Одним из проявлений нормативной антропологии помощи является концепция **нормализации**, которая образует *структурирующую перспективу* помощи людям с инвалидностью в модели **интеграции**. Одним из способов дезавуирования нормативной антропологии и ее структурирующей перспективы является принцип «Ничего для нас без нас», который входит в концепцию инклюзии.

Репрезентация. От латинского глагола *repraesentare* – 1) *делать настоящим, присутствующим*, представлять, напоминать, изображать; 2) *немедленно осуществлять*. Итальянский историк культуры Карло Гинзбург подчеркивает две функции репрезентаций, служивших знаками в религиозных обрядах: замещать отсутствовавшее, невидимое или неизвестное и замещать или представлять кого-то или что-то в каком-либо действии. Если первое значение содержит *миметический* момент, т.е. функцию иконического знака как зримого *подобия* отсутствующего, то репрезентация в ее второй функции *лишена* этого *миметического* момента, она не стремится воспроизвести то, что или кого она представляет, в форме чувственного уподобления ему. В критических культурных исследованиях – и, в частности, в культурных исследованиях инвалидности – отрицается репрезентативный характер языка и культуры: утверждается, что язык и символы культуры не воспроизводят и не замещают объекты или явления окружающего человека мира. Любые культурные репрезентации являются лишь социальными конструкциями, не имеющими реального означаемого – т.е. *сущности*, которая стояла бы за ними как трансцендентная языку описания (как находящаяся «по ту сторону» языка – в мире неязыковой реальности, будь то реальность духовного или материального мира). Средневековый схоластический термин *essentia* – сущность, от которого происходят термины *эссенциализация* и *эссенциализм*, которые обозначают придание реальности мысленным конструктам. Таким образом, антирепрезентационизм критических культурных исследований инвалидности означает, что инвалидность не должна рассматриваться как реальная сущность, не должна эссенциализироваться, поскольку нацело является социальной конструкцией.

2.1 Ключевые понятия социально-конструкционистской концепции инвалидности

2.1.1. Повседневность культуры

Концепция инклюзии возникает в тесной связи с так называемыми «исследованиями инвалидности» (disability studies), которые в значительной мере могут быть рассмотрены как часть «критических исследований культуры» (critical cultural studies). В рамках этих исследований одним из ключевых аспектов является внимание к культуре как феномену повседневности [28]. Речь идет не просто о культуре, рассматриваемой как бы в горизонтальном измерении, – в том смысле, что любая транслируемая в обществе практика людей и ее результаты принадлежат культуре. Рассматривать культуру в горизонтальном, а не в вертикальном измерении означает видеть ее за рамками оппозиций: настоящая/мнимая, высокая/низкая или элитарная/массовая. Дело в том, что в контексте культурных исследований сами эти оппозиции и опирающиеся на них работы и оценки рассматриваются как средства культурного подавления других со стороны доминирующей социальной группы. В подобном применении понятие культуры как феномена повседневности оказывается инструментом критики доминирующей культуры. Однако этим не исчерпывается его смысл.

Трактовка культуры как повседневного феномена подразумевает ее понимание в *антропологическом* смысле, т.е. в качестве присущего человеку способа бытия. Это понимание можно рассматривать, с одной стороны, в аспекте социальной и культурной антропологии [16; 17; 18; 19], а с другой – в аспекте антропологии философской [23; 24].

В первом случае культура стала предметом описания первоначально в рамках этнографического изучения бесписьменных обществ, у которых религия, мифы, ритуалы, искусство и повседневный быт образовывали синкретическое слабо расчлененное единство. Затем методы и подходы, отработанные в рамках этих дисциплин, были перенесены на изучение повседневного существования, нравов, обычаев и социальной организации жителей городских окраин, молодежных субкультур и т.д. Культура здесь означает передаваемые на уровне традиций повседневного общительного взаимодействия людей формы их социальной жизни, символов, ритуалов, материальных артефактов, которые характеризуют их образ жизни как собственно человеческий. Изучение рецепции (восприятия) продуктов культурной индустрии в недрах повседневной жизни различных слоев общества в сопоставлении с произведениями, бытующими в их среде, и их восприятием породило понятие *популярной культуры* (см. 2.2.2).

Далее в разделе, посвященном феноменологии воплощенности личности (см. 2.2.4), мы кратко рассмотрим философско-антропологическое понимание культуры. Здесь все же, забегаая вперед, можно отметить наличие двух существенных для формирования идеи инклюзии моментов. Первый касается того, что в этом понимании акцентируется воплощенный характер бытия человека, т.е. тесно связанный с его телесно-психической организацией и обусловленный ее психофизическими особенностями. Второй состоит в том, что неотъемлемой частью собственно человеческого бытия и реализации человеческого в человеке является его культурное творчество, которое, будучи одним из

важнейших воплощений человеческой личности, является вместе с тем характеристикой повседневной жизни людей, а не исключительной привилегией особо одаренных личностей [23; 24].

2.1.2. Культура как текст. Репрезентация

Лингвистическая метафора в понимании культуры

Для концепции инклюзии, сформировавшейся в русле социальной модели инвалидности, ключевое значение имеет понимание культуры, развитое в структуралистских и постструктуралистских исследованиях репрезентации и субъективности, в основе которого лежит аналогия с языком, а понятие культуры, применяемое в этнографии, в социальной модели учитывается незначительно. Культура, как и язык, в постструктуралистской перспективе рассматривается как практика наделения мира значениями, которые разделяются многими людьми. Однако ни язык, ни артефакты культуры не являются нейтральными посредниками в обращении к миру, существующему вне и независимо от культуры и языка. Напротив, в культуре, в том числе посредством языка, значения активно придаются внеязыковым объектам и практикам в тех пределах, которые определяются самим языком или соответствующей культурной практикой. Культура и язык в этой перспективе предстают как практика *создания* значений (их производства), причем тесно связанная с нуждами власти, ее политики [28]. Это касается и самого субъекта практики, значение субъективности, идентичности которого также производится в процессе наделения значением мира, в котором он живет, и его деятельности в нем [8; 25; 26].

В качестве примера того, как языковая практика активно определяет описываемый предмет и идентичность человека, можно привести ситуацию определения качества материнской заботы в контексте выяснения особых образовательных потребностей, которую разбирают Д. Гудли и К. Ранвик-Коул (2010). Они показывают, в частности, как такие понятия, как «теплота отношений» и «достаточно хорошая мать», в опроснике, используемом социальным работником, и применяемые вне отчетливого и доступного для критического обсуждения теоретического контекста, могут выступать средством безосновательной компрометации отношений матери с ее ребенком-инвалидом и их стигматизации в качестве ненормальных [32, р. 277–278].

Фердинанд де Соссюр – язык и речь

В основе постструктуралистского подхода к языку лежит концепция языка швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра (1857–1913), рассматривавшего язык как *систему* знаков, значения которых определяются в большей мере различиями знаков между собой, чем отношениями знаков к обозначаемой внеязыковой реальности. Например, значение каждого цвета светофора является условным, потому что определяется его соотношением со значениями других цветов. Одежда, в которой может появиться мужчина или женщина на работе, дома или на пляже, различается и зависит от социальных условностей; к их числу принадлежит и отнесение одежды к мужской или женской, наличие застёжек справа или слева и т.п. Одно и то же явление может быть обозначено разными по смыслу знаками в зависимости от исторических, социальных и культурных обстоятельств [28]. «Мятеж не

может кончиться удачей, // В противном случае его зовут иначе» (Роберт Бернс в пер. С.Я. Маршака).

Условная система различий знаков по своим значениям называется кодом. Например, цвета светофора «красный» – «желтый» – «зеленый» условно соотнесены со значениями «стой» – «жди» – «иди». Поскольку мы привыкаем к используемым культурным кодам, то они кажутся нам естественными – факт культурного кодирования тем самым маскируется. Контекстуальное и зависящее от обстоятельств *соотнесение* языка (франц. *langue*) с реальностью осуществляется говорящими в процессе *речи* (франц. *parole*), а объективность языка определяется языковыми структурами до и вне этого применения. Этот подход позволил лингвистике рассматривать язык как объект научного изучения, подобный природным объектам, и изучать его как целостное образование, имеющее собственные, независимые от различных ситуаций его применения структурные законы своего функционирования.

Согласно семиотическому подходу, берущему начало от идей Чарльза С. Пирса, Ч.У. Морриса, знаки делятся на *индексальные* (дым *указывает* на огонь, туча на дождь и т.п.), *иконические* (фотография, картина и т.п.) и *символические* (условные: знаки светофора, знаки письма и т.п.). Согласно Ф. де Соссюру, значения знаков создаются в процессе их отбора и комбинации на основе двух измерений – *синтагматического*, т.е. сочетания знаков в линейные последовательности, и *парадигматического*, т.е. выбора знака подходящего класса, например, существительного в необходимом падеже или нужного синонима и т.п. Подобная организация знаков образует означающую систему. Знаки, каждый из которых конституируется отношением означающего и означаемого, образуют смысл не столько в силу их отношения к внеязыковой реальности, сколько через взаимные отношения друг с другом [28, p. 16].

Структурализм и постструктурализм

По аналогии с данным подходом стали рассматривать и культуру как систему структурных отношений (оппозиций) – культурных кодов, согласно которым значения производятся по определенным правилам. Французский этнолог Клод Леви-Строс, отчасти благодаря работам по структурной лингвистике Р.О. Якобсона, разработал концепцию структурной антропологии, т.е. структурализм в этнологии. При этом суть структуралистского подхода к культуре Леви-Строс определял как выявление скрытой от сознания людей, живущих в культуре, целостной системы структурных отношений ее элементов и преобразование этих отношений. Он изучал, в частности, системы родства в бесписьменных обществах, отношения в которых, подобно структурам языка, определялись благодаря существующим в них системам оппозиций. Эти отношения выражались в мифах и ритуалах данных обществ, в языковых реалиях их повседневной жизни. Такой подход к культуре дал повод французскому философу П. Рикеру говорить о том, что синтаксис, т.е. отношения внутри системы элементов культуры, К. Леви-Строс предпочел семантике, т.е. динамике понимания смысла этих элементов в процессе их сознательного использования людьми (Рикер писал, что подход Леви-Строса применим в том случае, когда «интеллигибельны <...> одни только упорядочивания, совершающиеся на бессознательном уровне; понимание состоит не в том, чтобы продолжить интенции смысла, дать им новую жизнь в историческом акте интерпретации, который сам вписывался бы в традицию; интеллигибельность связывается с кодом, в соответствии с

которым осуществляются изменения и который обеспечивает соответствие и подобие между упорядочиваниями <...>. Я так бы охарактеризовал этот метод: выбор синтаксиса в противовес семантике» [15, с. 59]).

Поскольку конструирование в процессе языковой деятельности как практики наделения значениями производится по определенным правилам, постольку такие практики могут быть охарактеризованы как *языковые игры* (термин австрийского философа и логика Людвиг Витгенштейна), в которых конституируются в том числе и идентичности их субъектов [28]. С этой точки зрения культура выступает как текст, значения которого, преимущественно бессознательно, выражают социальные отношения между людьми, прежде всего – отношения власти. Так, в приведенном выше примере из работы Д. Гудли и К. Ранвик-Коул [32, р. 277–278], понятия, используемые социальным работником в опроснике («теплота отношений», «достаточно хорошая мать»), могут становиться средством компрометации отношений матери с ее ребенком-инвалидом. При этом социальная практика определения особых образовательных потребностей учащегося с инвалидностью в диалоге социального работника и работника системы образования выступает как власть социального работника, который может представить отношения в семье ребенка-инвалида как ненормальные, т.е. стигматизировать их.

Постструктурализм (см. также 2.2.3) углубил разрыв языка как системы с обозначаемой внеязыковой реальностью. В его рамках и система значений, и субъекты процессов обозначения рассматриваются как результаты конструирования, происходящего в процессе языковых практик. Это направление мысли связано прежде всего с именами Р. Барта, М. Фуко и Ж. Деррида.

Французский литературовед и философ Ролан Барт (1915–1980) обратил внимание на роль коннотаций знака в производстве значения и на процесс натурализации коннотаций знака, в ходе которого возникает миф и идеология (об этом см. далее). Применительно к проблеме конструирования социального значения инвалидности ход мысли Р. Барта можно проиллюстрировать следующим образом.

Если мы видим на дверях лифта изображение инвалидной коляски, то мы понимаем, что он может быть использован людьми с инвалидностью. Это прямое значение знака. Но у данного знака в нашей культуре есть дополнительные значения, или коннотации: говоря об инвалиде, мы можем представлять себе несчастье, несчастную судьбу, вспоминая даже при этом персонажей литературных произведений, которые ее символизируют, например, «Квзимодо» из романа Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери». Несчастье может вызывать сочувствие, стремление помочь, если мы ориентированы на альтруистические идеалы, а может – и страх, отторжение, неприятие, если мы, например, находимся в плену предрассудков о «заразности» несчастья. Но мы можем представлять себе также и Алексея Мересьева или Павку Корчагина из произведений Бориса Полевого и Николая Островского, которые, напротив, символизируют преодоление физической немощи, к тому же в случае с героями Б. Полевого и Н. Островского особенностью коннотаций является нагруженность идеологическими смыслами (так, рефреном в повести Бориса Полевого звучит идеологема: «Но ты же советский человек!»).

Иначе говоря, коннотации, которые возникают в нашем сознании при восприятии знаков инвалидности, будут испытывать влияние социального и культурного контекстов – идеологии, мифологии, исторической и социокультурной ситуаций и т.п. Более того, если

мы воспринимаем эти коннотации как естественно ассоциированные со значением инвалидности, составляющие второй и главный слой связанных с ней знаков, то в таком случае речь, по Барту, должна идти о мифе или идеологии инвалидности. Эту концепцию семиотической природы мифа и идеологии Барт сформулировал на раннем, структуралистском, этапе своего творчества.

Позднее (на постструктуралистском этапе) Барт отказывается принимать положение о наличии у знака устойчивого значения – денотата и вторичных по отношению к нему дополнительных значений – коннотаций. Знак теперь понимается Бартом как по своей природе полисемичный – многозначный. Знак рассматривается не в отношении к денотату, а в перспективе текста, т.е. пересекающихся последовательностей связанных друг с другом знаков, определяющих смысл через взаимодействие взаимных различий. Это позволяет ему говорить о тексте не как о произведении, реализующем замысел автора, а как о проявлении анонимного, безличного письма.

«Ныне мы знаем, что текст представляет собой не линейную цепочку слов, выражающих единственный, как бы теологический смысл (“сообщение” Автора-Бога), но многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников»⁴³.

Понятие текста имеет у Барта методологическое значение. Если произведение можно продемонстрировать как вещь, созданную определенным автором, то текст в нем надо обнаружить, выявить. Если целостность произведения определяется относительно его автора, который реализует в произведении замысел, выражает в нем свои идеи и т.п., то целостность текста строится относительно читателя, т.е. исходя не из своего происхождения, а из назначения. Причем читатель понимается Бартом не как личный адресат текста, а как безличный некто, не имеющий истории и просто приводящий в единство все составляющие текста. Таким образом, значение оказывается подвижным результатом процесса интертекстуальности письма. Каждое значение содержит следы других значений, имеющих иное происхождение.

Понятие письма как следа стало предметом специальных размышлений в трудах французского философа-постструктуралиста Жака Деррида (1930–2004). Он подчеркивал нестабильный характер значений знака. У знака нет трансцендентного, т.е. по ту сторону отношений знаков находящегося значения, поскольку каждый знак несет на себе следы его предыдущих употреблений, которые бесконечно *отсрочивают* окончательное достижение определенного значения. Ключевыми понятиями Деррида являются письмо, интертекстуальность, неразрешимость, деконструкция, различие (в значении которого объединяется *различие* и *отсрочка* значения), след и дополнение. Для культурных исследований инвалидности важное значение имеет антиэссенциализм Деррида, т.е. подход, отрицающий наличие за знаками устойчивых *сущностей*, которые знаками лишь обозначаются, и, как следствие, невозможность приписать вещам *идентичность*, которая была бы чем-то большим, чем социальная конструкция знаков, не имеющих стабильного означаемого [28].

В понимание культуры как текста в современной западной литературе значительный вклад внес социальный психоанализ французского психиатра и философа

⁴³ Барт Р. Смерть автора / пер. с франц. С.Н. Зенкина // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. С. 388.

Жака Лакана (1901–1981), позиция которого в данном случае также излагается с опорой на учебник К. Баркера по культурным исследованиям.

Согласно основателю психоанализа З. Фрейду, личность человека не является чем-то единым, она включает в себя сознательное и рациональное *эго* (Я), выполняющее функции морального цензора *суперэго* (сверх-Я) и *ид* (Оно) – сфера бессознательных инстинктивных влечений человека, требующих своего удовлетворения и являющихся источником психической энергии. Либи́до, или сексуальное влечение, по Фрейду, является ненаправленным, т.е. не имеет фиксированного объекта, что выражается в феноменах полиморфной перверсивности («извращенности») сексуального желания и ведет к регуляции и подавлению этой перверсивности. В развитии сексуальности, по Фрейду, важная роль принадлежит Эдипову комплексу, который затем находит или не находит свое разрешение. Результатом его разрешения является «нормальная» гетеросексуальная гендерная ориентация. В этом смысле, по Фрейду, «анатомия является предназначением».

Согласно Лакану, разрешение Эдипова комплекса ведет к формированию бессознательного как области подавленных влечений. Это разрешение, устанавливающее саму возможность для субъекта иметь какой-либо гендер, происходит посредством вхождения в символический порядок. До формирования Эдипова комплекса дети неспособны отделить себя от окружающего мира объектов и дифференцировать с другими людьми; они переживают мир в его чувственной непосредственности и как аутоэротически окрашенный. В центре внимания ребенка на этом этапе – материнская грудь как источник пищи, тепла и комфорта. Дети не способны контролировать и свои отношения с окружением, и свои физиологические функции.

Ребенок начинает относиться к себе как к индивидуализированному существу на этапе «стадии зеркала». В это время происходит идентификация себя и с другим человеком, прежде всего с матерью как с конкретным лицом, и с самим собой как с единым и целостным существом, что проявляется в отождествлении себя со своим образом в зеркале. Однако, поскольку, согласно Фрейду и Лакану, человек не является целостным существом, признание себя целостным выступает как результат работы воображения, не соответствующий реальности. Формирование Эдипова комплекса у мальчика связано с тем, что для него мать выступает как первичный объект любви. При этом его желание оказывается под запретом, который налагается на инцест в рамках символического порядка языка. Фигура отца, власть которого символизируется фаллосом, выступает для мальчика источником страха кастрации, что ведет его к смещению идентификации с матери на отца (отец отождествляется с символической позицией власти и контроля). Девочка воспринимает свои анатомические особенности как результат уже совершенной кастрации, что вызывает у нее гнев. Ее идентификация раздваивается: она частично идентифицируется с матерью по своей гендерной роли, однако она также ассоциирует отца с авторитетом, доминированием и властью.

Для Лакана, как и для постструктуралистов, значение производится благодаря системе различий. Фаллос и выступает для человека в его развитии таким первичным и универсальным означающим, от которого строится эта производящая значения система различий. Иначе говоря, стабильность фаллоса как знака становится основой построения цепочки различий. При этом «женщина» выступает как вторичное означающее,

т.е. получает значение как дополнение к символическому мужчине через проведение различия с маскулинностью.

В теории Лакана язык играет решающую роль. Его формирование мотивируется удовольствием, которое дает чувство контроля. Приобретение языка является выражением стремления регулировать желание посредством занятия позиции символической власти. Язык является проявлением *отсутствия*, которое Лакан считает сердцевинной субъективностью. В специальном смысле речь идет об отсутствии матери, которое является результатом отделения от нее на стадии зеркала. В более общем смысле имеется в виду отсутствие, которое человек переживает благодаря тому, что его существованию предшествует символический порядок, который он не в силах контролировать.

Субъект формируется через вхождение в символический порядок структур языка и получаемых через него социальных значений. В особенности язык делает возможной субъективность в силу того, что в нем предлагаются субъектные позиции, с которых можно говорить (я, ты, он, она). Существенно, что эти субъектные позиции различаются по роду, обуславливая различие гендерных ролей субъекта. Личность благодаря символическому порядку языка предстает как личность воплощенная, а именно – связанная с телом, имеющим половые различия. Однако это воплощение представляет собой эффект вхождения в символический порядок.

Согласно Лакану, бессознательное структурируется подобно языку. Как язык является корнем бессознательного, так и бессознательное представляет собой зону сигнификации (означивания). Генерация значений в процессе работы бессознательного может быть продемонстрирована на примере таких выделенных Фрейдом механизмов бессознательного, как конденсация и замещение, которые Лакан уподобил метафоре и метонимии. Он ввел также понятие скользящего, или плавающего означающего, освободив означающее от связи с означаемым, разорвав их жесткую связку, что внесло изменение в сосюрговскую концепцию знака.

Конденсация является механизмом, посредством которого за серией значений в цепочке означающих стоит одно представление. В качестве примера конденсации может быть рассмотрен знак розы. Этот знак, обозначая нечто имеющее запах и лепестки, может фигурировать как метафора вагины, или женщины. Роза становится при этом обозначением женщины. Хотя значение никогда не является, с точки зрения Лакана, фиксированным, т.е. имеющим четкий денотат, поскольку оно генерируется через различение, тем не менее в силу действия механизма подавления означающее получает статус означаемого. В результате осознанное представление становится репрезентацией целой цепочки бессознательных значений, как в вышеприведенном примере розы.

Соответственно, механизм замещения представляет собой перенаправление энергии, обусловленной одним объектом или представлением, на другой. Метонимия является риторической фигурой (тропом), посредством которой часть выступает замещением целого. Например, горящий автомобиль является метонимией для городских беспорядков и, далее, – для состояния дел в государстве. Таким образом, речь идет о перемещении энергии с одного представления на цепочку других. Значение отличается от других, будучи само порождено различием, благодаря чему оно теряется в цепочке означающих. Замещение/метонимия мотивируется желанием удовольствия, которое приносит фиксация объекта как означаемого, поскольку эта фиксация выражает попытку контролировать символическое и желание преодолеть отсутствие контроля над ним со

стороны субъекта. Непрерывное скольжение значения временно приостанавливается посредством его метонимической организации относительно ключевых моментов культуры, которые структурируют бессознательное и наделяют его грамматическим родом (его, ее бессознательное).

Лакановский психоанализ вызвал критическую реакцию, особенно со стороны феминистского движения, поскольку в его рамках патриархальное устройство социума и культуры обосновывается в качестве универсального условия формирования человеческой личности. Со стороны постструктурализма эта концепция также навлекла на себя упрек в фаллоцентричности [28].

Людвиг Витгенштейн – языковые игры

Австрийский философ и логик Людвиг Витгенштейн (1889–1951) в поздний период своего творчества разработал концепцию языковых игр. Согласно Витгенштейну, значение слова определяется его использованием в социальной практике. Соответственно, язык понимается как инструмент, посредством которого люди координируют свои действия в рамках социальных взаимоотношений. Тем самым утверждается нерепрезентационный характер языка, т.е. язык и его значения не являются репрезентациями (отображениями) ни объектов внешнего мира, ни мыслей субъектов о нем. Отношения между знаками и референтами являются условными и нестабильными, поскольку они зависят от отношений знаков между собой. Витгенштейн подчеркивает прагматический и социальный характер языка. Относительная стабильность языковых значений оказывается функцией социальных конвенций, возникающих в ходе социальной практики. Так, значение слова «стул» зависит от соотношения этого знака с другими – «табуретка», «кресло» и т.п. – и является подвижным. Однако это значение стабилизируется в обстоятельствах той «языковой игры», в которой это слово используется.

Языковой игрой Витгенштейн называет деятельность со знаками языка в рамках конкретной социальной практики, правила использования знаков в которой задаются обстоятельствами этой практики. Поэтому в отличие от структурализма правила определяются не как часть абстрактной структуры языка, не в отрыве от социальной практики его применения, а внутри ее обстоятельств. «Язык, – отмечает Витгенштейн, – не возникает из размышления... Дети не учатся тому, что есть книги или кресла и т.д., они учатся тому, чтобы радоваться книгам, сидеть в кресле и т.д.» [28].

Репрезентация

Итальянский историк культуры Карло Гинзбург в качестве примеров репрезентаций приводит различные ритуальные заместители богов, умерших, чужестранцев и проч.: погребальные статуэтки, глиняные фигурки лошадей и слуг, погребавшиеся с умершим, восковые изображения римских императоров, использовавшиеся в ритуале их похорон, и т.п. Гинзбург подчеркивает две функции подобных репрезентаций, служивших знаками в религиозных обрядах: замещать отсутствовавшее, невидимое или неизвестное и замещать или представлять кого-то или что-то в каком-либо действии. Если первое значение содержит миметический момент, т.е. функцию иконического знака как зримого подобия отсутствующего, то репрезентация в ее

второй функции лишена этого миметического момента, она не стремится воспроизвести то, что или кого она представляет, в форме чувственного уподобления ему [9].

На эту функцию репрезентации в истории становления символических форм культуры указывал немецкий философ Э. Кассирер (1874–1945): «Человек <...> пробуждаясь от сна плавающих перед его чувствами образов <...> свободно собирает их в *единый* образ <...> обособляя те характеристики образа, которые показывают, что мы имеем дело именно с этим, а не иным предметом. Но как мы приходим к *полаганию* этих характеристик, полаганию с необходимостью предшествующему их *сравнению*, равно как и всему тому, что мы называем “абстрагированием” в логическом смысле слова? <...> Решающим является, скорее, не то, что из этой целостности абстрагируется лишь один момент, но то, что он выступает как представитель, “репрезентирующий” эту целостность»⁴⁴. Символическая форма, по Кассиреру, репрезентирует для человека его самого и мир его культуры.

В чем отличие культурного символа от врожденных когнитивных образцов, работающих как эталоны в механизме бессознательного сравнения у животных и человека? Когнитивные эталоны задают код для распознавания явлений окружающего мира, наделяя их жизненным значением. Они расчленяют континуальное поле восприятия на дискретные значимые элементы, но бессознательный механизм этого расчленения, врожденный характер самих эталонов отличают их от символов культуры. Символ, предсуществуя в культуре, должен тем не менее каждый раз полагаться самим субъектом, чтобы он мог наделять значением и расчленять на дискретные единицы континуум его восприятия. Один из моментов воспринимаемого полагается, как пишет Кассирер, в качестве репрезентирующего его представителя, собирая воспринимаемое в дискретный, наделенный значением образ.

В критических культурных исследованиях – и в частности, в культурных исследованиях инвалидности – отрицается репрезентативный характер языка и культуры: утверждается, что язык и символы культуры не воспроизводят и не замещают объекты или явления окружающего человека мира. Любые культурные репрезентации являются лишь социальными конструкциями, не имеющими реального означаемого – т.е. сущности, которая стояла бы за ними как трансцендентная языку описания (как находящаяся «по ту сторону» языка – в мире неязыковой реальности, будь то реальность духовного или материального мира).

Антиэссенциализм

Критическим культурным исследованиям, следующим в русле социального конструкционизма и опирающимся на М. Фуко, Ж. Деррида, Р. Барта и др. авторов постструктуралистского направления, присущ (наряду с антирепрезентационизмом) антиэссенциализм. Это означает, что любой знак или совокупность знаков являются отражением социального конструирования, выражающего борьбу за власть и доминирование, за право определять, что является истиной, но не отражают никакой стоящей за ними объективной сущности (сущность – от лат. *essentia*) [28].

Поэтому и инвалидность с этих позиций должна рассматриваться не как результат психофизических нарушений, дефектов, а как знаковая социальная конструкция,

⁴⁴ Кассирер Э. Философия символических форм. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. Т. 3. С. 97.

отражающая определенный дискурс власти (см. ниже), реализованный в медиализации феномена инвалидности и создающий препятствия для реализации людьми с психофизическими особенностями своих прав (на образование, на работу, на участие в политической жизни и т.п.).

На этом основании концепция интеграции критикуется в рамках социальной модели инвалидности как эссенциалистская, т.е. видящая проблему инвалидности и возможностей обучения людей с ограничениями здоровья как следствие присущих этим людям нарушений и дефектов. Это, в свою очередь, выражается в предлагаемых в рамках концепции интеграции способах помощи в интеграции в образование, которые заключаются в том, чтобы помогать людям с нарушениями компенсировать свои дефекты для целей вхождения в общество «нормальных» людей.

Антиэссенциализм выражается, напротив, в подчеркивании чисто социальных причин инвалидности – т.е. отсутствия в обществе и его институтах, в принятом в социуме дискурсе условий для полноценной социализации людей с психофизическими особенностями. А теории, объясняющие инвалидность как следствие дефектов, присущих индивиду, рассматриваются как часть дискриминационного по своей направленности дискурса медиализации [32; 33; 39; 42].

2.1.3. Культурный капитал и порядок дискурса. Символическая власть

Мишель Фуко: порядок дискурса как механизм власти

Мишель Фуко (1926–1984) – французский философ и историк – противопоставил структуралистскому тезису о том, что язык представляет собой полностью самостоятельную по отношению к социальной практике систему с собственными правилами и функциями, утверждение, что язык развивается и производит значения под влиянием специфических социальных, культурных и исторических условий. Эти условия выступают как средства регуляции языка, которые определяют набор ключевых концептов, очерчивающих определенную область знания и его объектов. Таким путем специфический язык описания конкретного набора объектов задает «режим истины» в отношении них, т.е. то, что будет считаться истинным и ложным. Дискурсом Фуко называет совокупность регулируемых подобным образом способов высказывания об объектах языка и практики, реализуемые в отношении этих объектов и составляющие контекст для определения значения этих объектов и их оценки.

Если Ж. Деррида подчеркивал способность значения ускользать в бесконечность по цепочке означающих, то Фуко обращает внимание на то, что значения стабилизируются благодаря отношениям власти в социальных практиках. Посредством этой стабилизации и возникает порядок дискурса, определяющий одни способы рассуждения, понимания и знания об объектах как разумные, а другие – как противоречащие разуму. Возникает дискурсивная формация, объединяющая характерные для нее мотивы, наборы идей, объекты знания, способы их интерпретации и т.п.

Примером, который анализирует Фуко, является, в частности, дискурс безумия. Он включает: утверждения о безумии, дающие нам знания о нем; правила, определяющие, что можно говорить и о чем можно думать в отношении безумия; субъектов, которые персонифицируют для нас безумцев; процессы, посредством которых дискурс безумия

приобретает авторитет истины в данный исторический момент (в качестве примера можно назвать религиозное понимание греха и болезни, в частности безумия как наказания за грехи или безумия как одержимости злым духом); практики в институциях, имеющих дело с безумием (например, заковывание безумных в цепи в средневековой Европе – логичный в дискурсе наказания за грех, или помещение их в клиники и лечение как «болезни» в медицинском дискурсе эпохи Просвещения и т.п.); идею о том, что в будущем появятся новые дискурсы о безумии, которые лягут в основу иного знания о нем и другой дискурсивной формации.

Согласно Фуко, дискурс регулирует не только то, *что* может быть сказано, но также *кем, когда и где*. Поэтому значительная часть его работ посвящена влиянию отношений власти. Он подчеркивал дисциплинарный характер власти/знания в эпоху современности, выделяя следующие виды дисциплинарного дискурса: науки (делящие мир на субъект и объект познания), практики разделения (безумных от нормальных, больных от здоровых, преступников от законопослушных и т.д.), практики заботы о себе, которые используются индивидами, для того чтобы превратить себя в субъектов.

С точки зрения Фуко, власть представляет собой не только репрессивную, но и продуктивную силу. Она не сводится к своему выражению в институтах власти и экономическим проявлениям; ее можно уподобить капиллярной сети, пронизывающей весь социальный порядок. Продуктивность власти выражается прежде всего в том, что она производит субъекта определенного типа (см. также [8]), активно участвующего в заданной властью дискурсивной формации.

По Фуко, тело индивида является точкой приложения регулирующей власти дискурса, благодаря которой индивид становится субъектом для себя и других. То, что высказывает субъект, не является его авторским утверждением – скорее, это определяется его позицией в рамках дискурса. Причем, высказывая формально одно и то же утверждение, субъект может занимать различные позиции, которые предполагают разные роли субъекта [28].

Стюарт Холл: децентрированная идентичность

Стюарт Холл (1932–2014) – британский теоретик культуры, известный работами в области марксистски ориентированных критических культурных исследований, – выделил различные исторические способы концептуализации идентичности субъекта. Такими способами являются: *субъект Просвещения, социологический субъект и субъект эпохи постмодерна* [28].

Понимание человеческой личности как уникальной и неповторимой единичности, в основании уникальности и достоинства которой лежит разум, принадлежит философскому течению XVIII века, известному под названием Просвещения. Это представление о человеке сочетается с тезисом о том, что разум и рациональность образуют содержание человеческого прогресса, которое завершил и критик этой эпохи философской мысли И. Кант выразил словами «прогресс в понятии свободы».

Холл так суммирует представление Просвещения о человеке: личность рассматривалась как «полностью центрированный, унифицированный индивид, одаренный способностями разума, самосознания и действия, центр которого составлен из внутреннего ядра... Сущностным центром самости являлась идентичность личности». Одаренность этими способностями позволяет такому субъекту картезианского типа

(т.е. сводимому к его осознанной разумности в духе Декартова «я мыслю, следовательно, существую») познавать мир, как он есть сам по себе [28].

Подобное представление о субъекте не ограничивается данным философским учением, но лежит в основе типичного для западного человека подхода рассматривать себя как субъекта саморегуляции и контроля, способного организовать свою жизнь сообразно рациональным принципам. Это выражается также в морали – в учении об индивидуальной ответственности за все свои действия и состояния. Учение об автономии личности также принадлежит к данному ряду представлений. Те же понятия о человеке лежат в основе западной психологии и медицины, в том числе также и медиализации инвалидности.

Социализированное «я», возникающее в процессе приобщения к культуре, Холл называет *социологическим субъектом*. Его внутреннее ядро, в отличие от субъекта Просвещения, не является автономным и самодостаточным. Субъект формируется в общении и взаимодействии со значимыми другими, через которых он усваивает ценности, значения и символы своей культуры. Первыми значимыми другими обычно выступают члены семьи. В практике общения с ними человек приобретает представление о социальной жизни, о том, что в ней поощряется и что наказывается, язык и жизненные навыки. В рамках данного понятия о субъекте индивидуальное и социальное взаимно конституируют, т.е. устанавливают друг друга, хотя человек все же рассматривается как единство, имеющее внутреннее ядро. Интериоризация социальных ценностей и ролей позволяет индивиду приспособляться к окружающей его социальной среде, что стабилизирует его индивидуальность, которая как бы «прошивается» социальной структурой. Примером такой стабилизации также могут служить роли инвалида или больного, которые определяют в том числе набор прав и обязанностей индивида на уровне повседневной жизни [28].

Постмодернистский субъект рассматривается как результат сдвига, который наблюдается уже в переходе от понятия об автономном и равном себе разумном субъекте Просвещения к социологическому субъекту. В последнем подчеркивается роль социума в его формировании, и субъект уже поэтому не является таким единым и самодостаточным хотя бы в силу наличия различных социальных ролей, которые может играть один и тот же субъект. В ситуации позднего модерна, или постсовременности, появляется представление, что идентичности субъекта являются множественными и часто противоречащими друг другу. Под вопросом оказывается в этом контексте и наличие у «я» единого «внутреннего ядра». Холл выделяет различные теоретические подходы, в перспективе которых обнаруживается множественность и децентрированность субъекта: марксизм, психоанализ, феминизм, концепция Фуко, постструктуралистское понимание культуры и субъекта [28]. Частично они уже были рассмотрены, частично будут рассмотрены далее.

Пьер Бурдьё – социальный и культурный капитал. Символическая власть

Пьер Бурдьё (1930–2002), французский социолог, привлекает внимание к противопоставлению символических форм как способов проявления активности сознающего себя субъекта (*modus operandi*) и символической власти как опосредствующих деятельность субъекта структур языка и дискурса, активность и власть

которых обусловлена как раз тем, что эти опосредствующие структуры остаются не осознаны исполняющим их субъектом. Они обладают властью, поскольку они для агента действия выступают как заранее структурированные структуры, т.е. структурированные до действия с их помощью и вне зависимости от их осознанности действующим⁴⁵.

Обнаружение структурализмом универсальных формальных и синтаксических отношений в явлениях культуры как в синхронных образованиях может рассматриваться в качестве реализации присущего модерну генерализирующего метода в познании объекта. Структурализм обнаружил, что этот метод способен выявить внутренние структурные, законосообразные отношения не только в объектах природы, но и в символических формах культуры. Структурализм, как писал П. Бурдьё⁴⁶, реализовал неокантианские амбиции познания специфической логики каждой символической формы. Его интересовала скрытая активность и власть упорядочивающих структур, опосредствующих отношения людей к миру и между собой.

Бурдьё рассматривал социальную реальность в качестве совокупности полей социального действия людей как агентов в этих полях. Он сформулировал понятие габитуса, полагая его составными частями схемы (диспозиции) восприятия, мышления и действия, которые усваиваются человеком в процессе социализации и используются им в основном неосознанно. Объективные социальные структуры формируют габитус [2], а затем агенты, будучи носителями габитуса, выражающегося в его диспозициях, оказывают влияние на эти структуры. В качестве моделей восприятия и поведения диспозиции габитуса оказываются источником неограниченного числа различных практик, которые реализует агент.

Поле Бурдьё понимал как разновидность социальной структуры, в которой реализуется определенное понимание успеха или цели социальных действий (в политическом поле успех – это власть, в экономическом – обогащение и т.д.). Каждому полю присуще свое видение успеха, которое характеризует присущую ему иллюзию, воплощенную в деятельности и понимании агентов этого поля, в присущем им практическом смысле, соответствующем специфике данного поля. Определенное иллюзией поля и практическим смыслом его агентов видение порядка вещей Бурдьё называет доксой, которая навязывается в данном поле под видом самоочевидной реальности, самоочевидность которой призвана упрочить существующий порядок отношений.

В основе социальных процессов лежит борьба агентов за свой символический статус в полях социального действия. В данном социальном поле агенты различаются по своим позициям и, соответственно, по своей силе в достижении присущей данному полю цели (виду успеха). Совокупность источников силы (ресурсов), присущих данному агенту в данном поле, определяется как его капитал. Бурдьё выделяет следующие разновидности капитала: экономический (экономические ресурсы), культурный (дипломы, знания, опыт), социальный (все виды ресурсов на основе социальных связей агента) и символический (все виды ресурсов, поскольку они определяют признание и статус агента). Одним из важных средств борьбы в полях социального действия является символическое насилие, которое в значительной степени опирается на незнание агентами способов навязывания им значений, благодаря которым они оказываются в подчиненном положении [3].

⁴⁵ Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетей, 2005. 576 с.

⁴⁶ Там же. С. 89.

2.1.4. Символические ресурсы и творчество социальности

Для рассмотрения темы представляется удобным обратиться к схематичному описанию различных подходов к пониманию творческой деятельности как креативности, предложенному в работе В.П. Главену⁴⁷. Автор выделяет три таких подхода, которые он квалифицирует в качестве парадигм психологического изучения креативности: они обозначаются в работе как *он-*, *я-* и *мы-*парадигмы.

Он-парадигма характеризует понимание творчества в качестве акта творческого гения, как проявление его уникального дара. Подобное понимание, по существу, предполагает, что творчество мыслится за рамками повседневности, т.е. не рассматривается как нечто присущее каждому и проявляющееся в различных ситуациях обыденной жизни. Зачастую оно интерпретируется как пророческое откровение, то как эпифания мирового духа, то как выражение дионисийского безумия и одержимости силами разрушения, то как-то иначе.

В рамках я-парадигмы творчество понимается как способность любого человека, а не исключительных, особо одаренных личностей. Ключевым для данной парадигмы понимания творчества как креативности было отношение к нему как природному свойству индивида, и общество является лишь условием проявления способностей человека.

Мы-парадигма, с точки зрения V.P. Glaveanu, сосредоточив внимание на социальных условиях креативности, все же сохранила понимание творчества как способности индивида, для которой социум выступает в качестве хотя и существенного, но внешнего фактора. Отличие от я-парадигмы состоит только в переносе внимания с изучения индивидуальной психологии творческого индивида на социально-психологические аспекты формирования и проявления креативности человека.

V.P. Glaveanu предлагает перейти от индивидуальной к социокультурной модели творчества, сделав именно его предметом культурной психологии. Для этого он строит динамическую модель творческой деятельности, переосмысливая мы-парадигму. При этом автор ссылается на принципы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и представления Т. Zitoun и соавторов о символических ресурсах сообщества. V.P. Glaveanu рассматривает культурную креативность индивида как проявление его внутренней социальности, постоянного интериоризируемого диалога со своим коммуникативным сообществом в актуализации и трансформации общего для сообщества символического ресурса.

Культура как часть интериоризируемого членами коммуникативного сообщества творческого процесса понимается данным автором как социально конструируемая реальность. Характерным является то, как автор формулирует вопросы, релевантные изучению творчества в рамках культурной психологии. Речь идет о понимании творчества как креативности в каждой изучаемой культуре. Хотя постулируется динамический характер творчества, а тем самым, как можно было бы предположить, – становление в этом процессе его участников, в предлагаемой модели *я* и *другие* выступают как уже сформированные действующие агенты культурного процесса. Вследствие этого

⁴⁷ Glaveanu Vlad P. Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology // New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28. P. 79–93. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2009.07.007

творчество рассматривается в конечном итоге в качестве способности индивида, хотя и отмечается, что она не присуща ему от природы, а интериоризируется им в общении с другими в процессе воспроизводства культуры сообщества. В результате такого подхода индивиды как участники творческого процесса оказываются его предпосылками, их становление в этом процессе, а также и становление их креативности не рассматривается как предмет культурной психологии творчества.

Такой итог размышлений автора представляется не случайным при сопоставлении его с тремя обозначенными выше подходами к социальному включению и, соответственно, пониманию общества и создаваемой в нем социальности, а именно с подходами, которые обозначены как сегрегационный, интегративный и инклюзивный. Рассмотрим их более детально, сопоставляя с описанными выше трактовками творчества, но при этом давая им несколько иную трактовку, чем та, на которой настаивают сторонники полной и безальтернативной инклюзии.

Сегрегационным подходом в образовании лиц с инвалидностью (с негативными коннотациями, которые стали присущи этому термину в наше время в контексте широкого распространения правозащитных движений и концепции безальтернативной инклюзии) стали называть подходы к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью в рамках специального образования, причем даже если при этом практикуется частичная интеграция или инклюзия в течение неполного учебного дня. Выше уже отмечалось, что для своего времени практика даже безальтернативного специального образования, которой были присущи некоторые черты сегрегации, была большим шагом вперед в обучении лиц с инвалидностью, которые до этого либо исключались из образования совсем, либо обучались вместе со всеми без создания им специальных условий, программ и методов обучения. При этом ограничения полностью отдельной системы образования для лиц с инвалидностью стали осознаваться лишь в контексте современных мировоззренческих сдвигов, на фоне широкого движения против любой дискриминации.

В признании специального образования как существенной части помощи в обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ и в настоящее время мы видим отличие нашей позиции от идеологов полной безальтернативной инклюзии в образовании, опорой которой выступил социальный конструкционизм. Если же оценивать систему специальных коррекционных школ, сформировавшуюся в различных странах в первой половине XX века, вне ракурса критических культурных исследований, следующих в русле социального конструкционизма, то она должна быть квалифицирована как реальное достижение в обеспечении права детей с серьезными нарушениями (слуха, зрения, речи, интеллекта и т.д.) на образование, не потерявшее значения до сегодняшнего дня. Тем не менее этой системе действительно были присущи некоторые недостатки [10], на которые указывали затем и сторонники инклюзии, в частности:

- обучение детей с ОВЗ в среде детей с подобными нарушениями в сочетании с отрывом от своей семьи из-за необходимости обучения в интернате вело к трудностям последующего включения в общество людей без нарушений (трудностям социализации);
- ориентация на очень ограниченный выбор будущих профессий способствовала выделению этих людей в замкнутую социальную группу, т.е. их сегрегации, нередко оставляя им лишь статус «получателей социальной помощи» и способствуя тем самым укоренению рентных настроений среди лиц с инвалидностью;

– чрезмерная медикализация подхода к их образованию, при которой медицинский диагноз становился основой для специальной педагогики, а также для дефект-центрированного подхода к обучению, нередко оборачивалась искажениями всей перспективы образования лиц с инвалидностью.

В итоге, хотя дети с ОВЗ и могли получать образование, возможность которого ранее была им закрыта, система специальных коррекционных учебных заведений, опираясь на медицинскую квалификацию состояния таких детей как обусловленного присутствием им дефектом, упрочила в общественном сознании их характеристику как аномалии в отличие от нормального большинства, что фактически вело к реальной дискриминации и стигматизации людей с нарушениями, которые выражались, например, в недоступности им большого числа профессий, в ограничениях при приеме на работу и т.п.

Еще одним существенным следствием медицинского подхода к включению в культуру и общество людей с нарушениями (этот подход проявляется и в их современном обозначении как людей с ограниченными возможностями *здоровья*) явилась склонность к медико-биологическому редукционизму в подходе к определению причин их социального положения в качестве инвалидов, а именно: в качестве главной причины рассматривалась их телесная и психическая конституция как индивидов. Поэтому и система помощи всегда ориентировалась на помощь индивиду как носителю аномалии в адаптации к нормальному социуму. При этом очевидным образом понятие нормы оказывалось дискриминационным и стигматизирующим при определении социального статуса такого индивида.

Следующая модель включения людей с ОВЗ в общество, обозначенная как *интеграция*, провозгласила лозунг нормализации среды жизни для детей с нарушениями, что понималось как помощь им в их адаптации в обычную среду – среду сверстников без инвалидизирующих нарушений. При этом ставилась задача устранить нежелательные эффекты системы специального образования, обусловленные его сегрегационной организацией (обучение в школах-интернатах в отрыве от семьи и обычных сверстников), но с сохранением разработанных в ней специальных педагогических методов, направленных на коррекцию нарушений. Очевидно, что при этом был унаследован также биологический редукционизм и медикализация в подходе к причинам инвалидности, а также – индивидуальная модель помощи в обучении и социализации. В ее рамках задача адаптации к обычному социуму и его нормам, как и цель интеграции индивида с нарушениями в общий поток, ставилась только перед ним самим, тогда как социальные институты, куда он должен был включаться, а также конституирующие их нормы менять не предполагалось. Тем самым в данной модели сохранялась дихотомия нормы и патологии, нормы и дефекта, носившая ценностный характер, т.е. определявшая норму как благо с моральными коннотациями (где дефект нередко ассоциировался в обыденном сознании с наказанием за грех), причем безусловным носителем такой нормы выступал социум людей, не имеющих нарушений, а причиной инвалидности – особенности индивида как адресата помощи.

Принципы социальной модели инвалидности, легшие в основу идеи инклюзии, формулируются, как уже говорилось, в середине 1980-х годов, и сейчас эта модель представляет собой доминирующий подход в мировой образовательной и социальной политике в отношении не только людей с инвалидностью, но и всех социальных групп, которые могут рассматриваться как исключаемые из общества по различным основаниям.

Резюмируя изложенное, можно говорить о трех подходах к пониманию социальности, представленному в этих моделях, а также одновременно и о трех подходах к трактовке нормы и ее значения в конституировании общества.

В первом случае, в котором складывается подход к образованию лиц с инвалидностью, условно обозначенный как сегрегация, источник социального порядка, как и исток его творческого изменения (соответственно, он-парадигме креативности, по V.P. Glaveanu), рассматривается в качестве лежащего за пределами самого этого порядка. Эти источники не принадлежат повседневности и в нем не формируются, они стоят над нею или по ту сторону от нее. Это видно из того, как понимаются социальные нормы в данных условиях: нормы представляются как проявление безусловно авторитетного социального порядка, санкционированного либо религиозно, либо законами истории, как в рамках коммунистической идеологии. В этом смысле можно сказать, что норма выступает здесь как самодовлеющая ценность, обусловленная природой социального целого.

Хотя в рамках я-парадигмы источник нормы и ее преобразования в творчестве рассматривается в качестве имманентных социальному порядку и взаимодействию индивидов внутри него, все же индивид и социум по-прежнему мыслятся как *предпосылки* этого взаимодействия, и поэтому норма представляется как *естественное* следствие закономерного процесса изменения общества в процессе взаимодействия его членов. В таком случае особенности природного тела и психики индивида – вне зависимости от того, являются ли они приобретенными или врожденными, – выступают основанием для его квалификации как нормального или как отклоняющегося от нормы, а сама норма трактуется как закономерный, причинно-обусловленный результат социального взаимодействия, т.е. натуралистически. Здесь сохраняет значение индивидуальная модель интерпретации включения в социум и определения причин социального статуса человека как инвалида, что легко допускает натуралистический, в том числе медико-биологический редукционизм в интерпретации самого феномена инвалидности и его причин.

Мы-парадигма в предлагаемом V.P. Glaveanu варианте, т.е. в рамках социокультурной динамической концепции творчества, может быть соотнесена в таком случае с инклюзией, понимаемой исходя из социально-конструкционистской (обычно называемой социальной) модели интерпретации механизмов порождения в культуре образа Другого – превращения в Другого (*othering*). Предметом культурной психологии, с его точки зрения, выступают представления о творчестве, принятые в различных культурах, которые предлагается рассматривать как социальные конструкции. В этом случае конструкционизм выступает как основание внимания к аутентичному пониманию себя членами определенной культуры, как признание культурного разнообразия в трактовке творчества, но также и социальности и ее нормативных опор.

Здесь следует ввести в рамку дальнейшего анализа взгляд на задачи инклюзии с позиции нормативной антропологии как структурирующей перспективы включения, которую Г.П. Мейнингер (H.P. Meiningner) [36] считает определяющей способ включения индивидов с нарушениями в общество.

Термин «структурирующая перспектива» понимается, согласно Г.П. Мейнингеру, так, что сама постановка задачи оказания помощи другому человеку и/или социальной группе предполагает наличие у помогающего определенных представлений о себе, о другом, о том, что значит достойное человеческое существование и т.п. Согласно данному

автору, подобные представления о себе и другом, а также о том, что значит достойное человеческое существование, образуют *структурирующую перспективу* в отношении как себя, так и другого. Эту структурирующую перспективу Г.П. Мейнингер называет имплицитной нормативной антропологией помогающего, поскольку она, хотя и не намеренно (имплицитно), создает понимание того, что значит быть человеком. Эта имплицитная антропология адресуется другому как получателю помощи в качестве нормативной и тем самым может оказаться средством его подавления или доминирования над ним.

Г.П. Мейнингер полагает, что любой дискурс, включая критический дискурс инклюзии, при его практическом применении задает свою неустранимую нормативную антропологию. Он ставит вопрос: возможно ли, чтобы неотъемлемая от позиции помогающего нормативная антропология, несмотря на свою нормативность, не была средством доминирования и насилия в отношении другого, средством подчинения чуждой ему модели человеческого бытия? По Г.П. Мейнингеру, если такая нормативная антропология возможна, ее можно назвать инклюзивной, т.е. включающей. Это означает, что ее принципы должны проходить проверку по двум главным критериям. Первый – это непротиворечивость, в частности, наличие симметричности в отношении себя и другого, при которой принципы отношения к себе и к другому не противоречат друг другу. Вторым критерием является проверка того, может ли данная антропология, как структурирующая и нормативная перспектива в отношении себя и другого, служить исключению другого человека или той или иной группы людей из человеческого сообщества.

Руководствуясь данными критериями, автор проверяет на инклюзивность современные модели включения, в том числе социальную, причем инклюзивность антропологии помощи он считает необходимым проверять на самой трудной в этом отношении группе – людях с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Причины такого выбора несколько: первая состоит в том, что люди из этой группы явно не вписываются в те имплицитные антропологии помощи людям с ограничениями здоровья, которые существуют сегодня, поскольку такие антропологии направлены на обеспечение максимальной автономии получателя помощи. А эта цель оказывается принципиально недостижима для данной группы людей в силу имеющихся у них тяжелых нарушений интеллекта. Тогда приходится делать оговорки, вроде тех, что надо стремиться к обеспечению их автономии, *насколько это возможно*. Таким образом, людям с подобными нарушениями навязывается чуждый для них смысл существования.

Г.П. Мейнингер предлагает задуматься об истоках идеала автономии, а также о том понятии, которое могло бы замещать его в составе образа бытия человеком. Ссылаясь на этическую философию Ч. Тейлора, автор предлагает вместо автономии говорить об аутентичности. В то время как в основе понятия автономии лежат представления о рациональном, знающем себя, ответственном за свои волевые решения Эго, которое стремится прежде всего к самореализации и обеспечению себе этого права на самостоятельность; аутентичность означает следование себе, своей природе, верность подлинному образу собственного бытия.

Важно отметить, что концепция аутентичности Ч. Тейлора в контексте размышлений Г.П. Мейнингера о ее применимости к общению с людьми, имеющими выраженную интеллектуальную недостаточность, значительно меняет свой смысл.

Тейлор вычленяет в ней два аспекта. Первый включает в себя моменты креативности и конструирования, сопряженные с независимостью и даже оппозицией в отношении социальных правил, которая может доходить до конфликта с нормами морали. Второй, однако, требует, по Тейлору, *открытости к горизонту значимости*, т.е. системе жизненных ценностей, претендующих на всеобщность. Без этой открытости к всеобщему горизонту значимости *творчество теряет свое основание*, низводится на уровень *тривиальности, не имеющей отношения к ценностям и смыслам человеческого существования*. Этот же аспект предполагает и самоопределение в процессе *диалога с другими*, который также имеет смысл только в контексте открытости к горизонту значимости. Тейлор подчеркивает неправомерность предпочтительного внимания к первому аспекту аутентичности в ущерб второму, поскольку это предпочтение ведет к крайнему субъективизму и имморализму [43, р. 66–67].

Очевидно, что в этих рассуждениях об условиях ценности творчества и независимости индивида перед лицом принудительной силы социальных правил и норм Тейлор имеет в виду индивида, имеющего развитое самосознание, осознавшего ценность своей свободы, творчества и самостоятельности мышления. В таком виде принцип аутентичности едва ли может быть применен при построении инклюзивной антропологии помощи, позволяющей интерпретировать общение с людьми, имеющими тяжелые формы интеллектуальной недостаточности. Важно, однако, отметить, что понимание аутентичности, согласно Тейлору, включает в себя определение условий возможности диалога относительно норм и ценностей, поскольку предполагает наличие горизонта значимостей.

Ч. Тейлор в своей книге «Этика аутентичности» показывает, что за индивидуализмом и моральным релятивизмом современности стоит реальная система ценностей, заместителями которой они и являются. Это система ценностей аутентичности человеческого бытия в рамках сообщества. Тейлор утверждает, что первоначально идеал республики как общего дела, касающегося общего блага, не означал свободу от обязательств перед другими и следование лишь собственным предпочтениям [43, р. 43–50]. Утверждение Дж.С. Милля о том, что человек сам выбирает свою жизнь, по Тейлору, оборачивается тривиальностью, если выбор происходит вне заранее данного горизонта ценностей [43, р. 38–39].

Инклюзивную антропологию Г.П. Мейнингер иллюстрирует на примере отношений, выражаемых личным именем. *В личном имени, которым меня называет другой, я существую для него не как представитель биологического вида человека, из которого некоторое имя существительное (например, «человек») меня выделяет как его представителя на основании какой-либо объективно присущей мне особенности, а как этот неповторимый другой, к кому он и обращается по имени.*

Г.П. Мейнингер подчеркивает, что в рамках инклюзивной антропологии, где бытие каждого понимается как раскрывающееся в уникальных отношениях с другими членами общности, никто не определяется наличием или отсутствием у него тех или иных способностей или потенциала улучшения. Поэтому люди с выраженной интеллектуальной недостаточностью точно так же являются членами такой общности, как и все остальные, так как их *интеллектуальная недостаточность больше не конституирует отношение к ним* в этой общности. И это, по мнению автора, задает *моральный климат* помощи, который наиболее соответствует уважению уникальности и аутентичности другого.

Говоря далее об этических следствиях, вытекающих из принятия подобной инклюзивной антропологии для организации помощи людям с выраженной интеллектуальной недостаточностью, Г.П. Мейнингер особо отмечает необходимость герменевтической компетентности у лица, профессионально оказывающего помощь. Это вытекает из направленности на поддержку аутентичности другого, что предполагает интерпретацию отношений с ним. Необходимым элементом подобной компетентности является *отказ от позиции внешнего наблюдателя*, склонного превращать другого в *объект* помощи, и нацеленность на *личную встречу* с тем, кому эта помощь оказывается. Далее автор отмечает необходимость быть в диалоге с другими людьми, кто также вовлечен в общение с лицом, получающим помощь профессионала, – родителями, братьями и сестрами, друзьями, коллегами, чьи интерпретации должны быть отражены в хорошо сбалансированном образе отношений с другим.

Однако в построениях автора обращает на себя внимание смысловая лакуна: говоря о диалоге, он не упоминает о вкладе в интерпретацию отношений того лица, которому оказывается помощь. Понятна причина этого умолчания: речь идет о людях с тяжелыми нарушениями интеллектуальных способностей, у которых может отсутствовать речь, многие навыки самообслуживания и т.п. И все же здесь – в построении инклюзивной антропологии, направленной на включение людей с тяжелыми ментальными нарушениями, – существует заметный изъян.

Как представляется, непоясненность данной проблемы у Г.П. Мейнингера является следствием неясности в другом вопросе. Проводя различие между аутентичной, идеальной и отчужденной неаутентичной, реальной человеческой общностями, этот автор, как кажется, упрощает саму проблему аутентичности, поскольку упускает из виду, что сферой выражения переживаемых отношений и их объективной репрезентации для другого является культура. Человек, будучи существом существенно телесным, воплощенным, несомненно, включает эту воплощенность в свою аутентичность. Причем эта воплощенность носит особый характер, поскольку выражается не только в непосредственной телесности человека, но и в его культурных репрезентациях, одной из которых непременно становится само его тело. Поэтому тема культуры значима еще и в связи с тем, что подобная аутентичная воплощенность влечет за собой моральное требование относиться к другому человеку, кем бы он ни был и какими бы способностями ни обладал, как к существу, способному к культурному выражению. Это означает требование относиться к нему как к существу, помощь которому (если ставится задача поддержки его аутентичности – а именно таково требование инклюзивной антропологии) должна быть направлена на развитие его собственной аутентичной способности к культурному воплощению своих общительных отношений. Тогда упомянутая выше смысловая лакуна будет восполнена, и помогающий не будет интерпретировать аутентичность другого без участия его самого.

Но при этом будет также решаться и проблема поиска адекватных принципу аутентичности критериев успешности инклюзии человека с выраженной интеллектуальной недостаточностью, поскольку в практике помощи появится возможность поддержки аутентичной способности к культурному воплощению своих отношений с другими, аутентичного культурно опосредованного общения с ним. Подходы к решению задач такого рода успешно разрабатываются в одном из направлений развития театра с участием людей с ментальными нарушениями [14].

2.2. Теоретические источники социально-конструкционистской концепции инклюзии

2.2.1. Критические культурные исследования и политика инклюзии

Культурные исследования (cultural studies) понимаются как инструмент социальной критики общества, как социальный институт рефлексии современного общества, служащий целям его изменения. У истоков данного направления лежат такие концепции, которые ориентированы на социальную критику и предполагают возможность активного влияния на социальную политику государства со стороны общества посредством мобилизации общественного мнения. С этим связана и сознательная политическая ангажированность и социально- и культурно-критическая направленность этих концепций.

В рамках данного подхода культура является объектом социальной критики и определяется прежде всего как инструмент доминирования (подавления) посредством конструирования образа другого (othering) [17; 18; 19]. Лозунгом этого направления является создание инклюзивного общества, предоставляющего место для всех других во всем различии их смысловых миров, культурных норм и ценностей.

Критические культурные исследования имеют ряд источников, на которые они опираются. К таким источникам относятся неомарксистская концепция идеологии и гегемонии, постструктуралистские исследования дискурса как власти, составившие основу социально-конструкционистского подхода к проблеме включения в образование людей с инвалидностью, лакановский психоанализ и феноменология воплощенной личности. Далее в настоящей главе будут рассмотрены эти направления подробнее (феминистские и постколониальные исследования культуры, отчасти примыкающие к критическим исследованиям инвалидности по подходам и проблематике конструирования образа другого, здесь затрагиваться не будут).

Существенной особенностью критических культурных исследований является их тесное переплетение с политической активностью в области защиты прав людей с инвалидностью. Эта связь не случайна, она теоретически обосновывается, опираясь на неомарксистское понимание теории как формы политической активности (см. 2.2.2), что заставляет позиционировать критические исследования культуры как форму борьбы за права подавляемых меньшинств.

2.2.2. Неомарксистская концепция идеологии и гегемонии

Луи Альтюссер и концепция идеологии

С точки зрения классического марксизма культура рассматривалась как идеологическая форма, в институционализованном виде составляющая часть надстройки, базисом которой является, по Марксу, экономическая структура общества, представленная его производственными отношениями в конкретный исторический период. Карл Маркс в «Предисловии» к своей работе «К критике политической экономии» (1859) писал: «В общественном производстве своей жизни люди вступают в

определенные, необходимые, от их воли не зависящие отношения – производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания. Способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание. На известной ступени своего развития материальные производительные силы общества приходят в противоречие с существующими производственными отношениями, или – что является только юридическим выражением последних – с отношениями собственности, внутри которых они до сих пор развивались. Из форм развития производительных сил эти отношения превращаются в их оковы. Тогда наступает эпоха социальной революции. С изменением экономической основы более или менее быстро происходит переворот во всей громадной надстройке». Далее Маркс добавляет: «При рассмотрении таких переворотов необходимо всегда отличать материальный, с естественно-научной точностью констатируемый переворот в экономических условиях производства от юридических, политических, религиозных, художественных или философских, короче – от идеологических форм, в которых люди осознают этот конфликт и борются за его разрешение» [11, с. 6–7]. Способ производства включает производительные силы и производственные отношения, причем последние образуют форму, в которой действуют производительные силы общества, а именно: производственные отношения определяют отношения различных общественных классов к средствам производства, т.е. кто является их собственником. Конкретное единство производительных сил и производственных отношений образует социально-экономическую формацию.

В этом контексте культуру приверженцы марксизма склонны были трактовать как *проявление* этого базиса, вторичное явление по отношению к нему, хотя и оказывающее влияние на осознание экономических отношений, на их идеологическую форму. В классовом обществе господствующая культура – это источник ложного, иллюзорного осознания общественной реальности – сознания, скрывающего истинное положение дел с угнетением подавляемого класса и оправдывающего это угнетение.

С этой точки зрения, экономическое положение и социальное подавление людей с инвалидностью как группы также может рассматриваться как следствие капиталистического, классового характера общества, как последствие рыночной регуляции экономических и социальных отношений в нем. Положение людей с инвалидностью как социальной группы оказывается в этом контексте результатом маркетизации всех отношений, включая медицину и образование.

Согласно французскому философу-марксисту Луи Альтюссеру (1918–1990), культура не сводится к роли проявления экономического базиса общества: политика, экономика, идеология взаимно артикулируют друг друга в процессе формирования сложного многоуровневого единства, целостность которого не может быть выведена из односторонней детерминации надстройки экономическим базисом. С точки зрения Альтюссера, идеология, выражающаяся в культуре общества, представляет собой один из трех главных уровней, первичных инстанций социальной формации. В качестве такового

идеология (и культура как ее выражение) является относительно автономной, хотя в конечном счете определяется производственными отношениями.

Альтюссер иллюстрировал тезис об относительной автономности уровней социальной формации от экономики на примере средневекового общества, где ведущая роль принадлежит политике, политическим связям людей, а не экономическим. Однако он считал, что эта автономия политики и ее относительное главенство в конечном счете определяется экономикой. Иначе говоря, средневековая экономика (производительные силы этого общества) такова, что в обществе с такой экономикой главенствующая роль принадлежит политике.

Идеология рассматривается Альтюссером как система репрезентаций, или представлений о мире (образов, мифов, идей, понятий), имеющая свою собственную логику, в рамках которой образ мира переживается людьми и преобразуется в соответствии с идеологическими установками. Функцией идеологии является формирование из конкретного индивида субъекта с определенным образом мира и установками, которые до известной степени определяют его мировоззрение и поведение. В качестве способа переживания мира идеология реальна: люди действительно переживают мир идеологически, т.е. в рамках той или иной идеологии. Однако идеология дает ложный образ реальных условий существования людей и потому является способом воспроизводства существующей социальной формации и ее оправдания. Идеологии способны, по Альтюссеру, противостоять социальной науке, критическое сознание, делающее субъекта способным к пересмотру своих устоявшихся установок [28].

Идеология вводит индивида в символический порядок общества, определяет его позицию и место как субъекта в нем. Эту функцию выполняют идеологические аппараты государства, к которым Альтюссер относил семью, систему образования, церковь и массмедиа. Если в докапиталистическую эпоху доминирующим идеологическим аппаратом была церковь, то в период капитализма ее место занимает система образования. Альтюссер считал, что идеология более эффективно способна сохранять существующий социальный порядок, чем прямое физическое насилие. Система образования передает обществу идеологию доминирующего класса, которая оправдывает и узаконивает капитализм [28].

На основе этих разработок Альтюссера понятие идеологии используется в исследованиях инвалидности и активистами движения за права инвалидов. Особенно это актуально в сфере образования, которая, по Альтюссеру, является одним из важнейших идеологических аппаратов государства. В качестве такового образование ответственно за формирование образа социальных отношений в данном обществе, включая отношение к людям с инвалидностью. Начиная с системы образования это отношение транслируется на все общество, поэтому реформа образования имеет важное значение для реализации прав инвалидов. Идеология передается не только прямо, как совокупность установок, идей и представлений, но и косвенно – через маркетизацию отношений в сфере образования и медицины [32; 42]. Эта маркетизация отношений, следуя логике Альтюссера, может вести к навязыванию этим сферам отношений капиталистической конкуренции, борьбы за успех на рынке, выталкивая или определяя маргинальное положение для всех, кто в эту систему не вписывается, т.е. в том числе и людей с инвалидностью.

Концепция Альтюссера была подвергнута критике. Во-первых, был поставлен под сомнение тезис, что идеология в конечном счете детерминируется экономическим

базисом, поскольку это возвращает к концепции экономического детерминизма, в контексте которого оговорки об относительной автономии идеологии теряют смысл. Во-вторых, было подвергнуто критике положение, что в обществе имеется монолитная идеология господствующего класса, поскольку каждая социальная группа имеет свою идеологию и в обществе идет непрерывная борьба различных взглядов на мир, выражающих интересы разных групп. В-третьих, антирепрезентационизм современных культурных исследований, отрицающий способность любых знаковых систем воспроизводить что-либо за пределами отношений самих знаков, явился основанием для критики убеждения Альтюссера, что научная критическая теория способна отражать истинное положение дел в социальной и экономической сферах [28].

Антонио Грамши и концепция гегемонии

Современный подход в культурных исследованиях рассматривает культуру как совокупность множества различных тенденций в определении значений, а не как одну монолитную идеологию, выражающую интересы господствующего класса, что подразумевала концепция Л. Альтюссера. Однако одна из этих многих тенденций может превалировать над другими, расширяться за их счет. Процесс создания, сохранения и воспроизводства доминирующего над другими набора культурных значений называется гегемонией [28].

Это понятие в данном значении было введено итальянским коммунистом и социальным мыслителем Антонио Грамши (1891–1937). В его концепции правящий класс реализует свою власть не только и даже не столько путем непосредственного принуждения и физического насилия (их роль становится ведущей как раз в периоды социальной нестабильности, когда власть шатается), сколько добиваясь согласия подчиненных классов, т.е. обеспечивая себе авторитет и лидерство в сфере культуры и идеологии, которое Грамши и называет гегемонией. Грамши считал, что насилие, для того чтобы быть эффективным средством поддержания власти, должно опираться на согласие большинства, которое выражается в органах общественного мнения – газетах и различных объединениях (профсоюзы и др.).

С точки зрения Грамши, идеологии рассматриваются как совокупности идей, значений и практик, которые, претендуя каждая на роль универсальной истины, в действительности выражают интересы мощных социальных сил. Поэтому идеологий много, и они находятся в непрерывной борьбе друг с другом. В этом важное отличие концепций идеологии Грамши и Альтюссера. Гегемония всегда опирается на исторический блок сил, ее никогда не осуществляет какая-либо одна социально-экономическая группа (класс). Идеологии дают людям правила практического поведения и морального действия. Они ведут борьбу за «здоровый смысл» общества, т.е. за то, что следует считать самоочевидным в нем. Тем самым идеологии претендуют на руководство практической повседневной жизнью людей.

Гегемония нестабильна, поскольку является следствием расстановки сил в непрерывной борьбе. Борьба происходит в двух формах: войны за позицию в обществе и войны за силовое превосходство, когда возможна атака на государственную власть. Но успех последней обеспечивается достижением гегемонии в войне за позицию [28].

Необходимо упомянуть также учение Грамши об органической интеллигенции, которую он противопоставлял традиционной. Последняя, считая себя самостоятельным и независимым общественным классом, на деле является силой в сохранении статус-кво в обществе и в этом смысле выполняет функцию идеологической поддержки господствующих классов. Для органической же интеллигенции существенной является ее направленность на изменение социально-экономической ситуации в пользу подчиненных групп. Поэтому теоретическая активность в ее случае неразрывно связана с практическим действием и политической борьбой [7].

Значение концепции Грамши в современных культурных исследованиях во многом определяется тем, что он отводил главную роль идеологической борьбе в сфере популярной культуры, т.е. культуры широких слоев общества, тому, как они воспринимают свое положение в нем, расстановку сил и что полагают самоочевидным, как считают правильным себя вести.

В этом же состоит и значение данной концепции для критических исследований инвалидности.

Культурная индустрия и массовая/популярная культура

Для понимания современной проблематики культурных исследований инвалидности важным является различие массовой и популярной культуры. Понятие массовой культуры связано с концепцией культурной индустрии М. Хоркхаймера и Т.В. Адорно, немецких философов и социологов, основавших Франкфуртскую школу социальных исследований. В рамках этой концепции акцент делается на *продуктах* производства культурной индустрии для массового потребления в соответствии с идеологическими и коммерческими целями производителя. Исследователи этого направления критически анализировали культурную продукцию, определяя ее как неподлинную, поскольку она создается не самими ее потребителями, манипулятивную, поскольку ее основной целью является коммерческая, и низкокачественную, поскольку ее потребление не требует усилий и, как следствие, не развивает потребителя в культурном отношении.

Концепция исследования популярной культуры обращает внимание не на само ее производство, а на рецепцию среди потребителей и на ее трансформацию в процессе этой рецепции. В результате выяснилась активная роль потребителей в производстве культурных значений в процессе потребления продукции культурной индустрии, а также и объектов культурного наследия в целом. Оказалось, что хотя популярные объекты культуры не являются произведенными самими потребителями, они таковы, что на их основе потребители могут активно производить смысл. Поэтому не столь важно, какие значения вкладываются в эти продукты культуры производителями; существенно то, какими смыслами они наделяются в процессе их массового потребления.

Различение массовой и популярной культуры необходимо для методологии критических исследований инвалидности, поскольку оно позволяет сделать предметом изучения производство значений в процессе потребления культурной продукции, в том числе касающихся продукции лиц с ограничениями здоровья. В центре внимания благодаря этому могут стать образ человека с инвалидностью в представлениях о нем окружающих и проблемы конструирования этого образа [28].

2.2.3. Постструктуралистские исследования дискурса как власти

Рассмотренные выше (см. 2.1.2–2.1.3) подходы к постструктуралистскому исследованию культуры нашли широкое применение в критических культурных исследованиях инвалидности, в особенности – в критике медиализации инвалидности.

В ее рамках не только инвалидность рассматривается с позиции медицинской науки, задающей человека как объект, науки, определяющей представления о том, каким *должен* быть человек (тем самым *нормы* человеческого существования), но и особенности человека характеризуются лишь как отклонения или нарушения норм, однозначно требующие исправления и полностью отвергаемые как способ бытия человеком. Медицина, таким образом, задает режим истины (в смысле М. Фуко) в отношении человека, вписывает его в дискурсивную формацию, в которой особенность человека квалифицируется как патология, дефект, определяющий собой неизбежность инвалидности (от лат. *invalidus* – бессильный, слабый, нездоровый). При этом в той или иной мере обосновывается оправданность отделения людей с инвалидностью от «здоровых», что выражается также в практиках социальной защиты (специальные интернаты и т.п.), создании специального коррекционного образования и проч. Медиализация как дискурсивная практика производит также субъективность человека с инвалидностью, подчиненную этому дискурсу. Поэтому критические культурные исследования в рамках социальной модели инвалидности ставят своей задачей критику дискурса власти, освобождение человека с инвалидностью от ее подавляющего характера, выработку альтернативного дискурса.

В культурных исследованиях инвалидности применяются также понятия социологии П. Бурдьё. Они используются в целях, с одной стороны, критики существующего порядка символической власти, в рамках которого люди с психофизическими особенностями оказываются в роли социальных агентов с низким культурным, социальным, символическим и экономическим капиталом, а с другой – борьбы за повышение их социального статуса, возможностей культурного развития и повышения уровня жизни. Существенным является также использование проведенного Бурдьё анализа образования, который включается в качестве одного из оснований концепции инклюзивного образования [32; 33; 42].

2.2.4. Феноменология воплощенности личности

Важной философской предпосылкой понимания проблемы воплощенности человеческой личности является философская антропология. Поэтому кратко рассмотрим ее основные концепции. Философско-антропологическая перспектива понимания личности, отправным моментом которой стала феноменологическая концепция Э. Гуссерля, представляет культуру как сущностную характеристику способа человеческого бытия.

Согласно М. Шелеру (1874–1928), человека отличает способность к идеации, которую Шелер понимает как способность человека разделять сущность и существование, что позволяет ему мыслить сущность вещей независимо от конкретного чувственного опыта, т.е. априорно. Философ писал: «Животное целиком живет в конкретном и в действительности. Со всякой действительностью каждый раз связано место в

пространстве и положение во времени, “теперь” и “здесь”, а во-вторых, случайное так-бытие, так, как его дает в каком-нибудь “аспекте” чувственное восприятие. Быть человеком – значит бросить мощное “нет” этому виду действительности» [21, с. 163]. Человек, по Шелеру, способен *дереализовать* наличное бытие мира, отказаться от стремления видеть мир лишь в свете проекций своего витального интереса, привязывающего его к переживаемой им ситуации (человек – это «аскет жизни» [21, с. 164]). Тем самым он оказывается способен вычленять отношения объектов в обобщенной, т.е. независимой от ситуации переживания форме, и вести себя не следуя непосредственным витальным влечениям, а исходя из обобщения опыта в виде знания [21, с. 165–167]. Чуть выше Шелер утверждает: «Сознательно или бессознательно, человек пользуется техникой, которую можно назвать пробным *устранением характера действительности*» [21, с. 163].

Подобная дереализация переживаемой ситуации и включенных в нее элементов лежит в основе намеренного характера поведения людей, в том числе сознательной постановки целей. В этом смысле можно утверждать, что истинная намеренность присуща только субъекту, способному построить отношение к отношению, т.е. владеющему субъективной дистанцией по отношению к собственным актам восприятия или поведения.

Шелер подкреплял свой тезис философским анализом открытий современной ему психологии и зоопсихологии, стремясь показать принципиальное отличие эволюционного ряда постепенного усложнения психики и интеллекта животных от человеческого духа, находящегося вне этого ряда.

Для А. Гелена человек – это прежде всего биологически недостаточное существо. Это вынуждает человека создавать культуру, т.е. систему орудийной деятельности и коммуникации, восполняющую его биологическую недостаточность. Культура опосредствует любое отношение человека к своему окружению, позволяя ему научиться жить в любой среде. А это означает, что непосредственно со средой человек никогда не имеет дела – он живет в мире культуры. Развитие человека не является продолжением линии эволюции человекообразных обезьян: оно следует иной логике, которая с биологической точки зрения выглядит как упрощение, деградация, поскольку человек не обладает ни адекватным набором приспособительных инстинктов, ни специализированными органами, обеспечивающими выживание. Человек выживает только действуя.

Действие Гелен рассматривает как психофизически нейтральное понятие, поскольку в нем совпадает внутреннее и внешнее. Между влечениями и действием всегда существует разрыв, в силу того что поведение человека никогда не определяется инстинктивными потребностями непосредственно, будучи опосредствовано культурой. В этом смысле человек обладает такой биологической организацией, которая воплощает его небιологическую, культурную природу. Заостряя формулировку, можно сказать, что воплощенное в теле существование человека реализует логику развоплощения – преобразования мира под собственные нужды и задачи, выходящие за рамки биологических потребностей [5].

Другой вариант философской антропологии был разработан Х. Плеснером, который в основание своей философии человека полагает психофизически нейтральное понятие позициональности, характеризующее отношение органического тела и среды его обитания. Плеснер выделяет различные ступени органического существования. Каждое

многоклеточное живое тело в своей форме решает задачу достижения компромисса между закрытостью тела и открытостью на среду организма. Этот компромисс достигается либо в открытой, либо в закрытой форме. Растения представляют собой открытую форму организации живого тела. По Плеснеру, это, в частности, означает, что они непосредственно обращены своей поверхностью к среде. Поэтому растение не нуждается в центральных органах, которые представляли бы эту поверхность как границу внутри самого живого существа, тем самым воспроизводя в себе также и среду как то, что определяется характером границы живого тела. Животное же представляет собой закрытую форму: его поверхности открыты окружению не непосредственно, как у растения, а опосредствованно – центральными органами. Так, органы зрения или слуха у животных включены в опосредствованный нервными центрами цикл реакций организма на визуальные и акустические модальности среды. Поэтому животному присуще *поведение* в среде, ему свойственно быть индивидом, в отличие от растения, которое может быть названо скорее дивидуумом, т.е. делимым (возможность вегетативного размножения растений, прививок и т.п.). В этом смысле животное является субъектом, центром активности в отношении своего окружения, но, в отличие от человека, животное, воспроизводя в себе свои отношения со средой, не способно овладеть самим этим воспроизведением, переживанием своего окружения. Человек, по Плеснеру, представляет собой эксцентрическое существо: он может дистанцироваться от собственного центра. Поэтому его отношение к своему телу двойственно: он способен и к слиянию со своим телом как переживаемой им живой плотью, и к восприятию его как внешнего себе объекта контроля и части окружающего мира [13].

Обращает на себя внимание то, что концепции философской антропологии определяют сущность человеческого в человеке через отрицание или недостаточность природного и биологического. Так делает Шелер, постулируя наличие у человека способности различать в акте идеации сущность и существование, переосмысливая гуссерлевский принцип феноменологической редукции. Но также и у А. Гелена: культурный характер человеческого способа бытия определяется как следствие биологической недостаточности человека, восполняемой в культурном преобразовании природного мира и самого себя. Х. Плеснер же принимает тезис, что, в отличие от животных, которые становятся центром окружающей их среды, человек является существом эксцентрическим. В результате, несмотря на то что философская антропология весьма активно анализирует значение органического тела и культуры как характеристик воплощенности человеческого существования, человек в своей собственно человеческой сущности оказывается определен как существо, освобождающееся от условий своего телесного существования.

Аналогично обстоит дело и в феноменологии телесности М. Мерло-Понти [12], о чем речь будет ниже.

Различные позиции в понимании человеческого тела, встречающиеся в литературе по исследованиям инвалидности (*disability studies*) и характеризующие различные концепции воплощенности (*embodiment*), описывают в своей работе Д. Гудли и К. Рансвик-Коул [33]. Они отмечают, что имеющиеся в британской литературе (M. Oliver, C. Barnes, B. Gleeson) материалистические теории инвалидности (*disablement*) признают реальность нарушения, но переносят внимание с человеческого тела и, соответственно, его нарушений (*impairment*) на общество, устанавливающее у человека состояние

инвалидности (disablement); в особенности их интересуют социально-экономические и исторические условия маргинализации людей с нарушениями.

Эти теории, оставаясь в рамках социальной модели инвалидности, подчеркивают социально-экономические причины социального подавления и дискриминации людей с ограничениями здоровья. Однако сосредоточенность лишь на социальной проблематике оставляет в тени конкретность органических и/или психических нарушений, что побуждает ряд исследователей и активистов движения за права инвалидов, следующих в русле социальной модели (S. French, L. Crow, T. Shakespeare), возвращать в тематику работ вопросы, связанные с конкретностью человеческого тела.

Таким образом, сегодня доминирующим дискурсом на тему инвалидности остается задача коррекции дефекта (impairment) и реабилитации людей с таким дефектом, а это неизбежно оборачивается медиализацией и психологизацией вопросов, связанных с инвалидностью, отодвигая проблемы устранения социальных барьеров на второй план.

В связи с этим Гудли и Рансвик-Коул в своих исследованиях обсуждают также направление реализма (T. Shakespeare, N. Watson, T. Siebers). Реализмом они называют концепцию, которая, считая неправомерным отрыв социальных последствий (инвалидности) от телесно-психических особенностей человека, понимает их единство таким образом, что в возникновении инвалидности утверждается первичность телесно-органических нарушений. Реалисты настаивают на том, что материальное *тело* существует как вне- и преддискурсивная *реальность* (вот почему такие теории авторы обозначили как реализм), и оно дает ключ к переживанию инвалидности.

В таких концепциях культура понимается как явление по преимуществу дискурсивной природы, а тело – как внекультурная биологическая реальность. Хотя тело рассматривается здесь как содержание переживаний личности, т.е. детерминанта явлений культуры, оно само представляет собой всецело внекультурный феномен. Иными словами, в этом случае личность, т.е. человек в своей духовной, культурной ипостаси, по существу выступает как источник дискурса (хотя и имеющего своим содержанием телесную реальность), а тело – как всецело внеличностное бытие. Таким образом, как это ни парадоксально, в случае реалистической концепции человеческого тела воспроизводится (в применении к личности) теоретическая конструкция, которую Дж.Ф. Кросби назвал «спиритуалистическим персонализмом» [30]. Личность оказывается в ней невоплощенной, а тело – внеличностным. Именно эта концепция задает нормативную антропологию, выступающую здесь в качестве структурирующей перспективы отношения к людям с телесно-психическими особенностями.

В логике подобной перспективы личность рассматривается только в контексте ее дискурсивных проявлений – вне процесса созревания телесной органики становления личности. При подобном подходе культура и телесность оказываются теоретически несоизмеримыми, и потому в этой концепции отсутствует возможность для того, чтобы учитывать пространство и границы собственных форм культурного выражения адресатов помощи, в частности лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью. В практике помощи формирование и использование подобных форм должно быть основано на анализе присущих таким людям способов личностного переживания своего опыта телесности – переживания, неразрывно связанного с его выражением в процессе развития аутентичных символических и дискурсивных практик. Соответственно, их анализ предполагает иную концепцию личности – концепцию личности как сущностно

воплощенного бытия, которое создается самим человеком в процессе его репрезентации в формах культуры – формах обращения к другому.

Реалистический подход хорошо согласуется с относительной моделью инвалидности (Т. Tøssebro) – с тремя ее главными положениями: (1) инвалидность (disability) является результатом несоответствия личности и среды; (2) инвалидность представляет собой ситуационный или контекстуальный феномен; и (3) инвалидность относительна. Однако, с точки зрения авторов, понимание тела в биологическом аспекте несет в себе опасность того, что инвалидность начинает трактоваться в духе медиализации этого феномена, а основной формой помощи лицам с инвалидностью выступает их реабилитация. К этому можно добавить, что причиной медиализации инвалидности является как раз непризнание при таком подходе органической связи между телом и личностью и, соответственно – телом и культурой. Культура по отношению к телу и его нарушениями выступает как внешний феномен, она выполняет функцию носителя социальных норм и требований, которым должно удовлетворять тело как внекультурная реальность.

Следующая теоретическая концепция тела, которую рассматривают Гудли и Ранвик-Коул, – это социально-теоретический анализ тела в рамках феноменологического направления (К. Paterson, В. Hughes, R. Michalko, Т. Tichkosky, J. Overboe). Как пишут авторы, феноменологическая «плотская социология» (carnal sociology) возникает под влиянием работ М. Мерло-Понти, и в ней тело человека рассматривается как тот уровень, на котором происходит *взаимодействие* физического, биологического существования и социально-институционального бытия личности. Например, осанка отражает условности общества, способность – это ответ на требования социальной среды, болезнь – повествование о человеке, написанное на основе большой совокупности мощных нарративных средств, таких как практика здравоохранения или самопомощи и переживаемое личностью при их посредстве. Тело, пишут авторы, выступает как активный *носитель* субъективности и сознания для нашего бытия в мире.

Не случайно во всех приведенных примерах отчетливо представлен *параллелизм* двух планов – телесно-физического и социально-институционального. Еще М. Мерло-Понти, говоря о значении тела для процесса восприятия, писал: «В рамках восприятия мы не мыслим объект, и мы не мыслим себя мыслящими этот объект, мы тесно связаны с объектом и неотделимы от того тела, которое знает об этом объекте больше, чем мы знаем о мире, о мотиве и средствах, которыми мы располагаем для его синтезирования» [12, с. 307]. Согласно М. Мерло-Понти, тело знает больше об объекте восприятия, чем мы сами знаем о нем, поскольку восприятие как интенциональный акт субъекта, производимый в смысловом поле феноменального тела, отличается от мысленного синтеза, которым дается объект в мысли [12, с. 299–300]. В приведенных выше примерах это различие между интенциональным актом восприятия, характеризующим феноменальное тело, и актом мышления, которым сознающий себя субъект участвует в социальной жизни, аналогично разделению феноменов непосредственной телесности (осанка и др.) и социально-институциональных связей личности (осознаваемых ею условностях и др.). Вновь, хотя и иначе, личностное и телесное измерения жизни человека оказываются разделены как разные и как бы *параллельные* стороны его бытия, несмотря на то что тело в феноменологическом подходе выступает местом их пересечения – *параллельные сходятся*.

2.2.5. Лакановский психоанализ как концепция воплощенной идентичности

Следующий подход к пониманию воплощенности, рассматриваемый Гудли и Ранвик-Коул, представляет собой социальный психоанализ, берущий начало в работах Ж. Лакана. Авторы упоминают работы D. Магх, в которых проводится сравнение направления, называемого «критические исследования инвалидности» (critical disability studies), и социального психоанализа и обнаруживается сходство между ними. Это сходство заключается, во-первых, в том, что оба подхода выдвигают требования больше к структурам психики и социальной среды, чем к отношению индивида. Кроме того, во-вторых, оба направления отвергают медикализацию проблемы инвалидности. В-третьих, в них отрицается унитарная, рациональная и стабильная концепция индивида, а пары представлений о не/здоровье, не/способности и подобные рассматриваются как культурные континуальности, т.е. постоянно меняющиеся культурные переменные с подвижной границей между ними. В-четвертых, оба подхода сосредоточивают свое внимание на том, как производится субъективность, самость в отношениях с другими. В фокусе внимания обеих концепций находится то, каким образом имеющий нарушения человек лишается значимости, инвалидизируется другими, не имеющими нарушений людьми. В этом смысле они также близки социальному психоанализу, который традиционно подчеркивает неустойчивую (буквально – leaky, т.е. «дырявую», «подтекающую») природу тела и занимается вопросом, как тела и их части позиционируются в отношениях друг с другом [33, р. 4].

Далее авторы более подробно раскрывают взгляд социального психоанализа на этот процесс [33, р. 9–10]. Лакановские фазы созревания – реальная, воображаемая (imaginary) и символическая – используются как концептуальная рамка для трактовки процесса «воплощения», т.е. культурно опосредованного переживания своего тела у детей с нарушениями. В настоящей статье не обсуждается вопрос о степени соответствия приведенных положений лакановским взглядам, здесь важно их применение к трактовке ненормативного тела.

Реальная фаза в процессе нормального развития описывает ранний этап отношений между ребенком и взрослым, который о нем заботится. Ребенок на этом этапе представляет собой выражающее желания существо, производящее массу хаотичных движений. Он смотрит, и смотрят на него, он трогает и испытывает прикосновения. Тело переживается ребенком как фрагментированное. Именно с таким бессознательным восприятием нашего тела мы проживаем всю свою жизнь. Отношение к этому бессознательно переживаемому телу двойственное: с одной стороны, оно напоминает нам о том прошедшем, но желаемом нарциссическом периоде, когда мы чувствовали себя в центре заботы других, а с другой стороны, оно отвергается как дезорганизованное и неспособное соответствовать ожиданиям со стороны этих других, требующих от нас контролировать свое тело.

Воображаемая фаза, начало которой соответствует стадии зеркала, показывает растущее чувство себя как отличного от других. Это «я» созерцается в зеркале в виде целостного и унитарного образа (image). Тело, схватываемое в отражении, разительно отличается от реальности фрагментированного тела. Частью этого процесса производства себя является Эго – осознаваемое чувство того, кто есть я в отличие от других.

Мы поддаемся иллюзии зеркального образа, подавляем в себе переживание фрагментированности своего тела и тем самым начинаем свой жизненный путь, стремясь соответствовать идеализированному представлению о своей власти над телом, которое создает у нас наш зеркальный образ. Бессознательно в нас остается переживание реального фрагментированного тела, противоречащее идеализации нашего контроля над телом, и оно ведет нас к чувству небезопасности, ощущению недостатка.

Символическая фаза описывает овладение ребенком языком и его вхождение в культуру. Если воображаемая фаза позволяет *пережить* отличие себя от других, то символическая – дает возможность ребенку *говорить* об этом различии («я», «ты», «они») в рамках того присущего языку порядка знаков, который находится вне ребенка. Воображаемая фаза ответственна за чувство небезопасности у ребенка, поскольку ключевыми для нее являются два момента: (1) несоответствие между, с одной стороны, переживанием фрагментированной реальности своего тела и, с другой, фантазией о себе как полностью контролируемом, автономном «я»; и (2) отделение от присутствовавшего в период реальной фазы единства желания близкого другого и желания со стороны матери/другого (m/other). На этапе символической фазы происходит экспоненциальное умножение этого чувства небезопасности вследствие экспансии языка. Бесконечные возможности говорить о себе, как пишут авторы статьи, на этой фазе создают риск отчуждения от себя и нашего символического отсутствия в мире. Мы находим себя в языке отсутствующими.

Изложенная концептуальная рамка социального психоанализа используется для интерпретации конкретных случаев существования в ненормативном теле. Ненормативное тело является для других людей, не имеющих нарушений, локусом проекций их неосознаваемого чувства небезопасности, соответствующего переживанию своего тела (в период реальной фазы) как фрагментированного. Психоэмоциональные реакции других могут интернализироваться как самим ребенком, имеющим нарушения, так и его семьей, что угрожает им эпистемической инвалидизацией, т.е. могут вести к формированию знания о себе как носителе дефекта, признаваемого убеждения в собственной неполноценности. Отсутствие контроля над телесными функциями у ребенка с ненормативным телом напоминает другим о страхах воображаемой фазы, что может вести к отверганию другими ребенка с ненормативным телом, к отрицанию ими его человеческого статуса. В этой ситуации, как пишут Гудли и Ранвик-Коул, становится актуальным исследование «“поэтики запаха”, риторики телесного контроля и политики дерьма» [33, p. 11].

Социальный конструктивизм vs. социальный конструкционизм

Говоря о социальном конструкционизме как теоретическом источнике идеи инклюзии, прежде всего необходимо сказать о различии концепции социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана, которую иногда называют социальным конструктивизмом и подходом, который обозначается как социальный конструкционизм. При внешнем сходстве названий данных подходов между ними имеется существенная разница, которая уже отмечалась в литературе.

Концепция социального конструирования реальности Бергера – Лукмана берет начало, с одной стороны, от феноменологической социологии повседневности А. Шюца, в

свою очередь сочетающей положения понимающей социологии М. Вебера и феноменологии Э. Гуссерля, а с другой – от символического интеракционизма Дж.Г. Мида. Последний используется в ней для объяснения происхождения и институционализации смысловой структуры жизненного мира людей в процессе повседневных взаимодействий и их отражения в мире символических репрезентаций языка и – шире – культуры. В этой символической сфере создаются смысловые универсумы на основе институционализации фиксируемых в символических системах смыслов как конечных областей значений, претендующих на универсальность в объяснении мира (религия, философия и др.). Иначе говоря, смысловая структура жизненного мира людей, *отражаясь* в их языке и культуре, *репрезентирует* реальные социальные взаимодействия, хотя и преобразуемые в процессе символической репрезентации, но существующие *вне и до них*.

Социальный конструкционизм вырастает на основе постструктурализма и отражает его *антирепрезентационистскую* установку. Это означает, что система знаков рассматривается как совершенно автономная и *не имеющая отношения к внезнаковой действительности*. Социальное конструирование значений ведет к их постоянному изменению, которое, однако, может стабилизироваться вследствие дискурсивных практик борьбы за власть и признания в социуме.

В этом смысле отношение социального конструктивизма и социального конструкционизма можно уподобить отношению индивидуальной и социальной моделей инвалидности. Если первая остается привязанной к идее первичности органического или психического дефекта в происхождении инвалидности как их социального последствия, то вторая отрицает существенную связь между инвалидностью как социальным значением и психофизическими особенностями индивида, рассматривая инвалидность только как результат дискурсивных практик наделяния значением. Если в первом случае инвалидность отражает реальные взаимодействия индивидов, имеющих присущие им особенности, то во втором – лишь борьбу разных дискурсивных стратегий.

Именно в этом смысле социальный конструкционизм становится идейным источником концепции инклюзии и обосновывающей ее социальной модели инвалидности.

Вопросы

1. Какие тезисы социального конструкционизма были использованы в социальной модели инвалидности для резкого противопоставления ее медицинской модели?
2. Какое решение проблемы противопоставления социального и медицинского подходов было предложено в Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья?
3. На каком понимании культуры основывается концепция инклюзии?
4. Какую роль сыграли структурализм и постструктурализм в формировании присущего социальной модели инвалидности антиэссенциализма?
5. Каков вклад концепций М. Фуко и П. Бурдьё в обоснование тезиса социальной модели инвалидности о том, что инвалидность – это форма подавления доминирующей культурой людей с ненормативным телом?

6. Какие основания используют сторонники концепции инклюзии, отказываясь от различения нормального и ненормального и критикуя само понятие нормы как форму подавления и способ реализации власти?
7. Как может быть использована концепция социального, культурного и символического капиталов П. Бурдьё для обоснования социальной модели инвалидности и социальной модели?
8. Как неомарксистская концепция идеологии (Л. Альтюссер) и гегемонии (А. Грамши) применяется для обоснования социальной модели инвалидности?
9. Какие тезисы критических культурных исследований инвалидности стали использоваться для обоснования концепции полной инклюзии в образовании?
10. В чем суть возражения против полной инклюзии в образовании, развиваемого в работах Кауфмана, Анастасиу и др.?
11. В чем выражается антирепрезентационизм социальной модели инвалидности?
12. Как может быть использован лакановский психоанализ для обоснования антирепрезентационизма социальной модели инвалидности?
13. Почему концепция воплощенной личности, используемая Гудли и Рансвик-Коул, приводит к обоснованию антирепрезентационизма социальной модели инвалидности?
14. Почему преимущественно социальный конструкционизм, а не социальный конструктивизм используется для обоснования социальной модели инвалидности?

Задания

1. Концепция дискурсивной формации М. Фуко в обосновании социальной модели инвалидности.
2. Неомарксистские источники (А. Грамши, Л. Альтюссер, С. Холл) обоснования социальной модели инвалидности.
3. Социология П. Бурдьё как источник обоснования социальной модели инвалидности.
4. Ограниченность социального конструкционизма как способа понимания феномена инвалидности.
5. Ограниченность культурного и биомедицинского редукционизма как способов понимания феномена инвалидности.
6. Культурный редукционизм в понимании феномена инвалидности.
7. Биомедицинский редукционизм в понимании феномена инвалидности.
8. Воплощенность личности с позиций феноменологии как часть дискурса социальной модели инвалидности и ограничения такой трактовки воплощенности личности.
9. Культурное творчество человека в социальной модели инвалидности и ограничения такого понимания.
10. Структуралистские истоки социального конструкционизма и социальной модели инвалидности и критика структурализма П. Рикером.
11. Место лакановского психоанализа в обосновании социального конструкционизма и присущего социальной модели инвалидности антирепрезентационизма и его критика.

12. Концепция инклюзивной нормативной антропологии как структурирующей перспективы помогающего по Г.П. Мейнингеру и ее критика.
13. Критика Дж. Кросби концепции спиритуалистического персонализма и ее применение к критике социального конструкционизма. Следствия для социальной модели инвалидности.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт. М.: Прогресс, 1989. С. 388.
2. Батурчик М.В. Габитус. Энциклопедические статьи, связанные с творчеством Пьера Бурдьё / М.В. Батурчик. 2009. URL: <http://bourdieu.name/content/gabitus-enciklopedija-sociologii>
3. Бурдьё П. Формы капитала / П. Бурдьё // Экономическая социология. Электронный журнал. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74. URL: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205039/ecsoc_t3_n5.pdf#page=60
4. Бурдьё П. О символической власти: пер. с франц.: Н.А. Шматко / П. Бурдьё // Социология социального пространства: сборник статей. М., 2005 // Центр гуманитарных технологий. 27.04.2009. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/3052>
5. Гелен А. Образ человека в свете современной антропологии / А. Гелен // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып. 3 (37). С. 37–51.
6. Гинзбург К. Репрезентация: слово, идея, вещь // Новое литературное обозрение. 1998. № 5. URL: <http://philosophystorm.org/article/karlo-ginzburg-reprezentatsiya-slovo-ideya-veshch>
7. Грамши А. Тюремные тетради. Часть первая / А. Грамши. М.: Изд-во политической литературы, 1991. 559 с.
8. Дикон Р.А. Производство субъективности / Р.А. Дикон // Логос. 2008. № 2 (65). С. 21–64.
9. Кассирер Э. Философия символических форм: в 3 т. / Э. Кассирер. М.–СПб.: Университетская книга, 2002.
10. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа / Н.Н. Малофеев. М.: Просвещение, 2018. 319 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф. К критике политической экономии // Собр. соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Т. 13. М.: Политиздат, 1959. 771 с.
12. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. СПб.: Ювента, Наука, 1999. 606 с.
13. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер. М.: РОССПЭН, 2004. 368 с.
14. Попова Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач / Н.Т. Попова, Е.А. Попова // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. М., 2013. С. 80–96.
15. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикер. М.: Академический проект, 2008. 695 с.

16. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа / А.Н. Соловьева. Архангельск: КИРА, 2009. 231 с.
17. Суковатая В.А. Лицо Другого: Телесные образы Другого в культурной антропологии: монография / В.А. Суковатая. Харьков: Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 2009. 520 с.
18. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике / В.А. Суковатая // Неприкосновенный запас. 2012. № 83. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282>
19. Шапинская Е.Н. Взаимодействие культур – взаимодействие людей (контекст мультикультурализма) / Е.Н. Шапинская // Мир психологии. 2008. № 1. С. 29–38.
20. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры / Е.Н. Шапинская. М.: URSS, 2012. 216 с.
21. Шелер М. Избранные произведения: пер. с нем. / М. Шелер. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
22. Шеманов А.Ю. Становление человека как воплощение субъективности в репрезентациях иного / А.Ю. Шеманов // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 3 (12). С. 7–13. URL: <https://old.culturalresearch.ru/ru/archives/92-lim-sub>
23. Шеманов А.Ю. Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? / А.Ю. Шеманов // Обсерватория культуры. 2014. № 4. С. 9–16.
24. Шеманов А.Ю. Воплощенность личности и ресурсы инклюзии: от психологической к социокультурной перспективе / А.Ю. Шеманов // Обсерватория культуры. 2014. № 5. С. 15–22.
25. Шеманов А.Ю. Отношение к Другому в области образования и охраны здоровья в перспективе культурной теории современности / А.Ю. Шеманов // Целевые ориентиры государственной национальной политики: возобновление человеческого ресурса и национальные культуры (проблема Другого): коллективная монография / Е.С. Бакшеев [и др.]; под ред. О.К. Румянцева и А.Ю. Шеманова. СПб.: Изд-во «Алетейя», 2018. С. 91–102.
26. Anastasiou D. & Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou & J.M. Kauffmann // Exceptional Children. 2011. Vol. 77. № 3. P. 367–384.
27. Anastasiou D. & Kauffmann J.M. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability / D. Anastasiou & J.M. Kauffmann // Journal of Medicine and Philosophy. 2013. Vol. 38. P. 441–459. 2013. DOI: 10.1093/jmp/jht026
28. Barker C. Cultural Studies: Theory and Practice / C. Barker. 4th ed. With a foreword by Paul Willis. London: SAGE Publications Ltd, 2012. 552 p.
29. Canguilhem G. The Normal and the Pathological / G. Canguilhem; with an introduction by Michel Foucault. New York: Zone Books, 1991. 327 p.
30. Crosby J.F. Embodiment / J.F. Crosby // Lay Witness (October, 2000). URL: <https://www.catholiceducation.org/en/culture/catholic-contributions/embodiment.html>
31. Glaveanu V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology / V.P. Glaveanu // New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28. P. 79–93.

32. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods / D. Goodley, K. Runswick-Cole // *International Studies in Sociology of Education*. 2010. V. 20. № 4. P. 273–290.
33. Goodley D., Runswick-Cole K. The body as disability and possibility: theorizing the ‘leaking, lacking and excessive’ bodies of disabled children / D. Goodley, K. Runswick-Cole // *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2012. DOI: 10.1080/15017419.2011.640410
34. Kauffman J.M. Preface / J.M. Kauffman // In: *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives* / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020. 266 p. P. xix–xxv.
35. Kauffman J.M. & Badar J. Definitions and other issues / J.M. Kauffman & J. Badar // *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives* / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020. P. 1–24.
36. Meininger H.P. Authenticity in Community / H.P. Meininger // *Journal of Religion, Disability & Health*. 2001. Vol. 5. № 2. P. 13–28.
37. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications / B. Nirje // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1 (2). P. 19–23.
38. Oliver M., Barnes C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion / M. Oliver, C. Barnes // *British Journal of Sociology of Education*. 2010. Vol. 31. № 5. P. 547–560.
39. Oreshkina M.J., Lester J.N. Discourse of segregation and inclusion: a discourse analysis of a Russian newspaper for teachers / M.J. Oreshkina, J.N. Lester // *Disability & Society*. 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.732539
40. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education / S. Riddell // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2009. Vol. 30. № 3. P. 283–296. DOI: 10.1080/01596300903036889
41. Shakespeare T., Watson N. The social model of disability: An outdated ideology? Exploring theories and expanding methodologies / T. Shakespeare, N. Watson // *Research in Social Science and Disability*. 2001. Vol. 2. P. 9–28.
42. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda / R. Slee // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99–116.
43. Taylor Ch. *The ethics of authenticity* / Ch. Taylor. L.: Cambridge (Mass.), 1991.

Глава 3. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мини-гlossарий к главе 3

Биоэтика. Основоположником биоэтики считается американский ученый Ван Ренсселер Поттер, который предложил учитывать при развитии технологий и науки не только нужды человека, но и этические принципы, что поможет, по его мнению, обеспечить в перспективе выживание человека как биологического вида. При этом он считал важным принимать во внимание в качестве этических также вопросы сохранения экологии и заботы об окружающей живой среде. В дальнейшем биоэтика в большей мере сосредоточилась на решении моральных дилемм, возникающих при развитии биомедицинского знания и технологий. Поэтому «Новая философская энциклопедия» определяет биоэтику как «область междисциплинарных исследований, направленных на осмысление, обсуждение и разрешение моральных проблем, порожденных новейшими достижениями биомедицинской науки и практикой здравоохранения».

Виртуализация. Виртуализацией называют совокупность процессов, происходящих в современном обществе и культуре под влиянием выдвигания производства и потребления образа вещи, товара или услуги на роль основного фактора развития экономики, включая культурную индустрию и культурное потребление ее продуктов в пространстве популярной культуры.

Глобализация. Согласно Робертсону (1992), глобализация включает два процесса: интенсифицирующееся сжатие мира и его возрастающее рефлексивное осознание. Последнее может быть лучше всего понято в терминах культуры. С точки зрения Э. Гидденса, современное общество образуется следующими институтами: капитализм, индустриализм, аппарат контроля, национальное государство, военная сила. Таким образом, современный мир представляет собой совокупность вооруженных промышленных капиталистических национальных государств, которые ведут систематическое наблюдение за собственным населением. Глобализация описывается в терминах мировой капиталистической экономики, глобальной информационной системы, системы национальных государств, мирового военного порядка. Внутренне глобализирующийся характер современности связан со способностью ее институтов проникать в любой локус образа жизни людей, вырывать их из этого локуса и перемещать в другое место, преобразовывать отношения пространства и времени в этом локусе, разделяя, например, пространство и время на занятое и незанятое (рабочее время и досуг, пространство работы и отдыха и т.п.). С этой точки зрения, современность берет начало в Западной Европе и распространяется по всему миру. Это дает повод критикам глобализации говорить о евроцентризме такой позиции и аргументировать существование других форм современности, например в Японии, что позволяет рассматривать современность во множественном числе.

Идентичность. Идентичность – термин, происходящий от английского *identity*, что значит тождество, идентичность, имеющий латинское происхождение (*idem* – тот же самый). В рамках политики идентичности, основанной на социальном конструкционизме, любая идентичность, в том числе идентичность лиц с инвалидностью в том, что касается их инвалидности, рассматривается прежде всего как социальная конструкция. В качестве идентичности инвалидность должна быть деконструирована, поскольку признание ее отражающей внедискурсивную реальность считается эссенциализмом, т.е. приданием социальной конструкции статуса реальности, репрезентируемой в дискурсе. Лицо может иметь множество идентичностей, каждая из которых становится объектом социального конструирования или деконструкции. Например, лицо с инвалидностью может быть носителем подавляемых гендерной, расовой, этнической и др. идентичностей. Анализом таких сложных сочетаний идентичности занимается интерсекциональный подход. Дискурс в социальном конструкционизме не репрезентирует реальность. Задача деконструкции освободить идентичность лица от всех подавляющих его дискурсов социального конструирования. При этом за лицом должна признаваться полная правоспособность, так как все ограничения прав, в том числе недееспособность, зависящая от инвалидности, когда интересы лица представляет другое лицо (субститутивный, или заместительный, подход), рассматриваются как результат социального конструирования инвалидности, направленного на подавление идентичности лица. Поэтому субститутивный (заместительный) подход должен быть заменен на суппортивный (поддерживающий).

Ксенофобия. Настороженное и/или враждебное отношение общества и/или индивидов к людям, отличающимся от большинства по тем или иным признакам – расе, этническому происхождению, психофизическим особенностям, а также манере поведения, способу одеваться, социальному или экономическому статусу (наиболее выражено – в современных обществах, сохранивших элементы кастовых традиций, например в Индии отношение к лицам из другой, особенно низшей варны). В современном обществе ксенофобия рассматривается как проявление несправедливых предубеждений против другого как носителя особенностей, отличающих его от большинства. Выражением ксенофобии является склонность к обвинению носителей особенностей в бедах и неудачах страны, народа, любой общности «своих», отличающих себя от враждебных «чужих».

Медикализация. Медикализация в рамках социальной модели инвалидности рассматривается как взгляд на проблему инвалидности, в том числе в области включения людей с психофизическими особенностями в процесс образования, детерминированный преимущественно медицинскими подходами к личности человека, исходя из медико-биологической квалификации его состояния при определении его потенциальных возможностей и ограничений. В области инклюзивного образования такой подход оборачивается часто невниманием к особым образовательным потребностям обучающихся, а также игнорированием их особого образовательного потенциала.

Натурализация развития личности. Оба подхода – и сторонников социальной модели инвалидности, опирающейся на социально-конструктивистскую интерпретацию идеи инклюзии, рассматривающих «неспособность/инвалидность» как порождение общества и его проблему, и ее критиков, защищающих адекватность медицинских категорий или специального образования и его методов для понимания инвалидности как

проблемы прежде всего самого индивида, – характеризуются, несмотря на различие, общей чертой. На эту общую черту указывает статическое понимание природы знака, которое заставляет утверждать либо предпосылочную соотнесенность знака и внезнаковой реальности (как это делают сторонники медицинского подхода к проблемам образования инвалидов или концепции нормализации), либо предпосылочную соотнесенность знаков между собой в процессах речевого манипулирования с ними, когда их значения устанавливаются и стабилизируются в ходе социальных взаимодействий в борьбе за власть (в социально-конструкционистском подходе) или с закономерностями становления воображаемой идентичности (в концепции Лакана). Если для первого подхода характерна методология реализма (или – с точки зрения социального конструкционизма – «эссенциалистское» понимание терминов описания инвалидности, их отнесенность к реальным сущностям вне сознания), то для второго – методология номинализма, для которой свойственно рассматривать знак в отрыве от означаемой реальности, как не имеющий реальной референции (антирепрезентационизм). Отсюда второй подход делает упор на дискурс-анализ текстов описания реальности, при котором в качестве коррелята этих текстов, стабилизирующего текучесть значений, выступают социальные отношения производителей дискурса, а средством их изучения – анализ коннотаций и аллюзий, а не прямого значения самих описаний. В обоих случаях инвалидность рассматривается либо как результат природных детерминаций (как в случае подхода, близкого медицинской модели), либо как результат культурной детерминации с помощью социального конструирования реальности (при интерпретации культуры, согласно лингвистической метафоре, в социальном конструкционизме). В обоих случаях происходит натурализация человека, который сводится к природе биологических процессов либо социальных процессов, его детерминирующих. Оба вида натурализма являются и видами редукционизма, в которых целостность человеческой личности распадается на ее аспекты и сводится к ним.

Открытость общества. Политика инклюзии, в том числе образовательной, как практическая реализация включения людей с психофизическими особенностями в различные сферы жизни социума, предполагает открытость общества к другому, что подразумевает уважение к людям с различными особенностями: другими культурой, цветом кожи, другого возраста, пола, социального происхождения, состояния физических и умственных возможностей и т.п. Подобная открытость к другому характеризует не любое общество. Она является результатом длительного исторического и культурного развития, распространения идей ценности каждой личности, уважения ее свободы и самоопределения. Это происходит в процессе формирования общества нетрадиционного, в котором растет ценность индивидуальной инициативы, человек перестает считаться только частью и органом, средством общественного целого, как это было свойственно обществам традиционным.

Толерантность. Согласно А.А. Гусейнову, толерантность следует рассматривать как универсальный нравственный принцип, обусловленный относительностью любого человеческого опыта усвоения и реализации всеобщих ценностей, что требует справедливого отношения к другому как имеющему право на собственные убеждения и взгляды, выражающие его опыт, при предположении его добросовестности. Толерантность есть норма, вменяемая не другим, а себе в отношении к другим.

3.1. Ценность другого и множественная идентичность

3.1.1. Отношение к другому как предмет рефлексии

Отношение людей к другому, чем они сами, всегда является двойственным. Иное, неизвестное, непонятное, чуждое может вызывать страх, чувство угрозы, а может – интерес, любопытство. Те же чувства может вызывать также и другой человек, с непривычным обликом, одеждой, обычаями, языком и проч., и просто другой, незнакомый. Но хотя то или иное отношение к другому было всегда, в нынешней культуре другой привлекает особое внимание. Это может быть связано с тем, что современный человек все чаще осознает свой повседневный опыт, в котором он сам конструирует иное, создает образ другого и себя благодаря современным технологиям.

Современный человек, с одной стороны, опасается иного, незнакомого как угрожающего ему своей непредсказуемостью, неподконтрольностью, с другой же – стремится использовать потенциал, заключенный в ином. Современности присуще желание полного контроля над всем непредсказуемым и стремление, когда это невозможно, по крайней мере просчитать риск. Это стремление к полноте контроля ведет к тому, что человек не хочет смотреть в глаза иному, с которым люди всегда жили бок о бок (болезнь, смерть, безумие). Описывая особенность современной городской жизни, французский историк и антрополог Ф. Арьес замечает: «Люди в городах живут так, как будто больше никто не умирает» [1, с. 455]. По его мнению, для нашего современника прекрасная смерть – это смерть в неведении. Смерть осознается как неудача, как несчастный случай, а не как неизбежная часть жизни.

Хотя секс, насилие, маги-злодеи, инопланетяне, монстры составляют основное содержание продукции массовой культуры, это тоже скорее способ отгородиться от иного, перевести его из плана реальности в план зрелища, в оторванный от реальности мир знаков без означаемого. Современности свойствен осознанный перевод встречи с иным, с неподконтрольным в разряд конструируемой реальности, в сферу знаков, символов, зрелища и т.п., т.е. под символический контроль.

Тема другого уже достаточно давно стала предметом философского интереса. Среди тех, для кого эта тема была одной из значимых, – имена М.М. Бахтина, В.С. Библиера, М. Бубера, Б. Вальденфельса, Э. Гуссерля, Э. Левинаса и др. В относительно недавнее время популярной темой философских, социологических и культурологических исследований стал генезис отношения к другому, его конструирование в культуре, институционализация этого отношения в социальных практиках (например, в практиках дискриминации различных меньшинств, к которым сторонники полной инклюзии относят, в частности, безальтернативное специальное образование для лиц с инвалидностью), его отражение в психологии людей (в стигматизации и самостигматизации представителей меньшинств, превращаемых в обществе в других) и т.п.

Полвека назад К. Леви-Строс, говоря о трудностях, с которыми встретила антропология на закате колониальной эры, затронул осознанную тогда западными этнологами проблему, получившую впоследствии развитие в так называемых «постколониальных исследованиях» [31]. Ученые столкнулись с обвинениями в том, что антропология, проводя тезис о важности сохранения культурного разнообразия,

способствует легитимации колониального господства. Леви-Строс писал: «Они [народы, подвергшиеся колонизации – *А.Ш.*] опасаются, что под прикрытием антропологической интерпретации истории, которую они считают нетерпимой, неравенство будет оправдываться как желаемое разнообразие человечества» [20, с. 35]. Леви-Строса тревожит, что параллельно с процессом ассимиляции в изучаемых обществах развивается неприятие самой исследовательской позиции антрополога, которая рассматривается как в своем существе связанная с практикой колониализма. Он отмечает невозможность считать решением этой проблемы предоставление равной возможности взаимного изучения друг друга: чтобы африканские или меланезийские антропологи также изучали европейские общества, как европейцы изучают их. В основе его вывода лежит убеждение, что провозглашение антропологией как наукой равенства культур и неправомерности их деления на «высшие» и «низшие» не отменяет их реального неравенства как культур колонизаторов и колонизируемых, не устраняет различия в том, кто реально в истории занимал и занимает активную позицию в этих отношениях. Сама декларация о равенстве в такой ситуации может быть расценена как способ затушевания данного различия, а тем самым – сохранения скрытого неравенства [20, с. 35].

Как отмечал Леви-Строс, «цивилизация технического прогресса сделала реальностью все более тесное взаимодействие между различными цивилизациями – как теми, что считаются высокоразвитыми, так и «архаическими». При этом, с одной стороны, идет процесс становления универсальной цивилизации (на основе этого взаимодействия), а с другой – в европейскую цивилизацию проникают «элементы “первобытного” образа жизни, “примитивного” мышления, “примитивного” поведения, которые всегда были объектом антропологических исследований» [20, с. 31]. Леви-Строс подчеркивал наличие в этой новой, возникающей цивилизации чуждых друг другу духовных и материальных элементов, что придает ей «гибридный» характер [20, с. 31]. Тем не менее он надеялся, что вливающиеся в процесс взаимодействия цивилизации, перестав быть предметом изучения со стороны, по мере осознания самих себя, начнут сами изучать свое прошлое, язык, обычаи уже не столько как антропологи, сколько как лингвисты, филологи и историки своей культуры [20, с. 36].

Иначе говоря, Леви-Строс полагал, что эти цивилизации самостоятельно встанут на путь критического осмысления своей истории и культуры, на путь, если использовать термины К. Поппера, «критического рационализма» и формирования «открытого общества» (см.: 3.2.3. Открытость общества и проблема автономии индивида). Отчасти эта надежда Леви-Строса оправдалась: появились многочисленные исследования ученых африканского, ближневосточного, индийского и т.п. происхождения, посвященные изучению истории и культуры народов Африки, Ближнего Востока, Индии и т.п. Однако появление этих исследований шло одновременно с масштабным изменением исследовательской парадигмы в антропологии в целом, что отразилось, в частности, в способе интерпретации отношения «я» – «другой».

На отношение к другому в науке о современной культуре проливает свет анализ работы К. Леви-Строса «Руссо – отец антропологии». Леви-Строс считал одним из принципов антропологии изречение Ж.-Ж. Руссо «Я есть другой», которое рассматривалось им как принцип объективности, позволяющий антропологам говорить о себе в третьем лице и являющийся условием их способности «показать, что другие люди – это люди, подобные им самим, или, иными словами, “другой” есть “я”» [20, с. 23].

Радикальную новацию Руссо, открывшую возможность антропологического взгляда на человека, Леви-Строс видел в его отказе от «я» как эгоцентрического сосредоточения на себе в отношении ко всем другим, когда «я» выступает всегда как заведомо «достойное» и потому как мера достоинства «других». В этом смысле позиция Руссо состоит в признании себя столь же «недостойным», как самый слабый и скромный из «других» [20, с. 24–25]. Именно в этом заключается, согласно Леви-Стросу, корень той перемены в умах, которая предшествовала антропологической революции. Ее суть он видит «в отказе от принудительного отождествления какой-либо культуры со своей собственной культурой или отдельного члена какой-либо культуры с тем образом или с той ролью, которую эта культура пытается навязать ему» [20, с. 25].

Но это лишь одна сторона интерпретации отношения «я» и «другого», которую Леви-Строс находит у Руссо. Он отмечает также парадоксальность Руссо, который, «предлагая изучать людей самых далеких, занимался главным образом изучением одного самого близкого ему человека – самого себя; через все творчество последовательно проходит желание отождествить себя с другим при упорном отказе от отождествления с самим собой» [20, с. 21]. В свете данного парадокса отказ от эгоцентризма, на наш взгляд, оборачивается самообъективацией, а отождествление с «другим» – объективацией «другого», причем такой, когда «я» и «другой» получают статус особых объектов, способных чувствовать тождество со всеми другими, но без «отчетливого ощущения своей личности» [20, с. 27], т.е. других, отстраненно наблюдаемых извне, как они существуют объективно, а не в своем субъективном представлении.

В самом деле, «упорный отказ от отождествления с самим собой» при последовательном желании «отождествить себя с другим» означает фиксацию членов этой оппозиции, отсутствие возможности перехода между ними. «Я» и «другой» получают равный статус, но в качестве не субъектов, а сходно устроенных объектов. Сама способность иметь мнение («мнить»), думать о себе и других, сама «субъективность» оказывается при этом особым качеством, присущим устройству некоторых «объектов», к каковым относятся люди. И в определенном смысле человек делит это свойство со всеми живыми существами, способными «страдать» и «сострадать» себе подобным, что и является источником, из которого может возникать природная этика, заменяющая в природе «законы, нравственность и добродетель» [20, с. 26–27]. Этот пафос Руссо – переживание природного единства с миром («первобытное отождествление») звучит для Леви-Строса как «истинный принцип человеческого познания и единственно возможные основы нравственности» [20, с. 28].

Леви-Строс, с одной стороны, этически переосмысливает и тем самым оправдывает объективацию себя и других в качестве «другого» в третьем лице, которую Н.А. Бердяев и Г. Марсель, к примеру, считали своего рода первородным грехом познания. Но, с другой стороны, в контексте этой фиксации оппозиции объективируется все, что происходит с человеком как «другим» – мышление, речь, поведение. Они представляются как объективный процесс, отношение которого ко мне еще надо установить. «Руссо открыл нам <...> существование другого лица (“он”), которое думает внутри меня и приводит меня сначала к сомнению, что это именно “я”, которое мыслит» [20, с. 23]. «Упорный отказ от отождествления с собой» также означает отказ от картезианского понимания субъективности, удостоверяющей и тем самым полагающей собственное бытие и бытие мира через сомнение (и онтологическое доказательство бытия Божия). Картезианство, с

его утверждением достоверной для себя субъективности, отвергнуто Леви-Стросом [20, с. 22–23] вместе с возможностью полагания субъективностью себя вовне, возможностью перехода от внутреннего к внешнему, без которого само внутреннее становится лишь наблюдаемым извне, т.е. внешним. Леви-Строс пишет, что на логическом доказательстве существования мыслящей личности «возводилось здание физики за счет отрицания социологии и даже биологии» [20, с. 22], т.е. он видит основной изъян Декартова полагания себя в том, что это мыслящее «я» может удостовериться в собственном существовании чисто логически, не соотнося себя с другими людьми и своим собственным живым телом. В результате оно и находит себя в мире физических объектов, лишенных всякой жизни.

Нам хотелось бы подчеркнуть, что, считая отождествление себя с другим, выраженное в сострадании, подлинным истоком человечности «я», а наличие внутреннего мира присущим каждому человеку свойством, которое он имеет подобно другим людям и животным, Леви-Строс строит определенную концепцию человека, где человек рассматривается натуралистически, т.е. как эмпирически налично данный в пространстве и времени опыта. «Если считать, что с появлением общества человек претерпел тройное изменение – от естественного состояния к цивилизации, от чувства к познанию и от животного состояния к человеческому <...>, – то нам придется признать за человеком, даже в его первобытном состоянии, некую важную способность, или свойство, побудившее его проделать это тройное превращение» [20, с. 23]. В этой способности, которая представляет собой «сострадание, вытекающее из отождествления себя с другим» [20, с. 23], Леви-Строс усматривает с самого начала наличие противоречивых элементов: она является «одновременно естественной и культурной, эмоциональной и рациональной, животной и человеческой» [20, с. 23]. Способность видеть себя как другого и в сострадании отождествлять другого с собой понимается натуралистически, т.е. выступает как своего рода природа человека, особенность которой именно в сочетании в ней природного и культурного, животного и человеческого, эмоционального и рационального.

В рамках подобной методологии все оппозиции, о которых он говорит, задаются в качестве эмпирически данных свойств природы человека. Она определяется данными оппозициями, но сам человек не определяет их возникновение: действует методология запрета на картезианское самополагание, на «упорный отказ от отождествления с самим собой». Поэтому Леви-Строс говорит о тройном превращении, но как о свершившемся некогда факте: изображенный им способ бытия не требует постоянного возобновления этих превращений. Рациональное и культурное составляют одну сторону – человеческую, а эмоциональное и природное – другую, животную. Отмеченные оппозиции оказываются вне становления, между ними нет перехода. В этом смысле можно говорить о натурализме в позиции Леви-Строса, которую он наследует от затрагиваемой им в данной статье традиции споров между рационалистами и эмпириками Нового времени [43].

Этот натурализм лежит в основе последующих тупиков, проблем и дилемм в отношениях европейской антропологической мысли к другому, и в том числе касается коллизий, связанных с представлением о другом как о «неспособном» (так буквально можно перевести английский термин *disabled*) или инвалиде, а также о той политике в отношении к этому другому, которая после Саламанкской декларации ЮНЕСКО 1994 г. получила название политики инклюзии в области образования (и которая относится не

только к людям с инвалидностью, но и к представителям других социальных меньшинств).

3.1.2. Статус другого в современном мире

Современное отношение к другому как ценности – это осознание необходимости другого для моего собственного самосознания и также в этом смысле – для осознанного существования. Все эти проблемы встречи с другим коренятся глубже, чем в случайных обстоятельствах отношений с чем-то внешним для нас.

Уже это обстоятельство показывает, что задача социокультурного анализа изменения отношения к людям с физическими и/или психическими особенностями в различные исторические периоды и в разных социальных и культурных контекстах остается по-прежнему актуальной. Исходя из этого важно выявить связи между отношением в обществе к другому как носителю физических и/или психических особенностей с пониманием места человека в данном обществе и следующего из этого понимания способа обращения с ним как другим.

Для достижения этой цели необходимо опираться на типологию культурно-исторических периодов, исходящую из способа понимания места индивида в обществе носителями культуры этого общества. При этом важно учитывать следующие параметры: отношение индивида к коллективу, отношение индивида к себе самому и отношение между индивидами, включая отношение к другим.

По первому из этих параметров имеется существенное различие между обществами, которые можно назвать традиционными, и обществами нетрадиционными. К последним можно в той или иной мере отнести общества европейского культурного ареала, которые оказались, начиная с Нового времени, т.е. с XVII–XVIII веков, втянуты в развитие капиталистических отношений в экономике и социальном устройстве. Они характеризуются постепенным распадом сословной структуры общества с их традиционным укладом, отдававшим приоритет старому перед новым, полученному от предков перед вновь возникшим. В этих обществах время представлялось как направленное из будущего в прошлое, а предки почитались как первопроходцы на пути к первоистокам бытия. Завершение поворота стрелы времени, когда она становится устремленной в будущее для массового сознания, происходит в обществах модерна, или Нового времени. При этом появляется понятие прогресса, а новое становится одной из главных ценностей, получая приоритет перед прошлым. Происходит секуляризация, обмирщение христианской идеи Нового Завета и ожидания Небесного царства: европейское человечество эпохи модерна присваивает себе право на новизну и обретает веру в собственные возможности в достижении лучшего будущего [23, с. 871–875].

Если в традиционных, «домодерных» обществах в разной степени доминировало сознание приоритета коллектива перед индивидом, который воспринимал себя прежде всего как часть социального целого, то разрушение сословного общественного уклада в эпоху модерна, в ходе буржуазных революций и порожденных ими изменений вело к индивидуализации сознания человека. Капиталистические отношения, разрушая устоявшийся веками уклад, перемещали людей из традиционного жизненного мира в абстрактные пространства труда и отдыха, работы и развлечения [11]. Время также меняло свою традиционную структуру годового календарного цикла, разделенного на

сакральное и будничное, подчиняясь требованиям экономики и уступая давлению рыночной конкуренции, задававшей свой, непрерывно ускоряющийся ритм.

Однако, хотя во всех обществах, втянутых в процесс модернизации, происходит обособление индивида из социального целого и – как следствие – индивидуализация сознания, в период так называемого «позднего модерна» (*late modernity* – Э. Гидденс) или «другого модерна» (У. Бек [4]) индивидуализация приобретает особые, характерные черты, дающие повод назвать общество данного типа «индивидуализированным» (З. Бауман [3]), а становление самоидентичности человека в этом обществе – его «рефлексивным проектом» (Э. Гидденс [10]). Дело в том, что в отличие от обществ классического модерна в современных «постмодерных» обществах индивид больше не принадлежит не только ни одному из традиционных сословий, но его место в обществе не определяется также и классовой структурой последнего, поскольку о такой структуре уже нет возможности говорить в прежнем смысле. Этому соответствует изменение межиндивидуальных отношений. Согласно классическому делению Э. Дюркгейма [14], выделяют два основных типа солидарности, которую можно рассматривать как одну из характеристик межиндивидуальных отношений индивидов: ассоциативную, или механическую, и договорную, или органическую. Первая присуща в большей мере традиционным обществам, в них индивиды, переживающие себя прежде всего как часть общего социального целого, имеют относительно гомогенный и статичный набор верований, образующих их картину мира. Их солидарность определяется пассивно, механически, как следствие этой гомогенности картины мира.

Хотя в сословном обществе можно говорить об определенной дифференциации картины мира, ее гетерогенности, однако традиционный характер такого общества едва ли дает основания называть солидарность между его членами договорной, или даже органической, поскольку в нем в силу традиционности во всех слоях общества господствует представление о незыблемости и естественности или сакральности сословной дифференциации, что позволяет говорить о его сходстве с ассоциативным типом солидарности.

Лишь с распадом сословной социальности в период становления капиталистического общества эпохи модерна начинает господствовать договорная солидарность, предполагающая активную выработку общего взгляда по различным обоюдно интересующим вопросам на основе договора между различными социальными слоями, классами, в процессе взаимодействия и борьбы этих групп и их интересов. И все же при всем динамизме солидарности подобного типа она опирается на устойчивую классовую структуру с устойчивыми же классовыми интересами.

Классовая солидарность в обществе позднего («другого») модерна оказывается подорвана рядом факторов: прежде всего – высокой динамичностью рынка труда и капитала, обусловленной его виртуализацией и глобализацией. Это ведет к превращению самоидентичности в индивидуальный рефлексивный проект, при этом солидарность индивидов приобретает краткосрочный и динамичный характер, быстро организуемый (в том числе благодаря виртуальным социальным сетям) и столь же быстро исчезающий. Не случайно на смену дюркгеймовскому представлению о своеобразной устойчивости социальной реальности коллективных представлений, дающей основания относиться к ней как к объективному миру, не уступающему в своей объективности миру вещественному, приходит социальный конструкционизм в понимании любого объекта,

рассматривающий мир знаков как лишенный реальных референций продукт конструирования в процессе дискурса.

Солидарность становится делом, обусловленным построением его участниками их собственных индивидуальных рефлексивных проектов самости. Она больше не связана в первую очередь с долговременными классовыми интересами и возникающими на этой основе договорами между классами.

Отношение к людям с инвалидностью и принципы взаимодействия с ними формируются на основе отношения членов общества к другим их членам, поэтому в обществах, принадлежащих разным культурно-историческим типам, это отношение различно. В традиционных обществах отношение к своим характеризуется как функция высокой степени взаимозависимости членов социальной группы друг от друга. Однако это отношение диалектично: отношения личной вражды, борьбы за статус внутри группы способны становиться причиной демонизации другого [15], превращения его в опасного чужого. Отношению к чужим в традиционных обществах также присуща эта диалектика: от чужого другого исходит опасность, но он же воспринимается и как вестник сакрального мира, посредник в отношениях с ним, что может определять в некоторых случаях привилегированное место другого. Примером может служить отношение в древности к людям с психическими особенностями, которые могли рассматриваться и как бесноватые или ведьмы, и как «блаженные», юродивые Христа ради и т.п. Люди с физическими особенностями, сенсорными нарушениями могли считаться носителями Божьей кары, а могли и служить проявлению божественного милосердия (например, в случае исцеления) или наделяться пророческими свойствами (слепые провидцы).

В обществах классического модерна индивид лишен гарантий как член общества, его судьба зависит от места в классовой структуре и связывающем отношения классов «общественном договоре». В этих условиях любой человек, выпадающий по какой-либо причине из социальных структур, оказывается в положении либо преступника, либо объекта милосердия. Постепенно развивается система благотворительной помощи. При высокоразвитой экономике и достаточно длительной истории классовой борьбы формируется идеальная модель государства благосостояния (welfare state), где для каждого члена общества обеспечиваются определенные гарантии соблюдения его основных прав. Иначе говоря, индивид рассматривается как часть интегрального целого, определенного общественным договором, где выпадение из общей конкурентной борьбы страхуется предоставлением привилегий статуса получателя помощи, но тем самым статуса – «инвалида», «другого», того, кто не способен к конкурентной борьбе. На высоте развития такой социальной системы и взгляда на общество и место индивида в нем начинает появляться система помощи в обеспечении равных стартовых возможностей людям с различными физическими и/или психическими особенностями, что и выражается в уже упоминавшейся концепции нормализации и политике интеграции.

Обществу позднего модерна с его динамической, рефлексивной самоидентификацией индивида больше не соответствует представление о социуме как о динамически образуемом целом, интегрирующем дополняющие друг друга относительно устойчивые части. Этому обществу перестает также в полной мере отвечать и представление индивида о самом себе, развитое в условиях классической модернизации. Это представление об индивиде как автономной личности, способной рационально следовать собственным предпочтениям на свой страх и риск и рассчитывающей на успех.

В этом самопонимании, присущем идеальному типу индивида классического модерна, неотъемлемо присутствует представление о границах автономии и ответственности за свои действия, выраженные в рационально формулируемых законах, определяющих границы законной автономной активности. Всеобщность подобного закона опирается на устойчивость социальной структуры и рациональность отношений ее частей, выраженной в метафоре «общественного договора». В «постмодерном» обществе организованной солидарности эта метафора отчасти теряет смысл. В основе солидарности больше не может лежать всеобщий закон для всех рационально действующих автономных личностей.

Различные аспекты отношения к другому в современном мире анализируются в литературе (см., напр.: работы А.Н. Соловьевой [31; 32], В.А. Суковой [34; 35], Е.Н. Шапинской [41] и др.).

В современном информационном обществе – заявляющем себя как виртуализированное общество, т.е. общество *производства* образа [16], – создается видимость, что образ есть лишь лишенная реальной основы *конструкция* субъекта. Поэтому не случайно, что понятие о культурной репрезентации, которое возникло как инструмент анализа конструирования образа в современном обществе, построено на отрицании реальности его референции. (И поэтому также производство репрезентаций как культурной видимости, не имеющей референции, стало основным предметом критических исследований современной культурной индустрии, присущих ей функций манипуляции сознанием и реализации власти.)

Другой привлекает пристальное внимание как источник неизведанных возможностей, нового взгляда на мир. В этом постоянном открытии для себя новых возможностей современный человек нуждается так же остро, как и в том, чтобы отгораживаться от угрозы иного. Для нас другой выступает в качестве ценного источника новых возможностей, нового опыта. Более того, другие становятся столь же неотъемлемой частью себя, как и я сам. Человек реально оказывается в ситуации множественной идентичности, а социально-конструкционистское объяснение этого феномена через полисемичность знаков, не имеющих реальных референций, не предназначенных для репрезентации внезнаковой реальности, становится лишь удобным способом уйти от парадоксальности множественной идентичности.

Вместе с тем в другом видится источник творческого преобразования жизни. Новые возможности переживания себя и мира расширяют пространство жизни человека, хотя мы и здесь стремимся впустить иное в качестве виртуального, т.е. симулированной нами и, значит – контролируемой реальности. Поэтому ценность другого и здесь отчасти состоит в том, чтобы уменьшить непредсказуемость иного, найти новые способы контроля над реальностью нашего существования. Но и это лишь одна сторона проблемы другого (а другой – всегда проблема, недаром отношение к нему двойится).

В качестве основания солидарности в условиях поздней современности вместо автономии выдвигается аутентичность. Моделью такого общества оказывается не рациональная интеграция дополняющих друг друга частей, а инклюзия, т.е. включение в ассоциативно определяемое социальное образование реализующих аутентичный способ бытия динамично организуемых социальных групп и индивидов. Между ними нет в прежнем смысле ни дополнительности, ни рациональной всеобщности сторон общественного договора.

Конечно, только что описано не эмпирически наблюдаемое общество, а его *идеальный тип* (в смысле, близком М. Веберу [7, с. 389]). Он эмпирически невозможен в чистом виде, но его реальность состоит в том, что такое сообщество соответствует ценности аутентичного бытия индивидов, которая выступает в современном обществе как основа этики *аутентичности*, оказывающей сейчас, как показал Ч. Тейлор [53], возрастающее влияние на общественные нравы. Условия конкуренции автономных личностей как участников «общественного договора» остаются источником материального обеспечения общества, но зачастую – не его изменений. Этим обусловлены и противоречия отношения к людям с инвалидностью как к другим, амбивалентность этого отношения – они, с одной стороны, адресат помощи, а с другой – источник креативности и ресурс развития.

Не осознавая данное противоречие, невозможно построить адекватную политику в отношении других в современном обществе, невозможно развитие продуктивных отношений в обществе в целом.

Люди с ограниченными возможностями и их творчество с особой остротой ставят проблему ценности другого. Они ставят ее как внутрикультурную, как обращенную непосредственно к нам, человек с особенностями развития живет рядом с нами как один из нас, но он другой. В отношении к нему одинаково ложной будет и поспешная идентификация, к которой нас подталкивают гуманистические начала нашей культуры, и отсекающее исключение, к которому также толкает сложившаяся практика исключения иного, угрожающего нашей идентичности.

Действительная идентификация (человеческое участие и помощь) всегда возможна лишь на основе реального различия. Для того чтобы утвердить право человека с инвалидностью на включение в культуру, право на творчество, необходимо понять реальные особенности такого человека, ограничения и уникальные возможности, расширяющие возможности нас самих как человечества и являющиеся потенциальным вкладом «особых» людей в опыт человека, в его видение мира и себя. Ценность другого может быть реально осуществлена только на основе трезвого принятия другого и осознания имеющихся границ между нами. Только принимая реальность различий, можно начать путь к участию в существовании другого, к творческому сотрудничеству с ним. Это открывает другому возможность внести свой вклад в нашу культуру – ценный своей уникальностью.

3.1.3. Экзистенциально-гуманистические истоки представления о ценности другого

Говоря об экзистенциально-гуманистических основах формирования представлений о ценности другого в связи со складыванием идейных предпосылок концепции инклюзии, необходимо различать три аспекта. Первый – реальные социальные и культурные условия, которые объективно способствовали тому, что представление о ценности другого стало достаточно распространенным явлением современного общества, о чем отчасти уже шла речь в предыдущем разделе. Второй – то влияние, которое на реализацию этих условий оказала экзистенциальная философия как одна из форм современного гуманизма, с одной стороны попытавшаяся его радикально переосмыслить, с другой – все же сохранить его в условиях осознания бесчеловечности мира и истории

XX века. Здесь можно вспомнить название одной из работ Ж.-П. Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм» [30]. Третий – сами различные концепции экзистенциализма, которые, несмотря на их влияние как форм гуманизма, далеко не всегда рассматривали другого как ценность.

В связи с этим можно вспомнить известный тезис Ж.-П. Сартра, что другие – это ад. Вместе с тем, согласно Г. Марселю, в другом как «ты», которого я люблю, моя жизнь становится «бытием-против-смерти», а не «бытием-к-смерти», как у М. Хайдеггера [22, с. 418]. В рамках герменевтики П. Рикера, ученика Марселя, позиция другого раздваивается на «ты» *личного* обращения к другому и «он» *каждого* другого, о котором идет речь в моральном или правовом дискурсе [27]. Во всех случаях в другом «я» проблематизируется, становится неравным себе, ставится под вопрос.

В предыдущем разделе уже говорилось, что другой исходно амбивалентен по своему значению: в нем я могу увидеть и угрозу, но можно усмотреть и дар, откровение высших сил и т.п. Ценностью это качество амбивалентности другого становится в современном обществе, где человеку не гарантирована его идентичность и где другой поэтому способен открывать человеку новый или неожиданный образ его идентичности. Сам другой становится как бы способом существования в экзистенциальной ситуации отсутствия образцового образа бытия человеком, что превращает этот способ существования в синоним экзистенциальной ситуации как таковой.

В этом находит свое выражение еще одна сторона соотношения ценности другого и экзистенциализма. Она состоит в том, что последний в различных своих вариантах выдвинул на передний план не сущность или природу человека, что предполагало бы прежний, беспроблемный способ самоидентификации, где образ бытия человеком задавался традицией, мифом и религией, а именно само его существование, в котором индивид реализует свою свободу как ничем не обеспеченный и не гарантированный проект. Говоря словами Э. Левинаса, это «гуманизм другого человека» [19]. В этом смысле можно сказать, что экзистенциализм задал модель инклюзивного общества, поскольку обрисовал способ существования в обществе без интеграции в него, с сохранением всей своей инаковости по отношению к нему.

3.2. Социокультурные особенности современного мира

3.2.1. Глобализация

Согласно Робертсону (1992), глобализация включает два процесса: интенсифицирующееся сжатие мира и его возрастающее рефлексивное осознание. Последнее может быть лучше всего понято в терминах культуры (далее тема в основном излагается по К. Баркеру [51]).

С точки зрения Э. Гидденса [10], современное общество образуется следующими институтами: капитализм, индустриализм, аппарат контроля, национальное государство, военная сила. Таким образом, современный мир представляет собой совокупность вооруженных промышленных капиталистических национальных государств, которые ведут систематическое наблюдение за собственным населением. Глобализация описывается в терминах мировой капиталистической экономики, глобальной

информационной системы, системы национальных государств, мирового военного порядка. Внутренне глобализирующий характер современности связан со способностью ее институтов проникать в любой локус образа жизни людей, вырывать их из этого локуса и перемещать в другое место, преобразовать отношения пространства и времени в этом локусе, разделяя, например, пространство и время на занятое и незанятое (рабочее время и досуг, пространство работы и отдыха и т.п.). С этой точки зрения, современность берет начало в Западной Европе и распространяется по всему миру. Это дает повод критикам (Featherstone; Morley and Robins) говорить о евроцентризме такой позиции и аргументировать существование других форм современности, например в Японии, что позволяет рассматривать современность во множественном числе [по: 51].

По Э. Гидденсу, в отношении концепции глобализации существуют скептики и радикалы [11, с. 23–36]. Скептиками являются приверженцы традиционных левых идей, которые не хотят отказываться от идеала государства благосостояния и рассматривают глобализацию как идею сторонников свободного рынка, призванную похоронить этот идеал. Гидденс полагает, что правы радикалы, считающие ускорение глобализационных процессов характерной частью современного мира, но он подчеркивает, что глобализация носит не только экономический характер, а затрагивает повседневность каждого на уровне трансформации традиций, значения рисков, положения семьи, реализации демократии. Отличие современной глобализации от процессов, которые шли в конце XIX века, состоит в масштабах и скорости экономических, финансовых, информационных, культурных и людских потоков, обусловленных новыми технологиями, прежде всего такими, как компьютерные, спутниковые технологии и всемирная паутина Интернета. Вместе с развитием средств передвижения это ведет к транснациональному характеру экономики, ослаблению суверенитета национальных государств, делегирующих свои права наднациональным структурам (Евросоюз и т.п.) и зависящим от мировой экономической конъюнктуры, а также политики и интересов транснациональных корпораций. Ослабление национального государства ведет к росту притязаний локальных культурных идентичностей (Шотландия, Каталония и др.).

Наряду с экономическим глобализация имеет также культурное измерение. Идут процессы культурной интеграции и дезинтеграции, независимые от межгосударственных отношений. По Pieterse (1995), доминирование интровертированных, замкнутых на себя культур сменяется преобладанием транслокальных культур. Космополитизм, согласно Hebdige (1990), становится аспектом каждодневной жизни человека западной культуры. В процессах обмена знаками и товарами через телевидение, радио, Интернет, супермаркеты и проч. другие культуры становятся доступнее. Clifford (1992) утверждает, что в описании культуры метафоры локализации и места теряют прежнее значение и сменяются метафорами путешествия и движения. Народы и культуры перемещаются, а локальные культуры выступают как места пересечения движущихся потоков (в качестве примера можно привести Британию, где встречались кельты, саксы, викинги, норманны, римляне и др.).

В процессах глобального масштаба противоположностью к подчеркиванию путешествия и движения является возобновление политики мест. Примером являются восточно-европейские национализмы, неофашистские движения и т.д. Аппадурай (Appadurai, 1993) говорит о разъединенных процессах в этно-, техно-, финансовых, медиа-, идеологических «ландшафтах» (ethno-, techno-, finance-, media-, ideoscapes).

Например, состояние финансовых потоков не определяет положение в технической области. Оно, в свою очередь, не оказывает решающего влияния на тенденции в сфере медиа или в системе идеологий и т.п.

Характерной особенностью описания современного мира является смена метафор: вместо порядка, стабильности, систематичности становятся популярными неопределенность, контингентность/случайность, хаос.

В понимании глобальных трендов культурной политики существует два основных варианта. В одном из них этот тренд определяется как культурный империализм (Н. Schiller, 1969, 1985), который берет начало в колониальной политике предшествующих веков и продолжает ее в форме навязывания западных ценностей, образа жизни и т.п. Ключевым термином в описании культурных процессов здесь является гомогенизация культур, приведение их к большей *однородности*. Это поддерживает зависимость бывших колоний в процессе их интеграции в мировую экономическую систему в области экономики, культуры и др. Прежние метрополии тем самым сохраняют свое доминирование. Другой вариант подчеркивает не однозначный и не однонаправленный характер культурных потоков, а также гибридный и сложный характер культуры, ее *неоднородность* [по: 51].

Все эти процессы одновременно и поддерживают движение к тому отношению к другому, которое выражено в идее инклюзии, и вносят вклад в неоднозначность и амбивалентность этой идеи. Как отмечал Р. Сли, одновременно присутствует и стремление противостоять всякой дискриминации и, особенно, выделению из общего потока в любых формах и для любых целей, даже рационально обоснованных (как в случае специального образования лиц с тяжелой интеллектуальной инвалидностью, что, несмотря на рациональность такого выделения, считается сегрегацией), и стремление к сохранению своей идентичности, вплоть до права на сепарацию [52].

3.2.2. Виртуализация

Виртуализацией называют совокупность процессов, происходящих в современном обществе и культуре под влиянием выдвигания производства и потребления *образа* вещи, товара или услуги на роль основного фактора развития экономики, включая культурную индустрию и культурное потребление ее продуктов в пространстве популярной культуры [16].

В сегодняшнем мире продается и покупается не сам товар или услуга, а их образ, представление о том, каков он и какую ценность выражает. Это могут быть ценности патриотические, семейные, маскулинные и фемининные, ценность сексуальной активности и успешности, молодости и силы и т.п. Если в эпоху классического индустриального капитализма массовое производство было направлено на удовлетворение прежде всего естественных потребностей, в еде, одежде, жилище, то сейчас, когда в развитых странах естественные потребности в значительной степени удовлетворены, производятся в первую очередь сами потребности, желания посредством создания привлекательных своими ценностными коннотациями образов вещей или услуг.

Это, с одной стороны, может превращать образ другого, в том числе человека с инвалидностью как другого, в коммерческий продукт – одни типы образов выдвигая как коммерчески привлекательные, например связанные со спортом инвалидов

(паралимпийское движение и т.п.), а другие оттесняя в тень. Но, с другой стороны, это открывает перспективы для продвижения самой ценности другого как некоего бренда, как источника новаций и ресурса самоизменения любого человека.

3.2.3. Открытость общества и проблема автономии индивида

Политика инклюзии, в том числе образовательной, как практическая реализация включения людей с психофизическими особенностями в различные сферы жизни социума предполагает открытость общества к другому, что подразумевает уважение к людям с различными особенностями: другой культурой, цветом кожи, возраста, пола, социального происхождения, состояния физических и умственных возможностей и т.п.

Подобная открытость к другому характеризует не любое общество. Она является результатом длительного исторического и культурного развития, распространения идей ценности каждой личности, уважения ее свободы и самоопределения. Это происходит в процессе формирования общества нетрадиционного, в котором растет ценность индивидуальной инициативы, человек перестает считаться только частью и органом, средством общественного целого, как это было свойственно обществам традиционным. Исторически подобные изменения происходили в европейском обществе в эпоху модерна, Нового времени, по мере развития капиталистических отношений в экономике и национальных буржуазных государств, в которых экономически и социально активные группы населения, новый класс собственников, в борьбе с сословным социальным строем отвоевывали себе все больше индивидуальных прав и свобод.

Причем важно, что, в отличие от сословных привилегий, новые свободы и права получали все более универсальную формулировку, т.е. распространялись на все сословия. (Разумеется, не все права, так, избирательное право очень долго зависело от имущественного положения граждан, а женщины во многих европейских странах приобрели равные с мужчинами права, включая избирательное, лишь во второй половине XX века).

Это означает, что личная свобода и правовая автономия каждого гражданина становилась достоянием все более широкого общественного признания. А вместе с тем универсальные принципы индивидуальной свободы и личных прав получали приоритет над особыми правами сословия. С одной стороны, эти последние давали человеку определенные гарантии как члену сословия, социальной группы, к которой он принадлежал, с другой же – привязывали его к этой группе, ограничивали его в индивидуальной активности требованиями группы (цеховые правила для купцов и ремесленников, кодекс чести для дворян и т.п.). В этом смысле нарастание открытости к каждому индивиду в его особенности, инаковости, дружности носило амбивалентный характер: освобождая индивида от привязанности к группе, оно в то же время лишало его определенных гарантий, которые давала ему принадлежность к социальному целому в качестве члена сословия.

Однако открытость к другому получала при этом все более широкое общественное признание и правовую укорененность, что уже во второй половине XX века приводит к созданию Всеобщей декларации прав человека, а затем начинает распространяться на социально ущемленные группы или группы повышенной социальной уязвимости. Появляются такие международные документы, как Декларация прав детей, и, наконец,

после десятилетней программы действий в защиту инвалидов⁴⁸ – Конвенция о правах инвалидов (2006). По сути, появление таких документов вступает в некоторое противоречие с всеобщностью прав человека как автономной личности и возвращает в новой ситуации положение о правах человека как члена определенной группы – возрастной, гендерной, связанной с функциональными возможностями организма (люди с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды) и т.п. Эта амбивалентность получает отражение, в частности, в теоретических спорах либералов и коммунитаристов [9; 36] и др.

Понятие открытого общества первоначально появляется в работе А. Бергсона «Два источника морали и религии»⁴⁹, а затем получает разработку, оказавшую значительное влияние на современную политическую мысль, у Карла Поппера в его сочинении «Открытое общество и его враги» [26], написанном в годы Второй мировой войны. В этом сочинении открытое общество противопоставляется закрытому. Если в открытом обществе индивид действует свободно, опираясь на свой критический разум, а не традиционные догмы, то в закрытом он всецело подчинен социальным установлениям, которые нередко сакрализуются и отступление от которых навлекает на него санкции. В открытом обществе никакой социальный порядок не рассматривается как идеальный и может быть пересмотрен на основании критического анализа и согласия составляющих общество индивидов, действующих в улучшении этого порядка методом проб и ошибок, власть же сменяется демократически, ненасильственным образом.

К открытым обществам Поппер причисляет демократические западные страны, а к закрытым – общества традиционного типа и общества с авторитарной властью или тоталитарной социальной системой. В них индивид лишен возможности реализовать свою свободу для улучшения общественного порядка. В открытом обществе попперовского типа индивид рассматривается как носитель критического разума, способный к автономному и ответственному поведению.

Тогда возникает вопрос, который уже обсуждался выше: является ли такое общество инклюзивным ко всем тем, кто неспособен к такой автономии по тем или иным причинам – культурным, психофизическим или иным? Ведь критический разум – это способность, у которой имеются как социокультурные, так и психофизические предпосылки. Причем, что важно, социокультурной предпосылкой формирования автономной личности является социальная группа, с которой становящийся индивид себя первоначально идентифицирует, в которой он до известной степени растворяется и чьи принципы он сперва некритически усваивает (этот тезис – важная часть аргументов упомянутых выше коммунитаристов). В качестве кого и как включен такой становящийся автономным индивид в подобную группу? Вновь, как и ранее, возникает проблема соотношения всеобщих прав индивида как автономной личности и особенных прав-привилегий индивида как члена группы. Причем в данном контексте она осложняется тем, что включение в группу с ее правами-привилегиями для своих членов является условием становления автономной личности с ее неотчуждаемыми всеобщими правами.

⁴⁸ Всемирная программа действий в отношении инвалидов: принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml

⁴⁹ Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон; пер. с фр., послесловие, примечания А.Б. Гофмана. 2-е изд., испр. М.: КДУ, 2010. 288 с.

3.2.4. Идентичность и социальное производство себя и другого

Идентичность в эпоху позднего модерна

Не случайно пристальное внимание исследователей привлекает такое явление современной массовой культуры, как реклама, представляющая собой яркий пример индустриального производства культурного образа. Как полагает Н.Т. Попова, значение и действенность рекламы в современной культуре опирается на ее культурную функцию – на ее способность ответить на существующий в современной культуре дефицит, а именно – дефицит культурных форм первичной семиотизации своей телесности (и мира) [24]. Реклама делает человеческое тело агентом социальной реальности путем превращения его в семиотический феномен [6], в котором знак неявно используется как означающее нового означаемого, т.е. тело как знак становится мифом в смысле Р. Барта [2]. Но если архаический миф делал человека обитателем живого и осмысленного мира, то реклама создает из человека социально желаемое тело, автомат, призванный ориентироваться на рынке товаров и услуг. Реклама – это сообщение, имеющее целью стать своего рода «обрядом перехода» к потреблению – выбору в списке номенклатуры рынка. Поэтому не случайно появляется понимание рекламы как мифодизайна [38].

Визуальные образы рекламы как существенного элемента экономики виртуализированного общества в отношении к повседневной жизни современного человека претендуют на статус репрезентации мира образцов, хотя эта претензия выражается в производстве симулякров образцов [28, с. 233–244]. Эффективность рекламы основана на том, насколько успешно ей удастся соответствовать этому статусу. Эти образы выражают мир образцов в виде системы культурных различий – значимого и незначимого, ценного и неценного, желаемого и отвергаемого. Но, для того чтобы ввести различие в парадигмальный набор эквивалентных друг другу опций мира потребления, реклама, как и миф, часто прямо или косвенно использует фигуру культурного героя, который осуществляет выбор и тем самым вносит различие в мир эквивалентных составляющих мира потребления.

Фигура культурного героя является одним из способов создания алиби для сознания, что является важным принципом работы рекламы [см. 38], поскольку она должна побудить к действию – покупке, а сфера вербальной сознательной рефлексии является слишком сложным и непредсказуемым аппаратом для реализации данной задачи рекламы. Фигура культурного героя потому и удобна, что использует невербальный принцип сопричастности, идентификации себя с производящим действие героем. Причем действие героя не состоит в самой покупке, оно относится к образцовым в данной культуре (герой, например, спасает слабых от злодеев), но при этом идентификация с героем требует осуществления покупки, которая выступает своего рода ритуалом посвящения в герои, поскольку репрезентирует его статус культурного героя (*его* одежда, машина, дом, любимая еда, дезодоранты и т.п.).

Таким образом, покупка выступает как аналог ритуала посвящения, т.е. как телесно-аффективное подтверждение общезначимых культурных различий в мире потребления с его широчайшим набором семиотических эквивалентов, представленных в номенклатуре товаров и несущих заведомо избыточную информацию, которую просто нереально рационально оценить на уровне сознания. Поэтому массовое преимущество неизбежно получает товар, информация о котором использует дефицит современной

культуры в установлении телесно-аффективных различий в аффективно однородном технически рациональном мире. Это преимущество достигается не на пути обращения к рациональной рефлексии (такая информация тоже предоставляется, поскольку этого требуют системы контроля качества, защиты потребителей, но не она обеспечивает эффективность рекламы), а методом аффективного заражения, использующим социальные формы внесения базовых культурных различий, посредством которых человек входил в мир и которые ведут человека в пору его детства. Поэтому реклама часто обращается к инфантильным пластам сознания, что также неоднократно отмечалось в литературе [3; 6; 24].

В иные исторические эпохи функции овладения иным, втягивания иного в мир человека осуществляла культура. Это происходило бессознательно – в рамках мифа и ритуала, т.е. за счет символических способов присутствия иного в жизни человека. В этом смысле можно сказать, что в мире, наполненном образами мифа, человек имел дело скорее с культурой, с культурным образом мира, чем с самим миром, тогда как в современной культуре человек встречается с реальностью самого иного. Об этом свидетельствует именно намеренное исключение иного, продуманное и сознательное овладение способами втягивания иного в человеческую жизнь. Все это говорит о гораздо более внимательном отношении к случайному, неопределенному, неподконтрольному, чем это было раньше. Человек, который везде отслеживает присутствие всего ускользающего от овладения, гораздо внимательнее к отличению иного от любых его культурных образов, поскольку иначе невозможен осознанный контроль.

Стремление к всеохватному контролю в своем истоке имеет осознание современным человеком того, что он сам, своим разумом, ответственен за реальность. Для того чтобы встретиться с реальностью, сейчас требуется прилагать осознанные усилия по созданию самой ситуации встречи. Реальность не дается даром, она выступает в образе результатов усилий человека. В этом смысле человек обнаруживает, что он все время производит реальность заново. Новизна становится ключом к встрече с реальностью. При этом чувство встречи с реальным балансирует на границе создаваемых образов реальности.

Недаром отношение к другому присутствует в любом обществе и культуре во все времена. Умение непосредственно отличать себя от других, так или иначе свойственное всему живому, недостаточно для человека: он не может на этом остановиться. Мыслить по-человечески означает делать свое «внутреннее» состояние (чувство, ощущение, потребность) выраженным «вовне» – в области культуры, языка. Благодаря опосредствованию своего состояния с помощью культуры, языка человек делает свое состояние представленным для других и для самого себя. Посредством обращения к другому, посредством выражения он вводит само различие между внешним и внутренним, между тем, что выражено вовне, и тем внутренним, которое выражается. Различие своего и чужого, себя и другого становится действительным посредством его выражения вовне, посредством проведения границы между внутренним и внешним, но и наоборот – эту границу между внутренним и внешним можно провести тогда, когда она предлагается другому и тем самым оказывается представленной и для самого себя. То есть оба различия – себя и другого, внутреннего и внешнего – оказываются неотделимыми друг от друга моментами человеческого способа существования.

Другой оказывается необходим для того, чтобы человек мог осознавать самого себя. Человек делает свое состояние представленным для других и тем самым для самого себя, достигая *общего* с другими чувства, действия, понимания, чтобы быть способным изменить себя и мир, в котором он живет. В этом постоянном изменении себя и мира состоит способ его существования: превращение себя и своего мира в предмет своей деятельности, в материал для преобразования является для человека образом жизни, условием существования в мире. Благодаря такому превращению человек и не имеет готового места в мире и постоянно создает себе это место и себя в нем. В этом смысле, представляя себя и свое отношение к миру себе и другим, противопоставляя их до некоторой степени самому себе, и в то же время делая их общими с другими, человек только и может создавать свое место в мире.

Общего с другими люди достигают, *отличая* себя от них, выделяя себя из мира и из числа себе подобных. Вместе с тем *общего* с другим чувства, действия, понимания человек может достичь лишь *обращаясь* к другому. Другой и отношения с ним – неустранимый момент устройства нашей собственной самости, самих себя. Но тогда, в ситуации осознания ценности другого, которая имеет место в современной культуре, может возникать зависимость от другого – от его внимания, признания. Другой становится потенциальным заменителем самоидентификации человека, что таит в себе возможность постановки на место действительной самоидентификации, т.е. устройства своего места в мире в диалоге с другими, поспешной и пустой идентификации с другим, не дающей человеку возможности осознать себя в группе, растворяющей его в ней.

Поэтому так важно, особенно сейчас, когда ценность другого бросается в глаза, когда осознается зависимость собственного существования от других, найти возможность действительной встречи с другим. Встречаясь с другим, обращаясь к другому, мы только и можем найти себя, определить, оценить, узнать собственную реальность. А также и открыть свои действительные границы и возможности. И здесь уже дело вовсе не сводится к желанию самоконтроля, к эффективному самоуправлению. Человек нуждается в обретении смысла своей жизни, и это обретение он не может осуществить в отрыве от другого. В этом основа глубинной человеческой солидарности. Человеку мало самого себя, он не просто не может обрести свою реальность без другого, но этого ему недостаточно, еще важнее встретить другого в реальности большей, чем он сам и чем другой, такой же, как он.

Итак, в другом мы встречаемся с реальностью иного и для нас становится осязаемой собственная реальность. Встреча с иным, другим может расширять наши возможности. Осознавая это, мы понимаем ценность встречи с другим. Ценность другого не только в том, что он расширяет наши возможности, не только в том, что в другом становится осязаемой наша собственная реальность, но и в том, что в другом мы жаждем встретиться с реальностью иного, объемлющей нас. Вместе с тем, будучи источником неопределенности, непредсказуемости, неподконтрольности, и другой, и иное может представлять угрозу нашей самости, идентичности. В силу двойственного значения встречи с другим его ценность имеет свои границы и, сознавая эту ценность, не менее важно осознать и ее границы.

Медикализация отношения к людям с инвалидностью

Социальная модель инвалидности одним из объектов критического культурного исследования выбирает медикализацию отношения к людям, имеющим психофизические особенности, что рассматривается в рамках социальной модели как составляющая процесса социальной инвалидизации. Медикализация рассматривается как взгляд на проблему инвалидности, в том числе в области включения людей с психофизическими особенностями в процесс образования, детерминируемый преимущественно медицинскими подходами к личности человека, исходя из медико-биологической квалификации его состояния, а также его потенциальных возможностей и ограничений. В области инклюзивного образования такой подход оборачивается часто невниманием к особым образовательным потребностям обучающихся, а также игнорированием их особого образовательного потенциала. В этом отношении критика медикализации с позиций социальной модели является во многом справедливой.

Филипп Арьес в своей книге «Человек перед лицом смерти» исследовал изменение отношения к смерти и болезни, произошедшее с древности до наших дней в европейской культуре. Он констатирует, что по мере приближения к современности происходит все большая медикализация смерти и болезни, что нашло классическое выражение в рассказе Льва Толстого «Смерть Ивана Ильича». Одновременно происходит перемещение смерти и болезни из круга семьи в клиники и все большее их исчезновение из повседневной жизни городов [1]. Согласно М. Фуко, современная медикализация отношения к телу является частью режима истины, присущего современной эпохе, и служит интересам контроля государства за гражданами и внедрения отвечающих этим интересам практик самоконтроля человека над собой [37; 39].

В целом дискурсивные практики, обращенные в обществе к людям с психофизическими особенностями, согласно социально-конструкционистскому подходу, задают правила дискурса инвалидности, который как всякий дискурс в рамках данного подхода понимается антиэссенциалистски и антирепрезентационистски. Иначе говоря, с точки зрения социальной модели инвалидности дискурс инвалидности отражает отношения власти, социального контроля и самоконтроля над телами, но не отражает сами психофизические особенности. Тем самым эти особенности, их становление и формирование в процессе социальной жизни индивида лишено присущего им культурного и социального смысла. А приписываемое им значение конструируется лишь исходя из интересов власти, законов рынка и проч. В этом отношении социально-конструкционистская позиция оказывается объектом критики со стороны других, эссенциалистских подходов к инвалидности, в частности за невнимание к телесным и психическим особенностям обучающихся, без учета которых невозможна эффективная помощь им в получении образования [49; 50].

Биоэтика как реакция на притязания медикализации на ограничение прав человека

В настоящее время биоэтика определяется как «область междисциплинарных исследований, направленных на осмысление, обсуждение и разрешение моральных проблем, порожденных новейшими достижениями биомедицинской науки и практикой здравоохранения» [17]. Вначале один из основоположников биоэтики Ван Ренсселер Поттер полагал, что биоэтика должна быть направлена на объединение биологических

наук и этики «во имя решения в длительной перспективе задачи выживания человека как биологического вида при обеспечении достойного качества его жизни» [17]. Как отмечают авторы данной энциклопедической статьи (В.Н. Игнатъев и Б.Г. Юдин), являющиеся ведущими отечественными специалистами в области биоэтики, биоэтика представляет собой не только область исследований, но и основу важных социальных институтов, направленных, с одной стороны, на практическое разрешение возникающих в практике здравоохранения моральных дилемм (биоэтические комитеты при больницах), связанных с развитием биомедицинской науки и технологий (трансплантологии, генетических исследований, прокреационных, реанимационных и жизнеподдерживающих технологий и проч.), а с другой – на защиту прав человека как возможного испытуемого в психологических, биомедицинских исследованиях, клинических испытаниях новых препаратов, вакцин и технологий (этические комитеты не только в ведущих университетах, в область интересов которых входят любые исследования на людях, но и при ведущих международных журналах, в которых публикуются результаты научных исследований).

Существенным моментом современного этапа развития биоэтики стало то, что ее принципы легли в основу этических кодексов других помогающих профессий, например этических кодексов психологов [47]. При этом важный сдвиг, который с этим связан, состоит в том, что в профессиональной деонтологии, т.е. в своде обязательств членов профессиональных корпораций (врачей, психологов, юристов и т.д.), заметное место заняло уважение автономии клиента (пациента), его ценностей и решений. В то время как ранее профессиональные корпорации исходили из патерналистской установки, т.е. считали возможным и необходимым определять, что является благом для клиента без его активного участия. Одним из ведущих механизмов такого участия стало предварительное свободное информированное согласие клиента на то или иное профессиональное вмешательство. Справедливое распределение на основе равноправия, открытость в принятии решений, уважение конфиденциальности клиента, его самоопределения, отказ от дискриминации и стигматизации стали принципами отношений. В этом смысле биоэтика и как область исследований, и как социальный институт находится в числе социокультурных предпосылок политики инклюзии, особенно в части ее правозащитной ориентации.

3.2.5. Ксенофобия и толерантность перед лицом вызовов современности

Для традиционных культур было свойственно относиться нетерпимо к другим ценностным системам. По преданию, скиф Анахарсис был казнен на своей родине за измену скифским обычаям. Один из отцов древнегреческой демократии Фемистокл казнил посланца персидского царя за то, что тот осмелился передать требования варварского царя на эллинском языке. В этом смысле ксенофобия являлась нормой отношения к другому в традиционных культурах. Такая ситуация отражает двойственность традиционного восприятия другого, амбивалентность его положения (как представитель иного мира другой представлял собой и угрозу, и возможную милость или дар иных, высших сил). Об этом уже говорилось выше.

Вызовом подобное отношение к другому становится именно в контексте современности, когда набирают силу универсалистские тенденции культуры, когда

доминирующим трендом общественного развития становится глобализация. Глобализация с сопутствующими ей явлениями – постоянным высоким уровнем миграции, транснациональным характером бизнеса и мировой финансовой системы, развитием системы массовых коммуникаций, массмедиа и мировых виртуальных электронных сетей т.п. – создает условия, при которых возобновление традиционной ксенофобии становится угрозой и гражданскому миру в отдельной стране, и международной безопасности. Так, постоянно меняющееся этническое, религиозное и культурное разнообразие, которое сейчас является нормальной ситуацией и для одной страны, и для каждого большого города, в условиях ксенофобии питает преступность и взаимное насилие, а между странами, особенно если они обладают ядерным оружием или иным оружием массового поражения, восприятие других в качестве враждебного окружения становится питательной почвой для возможности катастрофических международных конфликтов.

Но атмосфера ксенофобии является также неблагоприятной основой для социального признания и принятия каждой отличающейся от большинства группы, в том числе это относится и к людям с физическими или психическими ограничениями жизнедеятельности. В этом смысле развитие отношений толерантности, или терпимости, а далее – принятия в отношении других в современном мире не имеет альтернативы. Однако возникает проблема, как следует понимать толерантность, что важно вкладывать в это понятие перед лицом вызовов современности.

Прежде всего необходимо отметить, что вопрос о толерантности возникает именно в отношении тех людей, чьи убеждения, вера, ценности кардинально расходятся с нашими, т.е. они таковы, что ставят под радикальный вопрос нашу собственную идентичность. В этом смысле в отношении людей, имеющих серьезные ограничения жизнедеятельности, такой вопрос, как уже говорилось (см. 2.2.5), может возникать, поскольку другой как носитель ненормативного тела воспринимается в качестве угрозы собственной идентичности, которая может формироваться, если следовать упомянутому выше мнению Лакана, в период стадии зеркала через идентификацию себя в воображении со своим образом.

Ненормативное тело и другой как его носитель отвергаются тогда, поскольку они воспринимаются как локус проекций собственного чувства небезопасности, коренящегося в чувстве несоответствия между реальным восприятием своего тела как неподконтрольного мне и нецелостного, лишённого единства и воображаемым образом своего тела как объекта контроля, вполне подчиненного целостности и единству этого образа. В этом отношении психоанализ Лакана мог бы предложить ключ к неосознаваемым основам нетолерантного отношения к людям с инвалидностью, которое может быть присуще даже людям, сознательно принимающим другого с ненормативным телом, считающим это отношение своим нравственным долгом.

Подобная психоаналитическая трактовка нетолерантного отношения к другим фиксирует проблему того, как формировать толерантность в отношении к другому. Российский философ, специалист в области этики А.А. Гусейнов [12], говоря о толерантности как универсальном нравственном принципе, во-первых, связывает его не с релятивизацией нравственных принципов и убеждений, а с относительностью любого человеческого опыта усвоения и реализации этих принципов, и, во-вторых, рассматривает толерантность как универсальный принцип для регуляции только собственного поведения в отношении другого, а не как всеобщую норму, вменяемую в обязанность другим.

В такой формулировке нравственное содержание данного принципа представляется логически непротиворечивым.

С.Г. Ильинская, находящая в утверждении толерантности как нравственного принципа противоречие, по-видимому, имеет в виду толерантность как всеобщую социальную норму, как часть политики в отношении к другим в данном обществе, а не содержание индивидуального нравственного долга [18]. Исследовательница выделяет четыре методологических подхода к толерантности: аксиологический, идеально-типический, онтолого-историцистский и «конфликтный». Видимо, в соответствии с данной классификацией подход А.А. Гусейнова следовало бы отнести к первому типу, который Ильинская критикует, считая, что терпимость не может быть сама по себе благом, но значима лишь в случае, если содействует другим важным благам или целям. Однако представляется, что в интерпретации Гусейнова толерантность является другой стороной универсального уважения к другому человеку, а именно к тому, что другой, несмотря на отличие, не отлучен от истины, а я, несмотря на мою субъективную убежденность в собственной правоте, не могу претендовать на обладание всей полнотой истины в абсолютном смысле – в силу моей конечности. В этом смысле толерантность к другому есть просто выражение универсального отношения к истине меня и другого как конечных существ.

Можно также согласиться с тезисом Гусейнова, что в таком понимании толерантность представляет собой общее условие культурного диалога с другими, невзирая на то, являются ли эти другие сами толерантными к другим или нет. Это означает, что она ориентирует на поиск тех областей и форм взаимодействия и общения с другими, которые выступают для обеих сторон как взаимно приемлемые, несмотря на возможные кардинальные различия в принципах. С этих позиций непримиримые конфликты, которые позволяют говорить о возможном столкновении цивилизаций (С. Хантингтон), и бессознательное отторжение (например, в смысле Лакана, о чем речь шла выше) должны рассматриваться не как непреодолимое препятствие к возможному сотрудничеству, а как вызов, который необходимо преодолеть и обойти.

3.2.6. Культурно-историческая школа Л.С. Выготского и инклюзивное образование

В данной главе мы не ставим себе задачу сколько-нибудь исчерпывающего изложения темы, заявленной в названии этого раздела. Отчасти потому, что раскрытие этой темы во многом еще ждет своего исследователя, несмотря на то, что сама концепция возникла почти столетие назад, что на основе ее развития в целях использования для коррекционной помощи детям с ограничениями здоровья сделано уже очень много и что сейчас уже перед лицом новых задач, поставленных принципами инклюзии, в образовательной практике также сделано уже немало. Отчасти же потому, что концепция Выготского и работы его продолжателей осуществлялись в существенно иной социальной и культурной ситуации и еще нуждаются в том, чтобы соотнести их с вызовами современности, а также с подходами, которые развиваются в процессе реализации проекта инклюзии и о которых речь шла выше.

Мы ограничимся теми моментами этой концепции, которые содержат позитивный потенциал для развития концепции инклюзии детей с ограничениями жизнедеятельности

и преодоления некоторых из ее ограничений и противоречий. Кратко перечислим эти моменты.

В качестве первого, видимо, следует назвать тезис о том, что развитие высших психических функций человека является результатом освоения культуры общества, в котором развивается ребенок.

Второй момент, который следует отметить, состоит в том, что в процессе формирования высших психических функций происходит качественный скачок, отрывающий психику человека от ее натуральной основы, а не плавно продолжающий ее естественные тенденции, как считал Жан Пиаже. Этот скачок знаменует собой социальную природу человеческой личности и ее высших психических функций. Он связан с формированием понятийного мышления, феномена знака. Тот же качественный скачок связан и с развитием человеческих эмоций, человеческого типа мотивации и феномена сознательной воли, что выразилось, в частности, в спорах Выготского с Куртом Левиным и его теорией поля.

Наконец, третий момент хорошо выражен словами ученика Выготского А.Р. Лурии, который писал:

«Источник произвольного движения и активного действия лежит не внутри организма и не в непосредственном влиянии прошлого опыта, а в общественной истории человека, в тех формах общественной трудовой деятельности, которые были исходными для человеческой истории, и в тех формах общения ребенка со взрослым, которые лежали у истоков произвольного движения и осмысленного действия в онтогенезе» [21, с. 247].

В этом тезисе культурно-исторической концепции Выготского сформулирован тот важный для инклюзии принцип, что источником включения в человеческую общность и историю является культурно-исторический опыт человечества, что именно в нем, а не в природе надо искать механизмы и генезиса знакового отношения к действительности у индивида, и произвольного характера человеческого поведения и мышления каждого человеческого существа.

Натурализация развития личности как препятствие политике инклюзии

Оба подхода – и сторонников социально-конструктивистской интерпретации идеи инклюзии, рассматривающих «неспособность/инвалидность» как порождение общества и его проблему, и ее критиков, защищающих адекватность медицинских категорий для понимания инвалидности как проблемы прежде всего самого индивида, – характеризуются, несмотря на различие, общей чертой. На эту общую черту указывает, как это ни парадоксально звучит в контексте учения о полисемичности знака, о непрерывном конструировании его значения и т.п., о чем речь шла выше, *статическое* понимание природы знака, которое заставляет утверждать либо предпосылочную соотнесенность знака и внезнаковой реальности (как это делают сторонники медицинского подхода к проблемам образования инвалидов или концепции нормализации), либо предпосылочную соотнесенность знаков между собой в процессах речевого манипулирования с ними, когда их значения устанавливаются и стабилизируются в ходе социальных взаимодействий в борьбе за власть (в социально-конструкционистском подходе) или с закономерностями становления воображаемой идентичности (в концепции Лакана). Если для первого подхода характерна методология

реализма (или – с точки зрения социального конструкционизма – «эссенциалистское» понимание терминов описания инвалидности, их отнесенность к реальным сущностям вне сознания), то для второго – методология номинализма, для которой свойственно рассматривать знак в отрыве от означаемой реальности, как не имеющий реальной референции. Отсюда второй подход делает упор на дискурс-анализ текстов описания реальности, при котором в качестве коррелята этих текстов, стабилизирующего текучесть значений, выступают социальные отношения производителей дискурса, а средством их изучения – анализ коннотаций и аллюзий, а не прямого значения самих описаний.

Хотя одним из источников социального конструкционизма является своеобразно проинтерпретированный марксизм, концепция производства значений в процессе их социального конструирования не ставит вопрос о формировании самой знаковой функции в процессе исторического развития и становления индивида. По-видимому, не является случайностью, что принятая в «исследованиях инвалидности» версия марксизма оказалась соединенной со структурализмом (в интерпретации Л. Альтюссера) и постструктуралистским анализом дискурса (М. Фуко, Ж. Деррида), в которых проблема происхождения знака рассматривается только как социальное производство значений, а сама реальность знака, как отделенной от предметности самодостаточной стихии, предстает естественной.

В этом смысле общей проблемой указанных выше двух подходов является *непреодоленность* в них натуралистического разрыва мышления и мира, от которой производна и интерпретация отношения знака и означаемого, выразившаяся как в применяемой в постструктуралистской концепции дискурса теории знака, так и в господствующей научной эпистемологии, сохраняющей жесткий дуализм субъекта и объекта познания, уходящий корнями в Новое время и эпоху Просвещения. И это несмотря на то, что современное состояние научной рациональности обозначается как постнеклассическое и характеризуется как включающее в рефлексию над научной деятельностью субъекта этой деятельности [33].

Натуралистическая интерпретация объекта познания и знака является производной от представления о том, что способность в процессе познания получать теоретическое знание об объекте, отражающее его существенные свойства, является естественным свойством человека, его разума. Это убеждение стало следствием воспринятой классической наукой от Средних веков идеи «естественного света», присущего познающему мир разуму, обеспечивающего, говоря словами Лейбница, «предустановленную гармонию» между разумом и познаваемой природой [40, с. 69–70].

Современной формой философского обоснования подобной натуралистической интерпретации процесса познания является обращение к проблеме отношения знака и его референции. Традиционная теория знака – как репрезентации объективного положения дел – в непосредственном применении к научному языку воспроизводит предрассудок «естественного света» разума и его «предустановленной гармонии» с предметом. Коммуникативная теория знака, представленная теорией речевых актов, вводит проблематику коммуникации, основанной на истолковании речевого выражения. В этом контексте, когда содержание коммуникации предстает в качестве результата процесса коммуникации, возникает необходимость осмыслить вопрос об истине коммуникативно вырабатываемых конвенций. Однако поскольку и в теории речевых актов, и в концепции социального конструирования реальности не проблематизируется отношение знака к его

референту, а акцентируется лишь коммуникативная и конвенциональная природа знака, то выйти за рамки натурализма в отношении знака и референта на этом пути не удастся, что может проявляться и в радикальном разрыве знака и референта, в тезисе о нерепрезентативности знака.

Но именно проблема происхождения знаково-символических функций и культуры как символического выражения человеческой общительной деятельности обсуждалась и решалась в советской теории деятельности как в рамках философии (Э.В. Ильенков, Г.С. Батищев, В.С. Библер, Н.С. Злобин, Ф.Т. Михайлов, М.Б. Туровский, В.В. Сильвестров и др.), так и в психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.И. Мещеряков и др.). Разработки в этой области нашли также практическое применение, с одной стороны, в философии и практике развивающего обучения В.В. Давыдова [13], Д.Б. Элькониной [45] и др., а с другой – в концепции «школы диалога культур» В.С. Библера (см. литературу в статье И.Е. Берлянд [5]) и др. Без постановки данного вопроса – т.е. вопроса об историческом становлении знаковой функции в процессе общественной деятельности – понимание сущности знаковых систем и их использования в практике общения воспроизводит нововременную концепцию естественного света разума, что ведет к натурализму в интерпретации как знака, так и реальности.

Культурно-историческая концепция и теория деятельности, которые упоминались выше, наметили продуктивный выход из натуралистической парадигмы, хотя, по крайней мере на начальном этапе, они разделяли общее со всей наукой того времени представление о культуре. Его корни также уходят вглубь европейской философской традиции, которая выдвигала на первый план значение интеллекта в качестве особого *природного* свойства, определяющего человеческое в человеке. Выход за рамки этого ограничения намечается в попытках понять становление субъектности, развитие знакового опосредствования деятельности и рефлексивности индивида в ряду различных культурных форм (например, таких как волшебная сказка, театр движения и др.) [46].

Ценность культурного многообразия и принцип универсальности культуры

В контексте культурно-исторического подхода к проблемам инклюзии представляется не случайным, что принятие Саламанкской декларации 1994 года, в которой прозвучало требование инклюзивного образования, и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии в 2001 году разделены между собой всего несколькими годами. В обеих декларациях явственно выражена ценность отличий, о чем речь уже шла выше.

Здесь необходимо добавить, что культура именно в своем живом многообразии является сокровищницей практик, которые могут быть использованы для включения детей с особыми культурными потребностями в человеческое общение и деятельность. При этом культура человечества не перестает быть в своем многообразии универсальным явлением, поскольку именно в ней и ее средствами возможно общение людей самых разных культурных систем, несмотря на возникающие при этом трудности и непонимания. Основой является то, что культура формирует базис такого общения – высшие психические функции, которые имеют именно социальную и культурную природу, а не естественное происхождение.

Вариативность и этапность культурного развития

В отличие от представлений первых культурных антропологов, особенно представителей классического эволюционизма, таких как Э. Тайлор, сейчас стало очевидно, что культурное развитие человечества не может быть выстроено в единую лестницу линейного прогресса – от низшего к высшему. Культурное развитие вариативно. И это тем более является культурно-историческим аргументом в пользу инклюзии как принятия другого в его многообразных отличиях. И все же на каждой линии развития можно говорить об определенной преемственности этапов, об усложнении культурного отношения людей как носителей культуры к миру. В определенном отношении являются справедливыми схемы, подобные концепции «осевого времени», предложенной Карлом Ясперсом [48], говорившим о том, что в самых разных культурах в очень близкие в масштабах истории человечества сроки (два-три столетия) происходили аналогичные друг другу явления – такие как рождение философской и религиозной рефлексии (греческие философы, иудейские пророки, буддизм, проповедь Заратуштры, даосизм и конфуцианство). Это позволяет говорить об определенном единстве культуры человечества, о единстве закономерностей ее развития и усложнения, об этапности этого развития, в конечном счете, об общительном единстве человечества, обусловленном культурой. Такие наблюдения являются поддержкой для инклюзии как общественного идеала, несмотря на наличие трудностей в коммуникации и взаимопонимании представителей разных культур, религий и народов.

Образование как культурное освоение и символическое осмысление телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни: социальные и историко-культурные истоки

Можно говорить об узком и широком понятиях образования. В узком понимании образование сводится к усвоению знаний, навыков и умений, предлагаемых образовательной системой данного общества обучающимся. В широком понимании, которому соответствует древнегреческое понятие *paideia* или понятие *Bildung* в немецкой классической философии XIX века, образование тождественно формированию образа человечности и человека в данном обществе, оно тождественно с воспитанием и культурой в целом. Поскольку человек существенно телесное, воплощенное существо, то это формирование культурного образа человечности происходит, согласно культурно-исторической концепции, в процессе надления социальным, культурным, символическим значением всех отправлений человеческого организма, всей его телесной жизни. Именно этот процесс и является формированием высших психических функций человека, в нем происходит становление знакового, опосредованного понятийным мышлением и сознательной волей отношения человека к миру и другим. Но в нем же человек может оказаться и игрушкой неосознаваемых им стихийных сил. Для осуществления глубокой инклюзии чрезвычайно важно понимать и изучать эти процессы, без которых невозможна поддержка не просто формальной автономии индивида с особенностями, а его аутентичного развития, о чем речь шла выше.

Культура как сфера выражения своеобразия человека и развития его личности

Поэтому в силу воплощенности человека культурное развитие всегда происходит с опорой на телесно-психическое своеобразие индивида. Именно оно символически репрезентируется в процессе инкультурации человека, придавая своеобразие и человеческой личности уже как социальному и культурному существу. Здесь важно избегать в процессе образования и воспитания неоправданного насилия, не деформировать собственные возможности культурного развития данного индивида с его психофизическими особенностями. В то же время образование и культура как процесс формирования человека как самоопределяющегося в своей человечности существа, причем самоопределяющегося в горизонте всеобщих значимостей [53], неотделимы от становления самообращенности человеческого разума [40], а значит – и от процессов формирования и развития рефлексии в процессе образования, что обсуждалось и в концепции развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, и в концепции «школы диалога культур» В.С. Библера и др., упомянутых выше. Поэтому не случайно в рамках этого обсуждения возникает и тема культурных форм формирования субъектности и рефлексивности ребенка, включая ребенка с инвалидностью [24; 25; 46].

Культурное своеобразие различных категорий людей с ограничениями жизнедеятельности

С этой точки зрения различные категории людей с психофизическими особенностями могут обладать своеобразием своего культурного развития и тем самым вносить вклад в реализацию рефлексивного проекта самости каждого человека (по Э. Гидденсу) в современном обществе, о чем речь шла выше. Самым напрашивающимся примером является категория людей с ментальными нарушениями, в частности – с интеллектуальной недостаточностью. В силу особенностей своего психофизического развития они обладают и целым рядом культурных особенностей. Им ближе коллективные формы рефлексии и ритуальной же индивидуализации, присутствовавшие в мифоритуальных культурах (например, в обрядах перехода, жертвоприношения и др.), коллективные же формы эмоционального переживания себя и других, своего положения в мире и самого мира, подобные тем, которые были распространены в традиционных культурах, имевших такие культурные формы, как институт плакальщиц, скоморошество, ярмарочный балаган и т.п. С этими культурными особенностями необходимо считаться, ставя задачи инклюзии. Можно предполагать и наличие культурного своеобразия у других категорий людей с психофизическими особенностями (например, людей с РАС, глухих и др.), хотя они требуют специального изучения и могут быть неочевидными [24; 25; 42].

Создание возможностей для выражения культурного своеобразия как ресурс культурного общения и интеграции

При отсутствии учета культурных особенностей, если эти особенности выражены резко, как у людей с выраженной умственной отсталостью, их культурное развитие может быть заблокировано, остановлено в силу отсутствия благоприятной для такого развития культурной среды. Напротив, создание необходимых социокультурных условий для их включения в общество способно, как это показывает практика, вести к их культурному развитию, формированию у них личности, хотя и другого типа, но такой, которая

способна выражать свое психофизическое и культурное своеобразие в общении с другими, для других и для самих себя. А это, в свою очередь, ведет к становлению их собственной рефлексии на тех базовых уровнях, на которых она возможна. Формируется человеческая самость, способная к общению с другими и к самопониманию, хотя их самосознание может оставаться скорее коллективным и нуждающимся в постоянной опоре на других [8; 24; 25; 42].

Принцип презумпции социальности при анализе причин задержки детского развития

Исходя из только что сказанного, следует говорить о принципе презумпции социальности людей с психофизическими особенностями, относящихся к любым категориям. Это означает, что у любого человека, у любого ребенка следует предполагать наличие социального и культурного потенциала развития, что является вытекающим из культурно-исторической концепции философским основанием инклюзии. С этической точки зрения, с точки зрения общечеловеческой солидарности, нет людей, не имеющих инклюзивного и реабилитационного потенциала, и важно сделать этот принцип – принципом государственной политики и девизом воспитания широкой общественности [24; 25; 42].

Вопросы

1. В чем изменение отношения к другому (выделяющемуся по своим особенностям из большинства) в современном мире способствует принятию идеи инклюзии, а в чем препятствует этому?
2. Как тенденция к виртуализации современного рынка товаров и услуг может менять отношение к включению другого (к инклюзии)?
3. В чем состоит ограничение открытости современного общества в отношении принятия и инклюзии другого и что необходимо для его преодоления?
4. Какое влияние на формирование идентичности человека в современном обществе оказывают процессы производства себя и другого?
5. В чем правы и в чем неправы критики медиализации отношения к другому? В каком отношении медиализация является барьером для инклюзии?
6. Каково место толерантности в формировании политики инклюзии?
7. В чем состоит значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для развития инклюзивного образования?
8. Почему натурализация личности является барьером для развития инклюзивного образования?
9. Почему изучение становления функции означивания в истории культурной деятельности человека позволяет разрешать проблемы инклюзии в образовании как в процессе освоения культуры?
10. В чем состоит значение изучения формирования субъектности и рефлексии ребенка для разработки методов инклюзивного образования?

Задания

1. Раскройте натурализм структуралистской антропологии К. Леви-Строса и объясните, какое влияние этот натурализм оказал на становление социального конструкционизма социальной модели инвалидности.
2. Объясните, как ситуация индивидуализации «позднего модерна» (в смысле Э. Гидденса) меняет отношение к другому и способствует социально-конструкционистскому пониманию любой социальной или природной идентичности, включая феномен инвалидности.
3. Раскройте содержание понятия виртуализации современного общества и его ресурсы для придания ценности другому, в том числе – человеку с нетипичным телом, особой психофизикой.
4. Раскройте амбивалентность понятия открытого общества в его связи с понятием автономии индивида.
5. Раскройте амбивалентность образа другого в культуре и специфику этой амбивалентности в современной культуре.
6. Опишите двойственность понимания другого в философии экзистенциализма.
7. Раскройте понятие медикализации отношения к людям с инвалидностью и его возможные последствия для их социального статуса и культурного образа.
8. Раскройте понятие ксенофобии и объясните, почему ксенофобия является разрушительной силой для гражданского мира в современном обществе.
9. Толерантность как нравственный принцип. Объясните, в чем состоит универсальное, а не инструментальное содержание толерантности как нравственного принципа.
10. Раскройте перспективы развития идеи инклюзии на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей.

Литература

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. М.: Прогресс-Академия, Прогресс, 1992. 528 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / З. Бауман; под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
5. Берлянд И.Е. Школа диалога культур / И.Е. Берлянд. URL: https://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.php
6. Бодрийяр Ж. Система вещей: пер. с фр. / Ж. Бодрийяр; сопр. ст. С. Зенкина. М.: «РУДОМИНО», 1999. 224 с.
7. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
8. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова; отв. ред. С.В. Алехина. М., 2012. URL: <http://edu->

- open.ru/Portals/0/Specialistam/%D0%92%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%9E%D0%92%D0%97%20%D0%B2%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%20%D0%BE%D0%B1%D1%80..pdf
9. Волкова Т.П. Либералы и коммунитаристы: дискуссия о социальной справедливости продолжается / Т.П. Волкова // Вестник Мурманского государственного технического университета. 2004. Т. 7. № 2. С. 200–207.
 10. Гидденс Э. Последствия Современности / Э. Гидденс. М.: Праксис, 2011. 352 с.
 11. Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. М.: Весь мир, 2004. 120 с.
 12. Гусейнов А.А. Толерантность, права человека, диалог культур / А.А. Гусейнов // Всеобщая декларация прав человека: универсализм и многообразие опытов. М.: Ин-т госуд. и права РАН, 2009. С. 32–43.
 13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Интор, 1996. 544 с.
 14. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда: пер. с фр. А.Б. Гофмана / Э. Дюркгейм; примечания В.В. Сапова. М.: Канон, 1996. 432 с.
 15. Жирар Р. Насилие и священное: пер. Г.М. Дашевского / Р. Жирар. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 400 с.
 16. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д.В. Иванов. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. 224 с.
 17. Игнатъев В.Н., Юдин Б.Г. Биоэтика / В.Н. Игнатъев, Б.Г. Юдин // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / председ. науч.-ред. совета В.С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. 2816 с. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0155bee47c519a306089cb55> (дата обращения: 18.05.2022).
 18. Ильинская С.Г. Условия терпимости в структуре общественной морали / С.Г. Ильинская // Общественная мораль: философские, нормативно-этические и прикладные проблемы / под ред. Р.Г. Апресяна. М.: Альфа-М, 2009. С. 241–256.
 19. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека: пер. с фр. А.В. Парибка / Э. Левинас. СПб.: Высш. религиоз.-филос. шк., 1998. 266 с.
 20. Леви-Строс К. Руссо – отец антропологии // Первобытное мышление / К. Леви-Строс. М.: Республика, 1994. 384 с.
 21. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.Р. Лурия. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
 22. Марсель Г. К трагической мудрости и за ее пределы / Г. Марсель // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 404–419.
 23. Михайлов А.В. «Ангел истории удивлен» // Языки культуры: учебное пособие по культурологии / А.В. Михайлов. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 871–875.
 24. Попова Н.Т. Культурные механизмы развития человека (культурная форма, культурный дефицит, субкультура) / Н.Т. Попова // Теоретическая культурология (Сер. «Энциклопедия культурологии») / отв. ред. О.К. Румянцев. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, РИК, 2005. С. 310–321.
 25. Попова Н.Т. Роль театральной деятельности в формировании инклюзивной социокультурной среды / Н.Т. Попова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: сб. материалов конф. / М-во образования и науки

- Российской Федерации, Департамент образования Москвы, Московский гор. психолого-пед. ун-т, Ин-т проблем интегративного (инклюзивного) образования, РБОО «Центр лечебной педагогики», РООИ «Перспектива»; [сост.: О.Н. Ертанова]. М.: МГППУ, 2011. URL: https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44024_full.shtml
26. Поппер К. Открытое общество и его враги: пер. с англ.; в 2 т. / К. Поппер; под общ. ред. В.Н. Садовского. М.: Культурная инициатива; Феникс, 1992.
 27. Рикер П. Мораль, этика и политика // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью / П. Рикер. М.: Институт философии РАН, АО «КАМІ», 1995. С. 38–58.
 28. Румянцев О.К. Человек и его иное: к истории субъективности: монография / О.К. Румянцев, В.Ю. Файбышенко, А.Ю. Шеманов. СПб.: Алетейя, 2017. 384 с.
 29. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
 30. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов : [сборник] / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др.; [сост., общ. ред. и предисл. А.А. Яковлева]. М.: Политиздат, 1989. 396,[2] с.
 31. Соловьева А.Н. Постколониальные исследования (в антропологии) / А.Н. Соловьева // Социокультурная антропология: история, теория, методология: энциклопедический словарь. М.: Академический проект; Культура; Киров: Константа, 2012. С. 298–311.
 32. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа / А.Н. Соловьева. Архангельск, 2009. 231 с.
 33. Степин В.С. Глобальные научные революции: от классической к постнеклассической науке (в главе 6) // Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы / В.С. Степин. М., 2006 // Центр гуманитарных технологий. 18.03.2012. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5321>
 34. Суковатая В.А. Лицо Другого: Телесные образы Другого в культурной антропологии: монография / В.А. Суковатая. Харьков: Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина, 2009. 520 с.
 35. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике / В.А. Суковатая // Неприкосновенный запас. 2012. № 83. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282>
 36. Тейлор Ч. Пересечение целей. Споры между либералами и коммунитаристами / Ч. Тейлор // Современный либерализм: Ролз, Дворкин, Берлин, Кимлика, Сэндел, Тейлор, Уолдрон. М.: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-Традиция, 1998. С. 219–248.
 37. Тищенко П.Д. Био-власть в эпоху био-технологий / П.Д. Тищенко. М.: Институт философии РАН, 2001. 177 с.
 38. Ульяновский А.В. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы / А.В. Ульяновский. СПб.: Питер, 2005. 539 с.
 39. Фуко М. Право на смерть и власть над жизнью // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко. М.: Касталь, 1996. С. 238–268.

40. Черняк Л.С. Очерк второй. Кант: разум – художественный опыт – эмпирическое / Л.С. Черняк // *Метаморфозы разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования* / отв. ред. О.К. Румянцев. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 68–92.
41. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры / Е.Н. Шапинская. М.: URSS, 2012. 216 с.
42. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16. № 1. С. 74–82.
43. Шеманов А.Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация / А.Ю. Шеманов // *Культурологический журнал*. 2012. № 1 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/drugoy-kak-nesposobnyu-sotsialnyu-konstruktivizm-vs-medikalizatsiya>
44. Шеманов А.Ю. Отношение к Другому в области образования и охраны здоровья в перспективе культурной теории современности / А.Ю. Шеманов // *Целевые ориентиры государственной национальной политики: возобновление человеческого ресурса и национальные культуры (проблема Другого): коллективная монография* / Е.С. Бакшеев [и др.]; под ред. О.К. Румянцева и А.Ю. Шеманова. СПб.: Изд-во «Алетейя», 2018. С. 91–102.
45. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. М.: Знание, 1974. 315 с.
46. Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия / Л.И. Эльконинова, Б.Д. Эльконин // *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*. 1993. № 2. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9969.php>
47. Этический кодекс психолога / Российское психологическое общество. URL: <http://psyurus.ru/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 18.05.2022).
48. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. М.: Республика, 1994. 527 с.
49. Anastasiou D., Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J.M. Kauffmann // *Exceptional Children*. 2011. Vol. 77. № 3. P. 367–384.
50. Anastasiou D., Kauffmann J.M. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability / D. Anastasiou, J.M. Kauffmann // *Journal of Medicine and Philosophy*. 2013. Vol. 38. P. 441–459. DOI: 10.1093/jmp/jht026
51. Barker C. *Cultural Studies: Theory and Practice* / C. Barker; with a foreword by Paul Willis. 4th ed. London: SAGE Publications Ltd, 2012. 552 p.
52. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda / R. Slee // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99–116.
53. Taylor Ch. *The ethics of authenticity* / Ch. Taylor. L.: Cambridge (Mass.), 1991.

Глава 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мини-гlossарий к главе 4

Аксиологический подход. Совокупность теоретических идей, в основе которых лежит ориентация на систему социально-педагогических ценностей, ядром которой является понимание и утверждение ценности человеческой жизни, свободной созидательной деятельности и гуманистического общения.

Деятельностная парадигма. Совокупность методологических предпосылок и теорий, основанных на понятии «деятельность».

Инклюзивное образовательное пространство. Целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для включения в социальное взаимодействие личности и саморазвития на разных этапах ее становления.

Личностно ориентированный подход. Система взаимосвязанных понятий, идей, способов, действий с целью обеспечения и поддержки процессов самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Парадигма. Определенный набор концепций или шаблонов мышления, включая теории, методы исследования, постулаты и стандарты, в соответствии с которыми осуществляются последующие построения, обобщения и эксперименты в области какой-либо науки.

Партисипативный подход. Подход, основанный на идеях взаимодействия, участия.

Полисубъектный подход. Основой полисубъектного подхода является человеческая сущность, довольно богатая и сложная. Личность получает человеческое и гуманистическое содержание во время общения с другими людьми.

Правозащитный подход. Подход, основанный на соблюдении прав человека.

Системно-деятельностный подход. Организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

Со-учительство. Модель, в которой два учителя работают вместе, планируя образовательный процесс и его результаты и обучая детей разного уровня образовательных возможностей, что позволяет использовать данную модель в рамках инклюзивного класса.

Средовый подход в воспитании. Система действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Субъектная парадигма. Система теоретических идей, разработанная С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьевым. Зарождение субъектной парадигмы в психологии, не завершившись ее четким методологическим обоснованием в качестве парадигмы, составило предпосылку возникновения знания нового типа – акмеологии.

Теория педагогической поддержки. Процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни (О.С. Газман).

4.1. Принципы и методологические концепции инклюзии в образовании

Впервые принципы инклюзивного образования были зафиксированы в Саламанкской декларации в 1994 году. С тех пор они являются основой в реализации инклюзивного подхода в образовании и требуют постоянного осмысления.

Восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Первый принцип гласит, что ценность любой личности не измеряется величиной и количеством ее способностей и достижений. Все люди обладают равными правами, и каждый из них имеет право на уважение своего человеческого достоинства, равно как и право на всестороннее развитие. Ребенок ценен не потому, что он преуспел в какой-то деятельности, а просто потому, что он в первую очередь человек.

Второй принцип признает за каждым человеком способность думать и чувствовать, тем самым признавая в нем самодостаточную личность и подкрепляя первый принцип.

Согласно третьему принципу, абсолютно каждый человек имеет право на общение и обладает правом быть услышанным и выслушанным. Иными словами, данный принцип отрицает саму возможность изоляции кого бы то ни было от общества по любым причинам. В системе инклюзивного образования каждый ребенок может полноценно

социализироваться, находясь в кругу своих ровесников. Важно, что ни один ребенок не остается проигнорированным.

Четвертый принцип утверждает: все люди нуждаются друг в друге. Человек – существо социальное. Мы познаем себя через общение с другими, через ту социокультурную реальность, которая складывается вокруг нас.

Пятый принцип заявляет, что успешное образование может быть осуществлено исключительно в «естественной», приближенной к условиям реальной жизни среде, где знания, получаемые ребенком, будут даны ему в контексте человеческих взаимоотношений. Система отношений становится базовым условием для развития.

Шестой принцип выведен из законов психологии. Он гласит, что каждый член общества испытывает нужду в дружбе и поддержке других членов общества, в особенности – ровесников и сверстников. Больше всего мы желаем быть принятыми в обществе, а проще всего общение строится с людьми приблизительно одного возраста.

Седьмой принцип соотносится с принципом развивающего обучения. Он утверждает, что дети смогут достичь прогресса в своем образовании только в том случае, если будут «делать то, чего не могут». Решать не те задачи, что легко поддаются, а те, что решаются только после приложения некоторых умственных усилий.

Восьмой принцип поддерживает это убеждение, говоря, что разнообразие приносит пользу всем сферам жизни человека, то есть инклюзия предлагает новые возможности не только для тех, кто оказывается отрезан от общества, но и для всего общества в целом, которое начинает активировать все больше человеческих ресурсов.

Фундаментальный принцип инклюзии заключается в свободе выбора, в индивидуальном праве любого человека на отличие от другого. По мнению российского ученого В.Н. Ярской, инклюзивное мышление по сути является «социальным кодом», кодом социального равенства и сплоченности современного общества⁵⁰. Образование должно ответить на вызовы социального неравенства и провести широкую реформу, которая позволит реализоваться правам конкретного человека на автономию и сепарацию (Slee, 2008)⁵¹.

Совместное образование как модель образования для детей с особыми образовательными потребностями, помимо методологических споров, поднимает и делает актуальными многие вопросы психолого-педагогической науки.

Одной из причин, вызывающих различное понимание и неоднозначные интерпретации самого процесса инклюзии, его содержания и результативности в системе общего образования, является неразработанность методологических основ самого инклюзивного процесса и отсутствие необходимых видов обеспечения его развития. Неподготовленность системы общего образования к внедрению инклюзивной практики обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, ведет к формализации инклюзивного процесса, порождает много страхов и недоверие к самой идее инклюзии. Все страны, развивающие

⁵⁰ Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов, 2008. С. 11–16.

⁵¹ Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // International Studies in Sociology of Education. 2008. V. 18. № 2. P. 99–116.

инклюзию в образовании, так или иначе обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания.

Влияние идеи инклюзии на образование столь системно, что можно говорить об изменениях не только организационного, программно-содержательного, но и ценностно-смыслового поля, в котором развивается современное образование. Отмена постулата необучаемости и институционально закрепленное право на совместное обучение приводят к глубокой трансформации психолого-педагогических основ современного образования, новым моделям, понятиям и формам реализации. Таким образом, в образовании формируется новая инклюзивная парадигма.

Инклюзивная парадигма базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка, признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию образовательных потребностей в совместной деятельности детей и взрослых. Ученые разных стран, где реализуется идея инклюзии в образовании, так или иначе, обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Некоторые зарубежные исследователи инклюзивного образования (Odom et al., 2005; Schwartz et al., 1995; Stoneman, 2007) заявляют, что методологические и этические проблемы в области инклюзии требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии⁵². Сущность современной отечественной научной позиции в разрешении данной проблемы определяется идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: «Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме как проблеме социальной»⁵³. Идеи Л.С. Выготского во всем мире стали базовым научным основанием социальной модели инвалидности. Социальный подход к человеку с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между этим человеком и обществом, представляя, таким образом, ограниченные возможности индивидуума порождением общества и его проблемой.

Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею совместного обучения. Ученый утверждал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Дефект присущ не ребенку, а социальным условиям, которые не позволяют ему преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются⁵⁴. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею совместного обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США, и только последние два десятка лет она начинает активно воплощаться в России.

⁵² Привод. по: Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. 208 с.

⁵³ Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-106.shtml

⁵⁴ Там же.

Модель инклюзивного образования и в более широком контексте инклюзивного общества имеет, в свою очередь, определенную теоретико-методологическую базу.

Определим основные концептуальные основания *инклюзивной парадигмы*:

1. В основе инклюзии лежат ценности принятия разнообразия, преодолевающие границы, разделяющие людей на «нормальных» и «особых» (ненормальных, инвалидов, мигрантов, иных и т.д.). С точки зрения социального конструктивизма любые категоризации, в том числе и описания нарушений, опасны возможностью их использования для дискриминации человека с ограниченными возможностями, в том числе через такое оказание ему помощи, которое предполагает наличие активной позиции только у помогающего. Социальные институты постепенно перестают ориентироваться на нивелирующую различия усредненную статистическую норму; нормой, регулирующей социальное взаимодействие, становится принятие различий между людьми. П. Палиокоста и С. Блэндфорд также солидаризируются, как ранее упоминалось, с мнением, что образовательная инклюзия есть принятие и ответственность за разнообразие учащихся в общих группах (Paliocosta, Blandford, 2010)⁵⁵.

2. Индивидуализация образования, учитывающая особенности любого ученика, его образовательные потребности и ограничения, становится ключевым принципом включающего образования, ориентированного на проявление инициативы, активности, исследовательских, познавательных и творческих компетенций.

3. Индивидуализация реализуется не только через учет индивидуальных особенностей ребенка в специальных образовательных условиях, но и предоставление возможности для проявления им субъектной позиции, через которую ребенок может быть полностью включен как в образование, так и в социальную жизнь. В этом ключе на первый план выходит принцип субъектности, основы которого в отечественной психологии были заложены С.Л. Рубинштейном.

4. Ценность развития отражается в изменении целей современного образования. Они значительно отличаются от предыдущих и, помимо академических результатов, направлены на формирование компетенций (личностных, коммуникативных, познавательных, творческих), которые необходимы ребенку в современном мире. Как альтернатива академическим результатам, появляются нецензовые результаты развития – личностные результаты и жизненные компетенции, снимающая тем самым реализацию в образовании принципа необучаемости, ограничивающего до недавнего времени доступ к образованию для части детей с инвалидностью (ФГОС НОО, ФГОС ООО).

5. Принцип социальной обусловленности развития является ключевым в согласовании между концепцией инклюзии, методологией психолого-педагогического сопровождения и культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. Согласно В.В. Рубцову, исходной формой развития деятельности является ее развернутое выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном, плане⁵⁶. Это означает, что источником развития человека является совместная или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде.

⁵⁵ Paliocosta P., Blandford S., Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures //Support for Learning. 2010. V. 25. № 4. P. 179.

⁵⁶ Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016 Т. 12 № 3 С. 4–14. DOI: 10.17759/chp.2016120301

6. В основе инклюзивного образования лежит концепция *преодоления барьеров на пути обучения и полноценного участия в школьной жизни*⁵⁷, которая является альтернативой концепциям, выделяющим группы детей с «особыми образовательными потребностями» или «ограниченными возможностями здоровья». Эта социальная модель диаметрально противоположна медицинской модели, которая связывает трудности в обучении с диагнозами или инвалидностью ребенка. Группировки детей по признакам наличия «ОВЗ», «особых образовательных потребностей» или «необходимости обучения на неродном языке», «принадлежности национальным меньшинствам», «одаренности и талантливости» становятся фрагментарными и разрозненными. Напротив, подход, «позволяющий определить барьеры на пути к получению образования», соотносится с системно-деятельностной методологией, позволяющей изменять образовательную среду, включая в образовательный процесс любого ребенка с учетом его актуальной ситуации развития (ФГОС ООО).

7. Проблема социальной и образовательной инклюзии лежит в поле исследований разных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социологии, культурологии и др. Исследовательской основой инклюзивной парадигмы выступает междисциплинарный подход, который требует разнообразия методов и технологий в решении теоретических и практических задач.

8. Инклюзия – это процесс, направленный на превращение школ в такие образовательные пространства, которые стимулируют и поддерживают не только учеников, но и собственных сотрудников. Она направлена на развитие сообществ, которые поддерживают и высоко ценят достижения каждого его члена. Изменение условий для включения любого ребенка в образовательный процесс, как целенаправленная стратегия, требует командного взаимодействия педагогов, администрации, специалистов, детей и родителей.

9. Постоянное обновление знаний, создание новых культурных норм актуализируют мобильность, постоянные изменения современного мира, в котором может участвовать каждый, что поддерживается непрерывностью образования. Непрерывность образования должна, в свою очередь, поддерживаться преемственностью в образовательных ценностях, целях и технологиях (ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ОО).

10. Инклюзивная парадигма в образовании представлена в трех аспектах – инклюзивной культуре, политике и практике. Инклюзивная культура предусматривает определение и реализацию философии инклюзивного образования, системы его базовых и профессиональных ценностей. Инклюзивная политика воплощается в миссии образовательной организации, конкретных приоритетах – общих подходах к организации образовательного процесса, подходах к установлению и развитию внешних связей, к выбору конкретных приоритетов распределения ресурсов, этапов и сроков осуществления задач инклюзивного образования, в информационной, кадровой и организационной политике. Инклюзивная практика реализуется в области важнейших функций инклюзивной деятельности, масштабов и уровней их реализации; оптимальной структуре образовательного процесса, интеграции его функций (образовательных, воспитательных,

⁵⁷ Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер.: И. Анисеев, науч. ред.: Н. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

коррекционных, развивающих, творческих, оздоровительных) и их ресурсном обеспечении.

Таким образом, инклюзивная парадигма предполагает формирование в образовательной организации новой социальной ситуации, при которой создаются новые механизмы взаимодействия, взаимоотношений и новых социальных связей.

В основе идеи инклюзивного образования лежит гуманистический подход. Философия гуманизма и идеи гуманистической психологии легли в основу исследований инклюзивного процесса в образовании, определив ценность индивидуальных и личностных особенностей человека. Гуманистическая позиция педагога заключается в вере учителя в любого ученика, в умении принять его таким, какой он есть.

Антропологический подход, связанный с развитием человека, помогает осмыслить принципы инклюзивного образования с точки зрения понимания потребностей и возможностей человека, его личностной значимости и места в человеческом обществе. Целью образования, с точки зрения психолого-педагогической антропологии, является личность человека (А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков, В.С. Мерлин).

Аксиологический подход, связанный с анализом ценностей как основы для определения целей развития и воспитания, помогает анализировать практику и культуру инклюзивного образования с точки зрения ценностного отношения к разнообразию потребностей и целей обучающихся.

Деятельностный подход предполагает организацию обучения и воспитания в рамках ведущей деятельности возраста. Д.Б. Эльконин утверждал, что лишь деятельностный тип жизни личностей⁵⁸. В.В. Давыдов указывал, что основой психического развития выступает качественное изменение социальной ситуации развития, изменение деятельности человека⁵⁹. Наследие ученых, развивающих деятельностный подход в образовании, является базовой методологией в развитии инклюзивных принципов образования. Отечественные психолого-педагогические исследования в сфере социальной и образовательной инклюзии опираются на методологию деятельностного подхода.

Интересно заметить, что одной из существенных проблем в проведении зарубежных исследований по инклюзии является недостаток информации по методологии, лежащей в основе каждого проведенного исследования (Allan и Slee, 2008; Farrell, 2000; Lindsay, 2007). Некоторые специалисты, такие как Odom (2005), Schwartz (1995), Stoneman (2007), заявляют, что методологические и этические проблемы в области инклюзивного образования требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии⁶⁰.

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие успешности в системе образования и предлагает альтернативное понимание адаптивности

⁵⁸ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#p1>

⁵⁹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. образования, Психологический ин-т, Межд. ассоциация «Развивающее обучение». М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

⁶⁰ Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. 412 с.

ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума (концепция нормализации)⁶¹.

Другой подход работает с построением пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе (A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow, C.C. Stoxen, J.W. Whitworth)⁶². На наш взгляд, продуктивным было бы соединение зарубежных и отечественных наработок в области образования детей с особыми потребностями и сопровождения самого процесса включения таких детей в сообщество.

В основе отечественной концепции инклюзивного образования находятся: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, центральным положением которой является социальная обусловленность психического развития, значение педагогического и социального воздействия на формирование личности; социокультурные концепции развития личности (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В.Т. Кудрявцев и др.); теория формирования личности в социально изменяющихся условиях (Л.П. Бужева); положение об адаптации личности как процессе социализации (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик).

Ценный материал по моделям инклюзивного образования предлагается в статье Бойла и соавторов)⁶³, которые мы дополним моделью Гарри Хорнби, предложившего концепцию инклюзивного специального образования, преемственную с концепцией Мэри Уорнок⁶⁴.

Британский философ образования Мэри Уорнок (M. Warnock)⁶⁵ считает инклюзивным образование, отвечающее на особые образовательные нужды учащихся с целью повышения степени их партисипации в жизни школы и затем общества⁶⁶. Такие цели определяют и гибкость подходов, поскольку инклюзия понимается как степень реального социального участия, определяемого уровнем развития умений. Критерием инклюзии оказывается не непременно помещение учащихся с инвалидностью в общеобразовательную среду и доступ к общим программам, а наиболее эффективная подготовка к реальному включению в общество на основе освоенных наилучшим образом навыков и знаний. Как показывает Hornby, обучение лиц с инвалидностью в системе специального образования дает лучшие результаты по социальному включению в рынок

⁶¹ Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N.Y.: Prentice Hall, 1963; Nirje B. The normalization principle and its human management implications // Changing patterns in residential services for the mentally retarded / R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.). Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.

⁶² Renzaglia A. Promoting a Lifetime of Inclusion / A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow and C.C. Stoxen // Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P. 140–149; Whitworth J. W. A Model for Inclusive Teacher Preparation // Electronic Journal for Inclusive Education. 2002. Vol. 1. № 2. October 31.

⁶³ Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S. & Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate // Oxford Research Encyclopedia of Education. 2020. Oxford University Press USA. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019

⁶⁴ Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. № 3. C. 234–256. DOI:10.1111/1467-8578.12101

⁶⁵ Warnock Report (1978). Special educational needs: The Warnock report. London. DES.

⁶⁶ Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S. & Anderson J. Op. cit.

труда, чем обучение в условиях общего образования, поскольку в специальных школах они получают начальную профессиональную подготовку⁶⁷.

При реализации подобного подхода возникает концепция континуума предоставляемых услуг (*continuum of provision*), которая вырастает из необходимости создать условия обучения, соответствующего особым образовательным нуждам наилучшим образом⁶⁸. Этот континуум, согласно модели Norwich, включает в себя различные измерения, располагаемые в диапазоне между общим и отдельным размещением учащихся. Это такие измерения, как *диагностика* особых нужд учащихся, их *размещение* (вместе с неинвалидизированными сверстниками или отдельно, все время или постоянно), изучаемая *программа* (единая или отдельная, ориентированная на особые нужды), *администрирование* предоставлением особых нужд, социальное и академическое участие и его степень. Также учитывается *социальное и эмоциональное измерение* школьного обучения (*schooling*)⁶⁹.

При реализации данного континуума возникают сложные дилеммы. Так, Taylor отмечает опасность того, что появление новых подходов в инклюзивном образовании в условиях такого континуума всего лишь добавит еще одну опцию в его составе вместо того, чтобы запустить процесс пересмотра всего набора используемых методов⁷⁰. Кроме того, Norwich упоминает в этой связи дилемму различия (*dilemma of difference*), т.е. риск того, что проведение различия несет риск стигматизации, а его непроведение – риск не учесть индивидуальные потребности при обучении⁷¹.

Гарри Хорнби предложил концепцию *инклюзивного специального образования* (термин, впервые появившийся в работах финских исследователей), которая с его точки зрения объединяет лучшие черты инклюзивного и специального образования и устраняет недостатки, присущие им в отрыве друг от друга⁷². При этом он отчасти для обоснования своей концепции привлекает взгляды британского философа, специалиста в вопросах этики, образования и проблемы сознания Мэри Уорнок, которая возглавляла Комитет по расследованию образования детей и молодых людей с инвалидностью и в 1978 г. представила доклад, оказавший большое влияние на обеспечение доступности общего образования в массовых школах для детей и молодежи с инвалидностью в Великобритании. В частности, она предложила: заменить термин «субнормальные дети» на «дети с трудностями в обучении»; ввести регулярную оценку с привлечением многих специалистов (не менее раза в год); начинать образование детей с инвалидностью как можно раньше; широко привлекать внештатных специалистов поддержки; специальные классы и подразделения включать, когда возможно, в обычные школы; установить тесные связи между соседними специальными и общеобразовательными школами; усилить сервисы для детей с особыми нуждами в массовых школах; продлевать при необходимости возраст школьного обучения для детей с ООП; расширить участие

⁶⁷ Hornby, G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Educ. Sci.* 2021, 11, 304. <https://doi.org/10.3390/educsci11060304>

⁶⁸ Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S. & Anderson J. *Op. cit.*

⁶⁹ *Ibid.* P. 8.

⁷⁰ Привод. по: Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S. & Anderson J. *Op. cit.* P. 7–8.

⁷¹ Привод. по: Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S. & Anderson J. *Op. cit.* P. 7–8.

⁷² Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // *Ibid.*

организаций профессионального обучения в образовании молодежи с ООП; включить элементы обучения работе с детьми с ООП в образование всех учителей и др.

Хорнби отмечает, что цель подхода, который он называет инклюзивным специальным образованием, состоит в том, чтобы объединить все эффективно работающие практики как специального, так и инклюзивного образования в единой модели, которая служила бы обеспечению особых образовательных потребностей учащихся от раннего детства и на протяжении всей средней школы. Для этого он считает необходимым включать, насколько возможно, больше детей в условия общеобразовательной школы, обеспечивая при этом доступность всего набора условий обучения (от помощи ребенку с ООП в массовом классе до ресурсного, специального класса или специальной школы) при тесном сотрудничестве общеобразовательных и специальных школ.

При этом важно использовать доказавшие свою эффективность методы специального образования, включая методики оценки, а также эффективные практики инклюзивного образования, такие как универсальный дизайн обучения, позитивные поведенческие методы, обучение с помощью сверстников, кооперативное обучение и др. Также упоминается преподавание метакогнитивных стратегий и сотрудничество с родителями и между профессионалами. В то же время рекомендуется избегать практик, неэффективность которых доказана, таких как «облегченная коммуникация» (facilitated communication).

Хорнби, следуя Уорнок, отмечает, что должно быть защищено право ребенка на обучение, а не право учиться в тех же условиях, что и его ровесники. Такой приоритет в реализации прав обусловлен тем, что в ряде случаев соответствующее особым потребностям ребенка образование может требовать специальных условий обучения и программы обучения, значительно отличающихся от таковых массовой школы, поскольку без них реальное обучение становится невозможно и ребенок оказывается, будучи формально включен в общий класс, исключен из процесса образования. Также, по мнению Хорнби, и здесь он также солидарен с Уорнок, ребенок включен не тогда, когда он помещен в некий класс физически, а когда у него есть чувство принадлежности к своему сообществу, а это может быть в реальности именно коллектив детей с такими же, как у него, интересами, способностями и дефицитами.

Хорнби отмечает необходимость регулярной оценки прогресса ребенка и соответствующее этому прогрессу гибкое перемещение из одних образовательных условий в другие, опираясь на его актуальные в данный момент образовательные потребности. Предлагаются также законодательные и нормативные улучшения для адекватной политической и юридической поддержки образования обучающихся с ООП. При этом школа должна иметь высокие ожидания от всех обучающихся, использовать командный подход и дифференциацию в подходе к обучающимся. Отмечается важность профессионального развития учителей в условиях школы, гибкого использования ресурсов. В управлении школой имеет значение распределение лидерства и совместное принятие решений, касающихся обучающихся. Хорнби также обращает внимание на важность развития навыков сотрудничества учителей с родителями и специалистами.

4.2. Модели образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

На современном этапе развития инклюзивной практики в отечественном образовании закреплены три основные модели образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Модель сегрегации – обучение в отдельной образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Модель интеграции – обучение в отдельном классе (группы) в условиях реализации АООП.

Модель инклюзии – совместное обучение разных детей в одном классе.

История появления этих моделей и нормативного закрепления в международной практике модели инклюзии кратко рассмотрена в главе 1. В данном параграфе мы рассмотрим модели интеграции и полной инклюзии подробнее, потому что именно эти модели создают в образовательной организации инклюзивную образовательную среду и позволяют включать детей с ООП в учебное и социальное взаимодействие с другими сверстниками.

Опираясь на отечественную педагогическую практику, инклюзию зачастую считают просто синонимом совместного обучения учащихся, имеющих ограничения здоровья, и учащихся без таковых ограничений. Однако в зарубежной литературе инклюзия как концепция политики в отношении социально других противопоставляется более раннему проекту интеграции и является частью представления о социальной инклюзии – создании инклюзивного общества, ориентированного на обеспечение полноты участия людей, подвергающихся социальному отторжению.

Исходя из этого противопоставления интеграции, при более внимательном отношении к терминам полагают, что инклюзия – это процесс совместного обучения, организованный таким образом, чтобы не учащийся должен был к нему адаптироваться, как предполагалось в концепции интеграции, но чтобы система и организация обучения подстраивались к учащимся с различными особенностями.

Э.И. Леонгард с соавторами следующим образом описывает их соотношение: «Концепция интеграции предполагала, что ребенок должен быть подготовлен к принятию его дошкольным учреждением, школой и обществом. Однако в настоящее время за рубежом реализуется модель, в соответствии с которой человек не обязан быть “готовым” для того, чтобы обучаться в детском саду или в школе. Большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе в большей степени отражает термин “включение” – инклюзия» [15, с. 140]. В цитированном отрывке обращает на себя внимание, что различие между понятиями видится в степени внимания, которое уделяется адаптации школьной и вообще образовательной среды к нуждам учащихся.

Аналогичным образом рассматривает проблему инклюзии норвежский специалист Гюдрюн Элиза Иттерстад. Она полагает, что принцип инклюзии продолжает школьную реформу 1970-х гг., которая была направлена на обеспечение интеграции детей с инвалидностью в «нормальные» классы школ по месту жительства. Проблему, возникавшую при проведении данной реформы, исследователь видит в том, что

интеграция рассматривалась как задача индивида или группы лиц с особыми образовательными потребностями, которые и должны были приспособиться к условиям массовой школы. Тогда как инклюзия направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся. Отсюда возникает понятие «приспособленное обучение», которое означает приспособление школы к ученику, а не наоборот, и призвано навести мосты между подходами специальной педагогики и массовой школой. В этом контексте не случайно, что понятие приспособленного обучения и его отношение к методам специального образования остаются, как отмечает Иттерстад [13, с. 45], неопределенными, поскольку эти методы разрабатывались с целью помочь учащимся с ОВЗ ассимилироваться в доминирующей культуре, а задача приспособленного обучения в рамках инклюзии состоит в другом: включить учеников в учебное и социальное общение при уважении и сохранении их особенностей. Не удивительно, что в такой неясной перспективе инклюзия видится Г. Иттерстад в большей мере в качестве политической и педагогической платформы, нежели конкретной образовательной практики.

Не удивительно, что, воспринимая инклюзию как продолжение реформ, начатых в рамках концепции нормализации и направленных на интеграцию, учителя-практики, а также многие исследователи используют эти понятия как взаимозаменяемые. Тем более что концепция нормализации, лежавшая в основе идеи интегративного образования, тоже утверждала необходимость учета особых образовательных потребностей и создания для этого в массовых образовательных учреждениях специальных условий, для того чтобы ребенок с ОВЗ мог учиться вместе со всеми.

По пути сближения содержания этих понятий идет, в частности, Н.М. Назарова. Рассматривая понятие интеграции в контексте истории педагогики – возникновения и развития практики совместного обучения, зародившейся еще в XIX в. на основе идей И.Г. Песталоцци, этот исследователь отмечает, что именно в рамках концепции «нормализации», сложившейся в 1960-е годы первоначально в скандинавских странах, появилась возможность создать, «наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни»⁷³.

Об этом же говорит и упомянутая выше дефиниция инклюзии (в широком смысле слова, где образовательная инклюзия определяется как принятие и ответственность за разнообразие учащихся в общих группах (*learners diversity within common groups*)) [60, р. 179]. Для концепции интеграции характерно другое отношение к особенностям учеников, о чем говорится, в частности, в уже цитированной работе Э.И. Леонгард с соавторами: «Интеграция рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении» [15, с. 140].

⁷³ Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета: научный журнал. 2009. № 3 (9). С. 8–18. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15534422_17716195.pdf

Хотя политика инклюзии получила распространение как результат осознания недопустимости нарушения прав людей на основе их особенностей (к числу которых относится с этой позиции и инвалидность), у нее есть противники, которые также аргументируют свои взгляды стремлением защитить людей с инвалидностью от дискриминации и стигматизации.

Так, Дж.П. Холл (J.P. Hall) отмечает, что у полного включения в образовательную среду есть много сторонников из-за длительной истории исключения инвалидов. При этом, однако, те, кто одобряет политику полного включения, по мнению Холл, упускают из виду ценность культуры инвалидов, которая создается, когда у людей с ограниченными возможностями есть возможность общаться и учиться рядом с другими людьми, которые разделяют подобные жизненные ситуации. В среде детей, не имеющих инвалидности, ребенок с нарушениями будет всегда чувствовать себя стигматизированным и одиноким, вне сообщества себе подобных. Кроме того, как полагает автор, движение в направлении полного включения может ослабить способность людей с инвалидностью как социальной группы эффективно защищать себя, поскольку, как показывает история движения за права инвалидов, существенные завоевания в области защиты этих прав происходили, когда у людей с ОВЗ была возможность объединиться против общей несправедливости [50].

В России в 90-х годах XX века были апробированы различные модели интеграции (полная, временная, частичная), определен контингент детей с ОВЗ и инвалидностью, которые могут совместно обучаться в общеобразовательных организациях (дети, уровень развития которых соответствует или приближен к возрастной норме). В настоящее время раскрыта сущность «образовательной интеграции» (О.И. Кукушкина)⁷⁴.

Инклюзия (калька с англ. *inclusion*) – включение, ликвидация любых барьеров и препятствий для полноценной жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в обществе и профессиональной жизни. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе обычной школы, но и в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.

В следующем параграфе рассмотрим ключевые категории инклюзивного образования, законодательно принятые в России.

4.3. Ключевые категории инклюзивного образования

В Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году впервые на официальном государственном уровне заявлены такие термины, как «инклюзивное образование», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «адаптированная образовательная программа», «индивидуальный образовательный

⁷⁴ Привод. по: Научно-теоретические основы инклюзивного образования в современной России. Глава из книги. Череповец: ЧГУ, 2016. С. 9–41. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29788444_23276650.pdf

маршрут», «специальные образовательные условия» и другие важнейшие для развития инклюзивного образования дефиниции⁷⁵.

Стоит обратить внимание, что само определение «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» основано на понятии «особые образовательные потребности», что соответствует социальной модели.

Термин «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs) впервые прозвучал в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов после продолжительного исследования, касающегося специального образования и его развития в Великобритании. Председатель этого комитета, британский профессор философии, баронесса Мэри Уорнок, опубликовала в том же году развернутый комментарий к этому докладу: «Соответствие особым образовательным потребностям»⁷⁶.

На сегодняшний день термин «особые образовательные потребности» является одним из ключевых в образовании и используется в документах ООН и Совета Европы, а также в законодательстве европейских и многих других стран. ЮНЕСКО определяет особые образовательные потребности в рамках инклюзивного образования как необходимость в дополнительной педагогической поддержке, позволяющей отдельно взятому ученику либо даже классу преодолеть затруднения, ограничения в учебной деятельности.

Саламанкской декларацией и Рамками действий по образованию лиц с особыми потребностями определено, что термин «специальные образовательные потребности» относится ко всем таким детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением. Многие дети сталкиваются с трудностями в обучении и, таким образом, имеют специальные образовательные потребности на некоторых этапах своего обучения в школе [38].

В работе К. Шнайдер по социологии детей с особыми образовательными потребностями (2009 г.) контингент этих детей разделен на три международно признанные (иногда пересекающиеся) категории:

- дети с ОВЗ и дети-инвалиды,
- дети с трудностями в обучении,
- дети, находящиеся в неблагоприятных жизненных условиях⁷⁷.

В работе Emily Charlotte Forster (Великобритания) «Молодые люди с особыми образовательными потребностями: переход во взрослую жизнь» приведено несколько примеров понимания особых образовательных потребностей в Великобритании⁷⁸.

⁷⁵ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

⁷⁶ Warnock M. Meeting Special Educational Needs: A brief guide by Mrs Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People // Special Educational Needs. London: HMSO, 1978.

⁷⁷ Schneider C. Equal is not enough? Current problems in inclusive education in the eyes of children // International Journal of Education. 2009. Vol. 1. № 1. URL: <http://macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/101/47>

Так, согласно определению Beveridge (1999), *«особые образовательные потребности возникают при сочетании определенных личностных и социальных факторов и могут быть определены как несоответствие психологического и социального развития ученика требованиям, предъявляемым в процессе обучения»* (Beveridge, 1999, с. 39). Автор утверждает, что в большинстве случаев специальные образовательные потребности (The Special Educational Needs – SEN) определяются в процессе школьного обучения, когда ученики не достигают ожидаемого от них прогресса⁷⁹. Реже SEN диагностируются при наличии определенного нарушения. Согласно официальному определению, ребенок имеет специальные образовательные потребности, если *«он испытывает трудности в обучении и ему требуется особая поддержка в образовательном процессе»* (DfES, 2001 – Department for Education and Skills (2001a). The Special Educational Needs Code of Practice, London, The Stationery Office)⁸⁰.

В докладе Warnock (2005, Лондон) приведена классификация учеников с особыми образовательными потребностями в зависимости от типа нарушения, которая используется в настоящее время в Великобритании:

- значительные трудности в обучении;
- небольшие трудности в обучении;
- множественные трудности в обучении, нелегко поддающиеся коррекции;
- поведенческие, эмоциональные и социальные сложности;
- нарушения речи и коммуникативных навыков;
- нарушения слуха;
- нарушения зрения;
- сенсорные нарушения;
- физические дефекты, препятствующие обучению;
- расстройства аутистического спектра (включая синдром Аспергера)⁸¹.

Можно сказать, что понимание особых образовательных потребностей в зарубежных странах рассматривается не в контексте нарушений развития, а, скорее, в контексте потребности в особой поддержке в образовательном процессе у разных детей, испытывающих трудности в адаптации и обучении того или иного свойства. Будь то дети с нарушениями развития, дети с инвалидностью, дети с нарушениями поведения, дети, попавшие в сложную жизненную ситуацию, одаренные дети.

Научные подходы к анализу категории «особые образовательные потребности» в российских и зарубежных исследованиях различны.

Впервые понятие «особые образовательные потребности» был рассмотрено сотрудниками ИКП РАО в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского в работе Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной в 1996 г.: «Ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании) – это вновь возникший и еще не устоявшийся термин, который возникает во всех странах мира при переходе от унитарного к открытому гражданскому обществу, когда оно осознает необходимость

⁷⁸ Forster E.Ch. Young People with Special Educational Needs' Experiences of School and the Transition to Adulthood. University of York Department of Social Policy and Social Work. February 2012. 230 p. URL: <https://theses.whiterose.ac.uk/5091/1/Emily%20Forster%20PhD.pdf>

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

отразить в языке свое меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав.

В настоящее время он вытесняет из широкого употребления термины “аномальный ребенок”, “ребенок с нарушениями в развитии”, “ребенок с отклонениями в развитии” и конкретизирующие их специальные термины (“дебил”, “идиот”, “даун”, “спастик”, “алалик”, “дизартрик” и др.) как ярлыки, воспринимаемые как обозначение ненормальности, неполноценности человека»⁸².

Исследователи отмечают, что термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте⁸³. Научные подходы к анализу категории «образовательная потребность» в российских и зарубежных исследованиях весьма различны, в отечественных исследованиях это понятие не рассматривается как категория для педагогического анализа. Инклюзивное образование в России развивается в условиях методологического конфликта социальной и медицинской моделей: с одной стороны, понятие инклюзивного образования закреплено законодательно и является приоритетом образовательной политики, с другой стороны, правовое поле удерживает в фокусе понятие «ограниченные возможности здоровья». Что не мешает ученым исследовать природу данной категории и соотносить ее с образовательными условиями и технологиями поддержки.

В соответствии с определением, данным в Педагогической энциклопедии, потребность – это объективно и субъективно испытываемая человеком нужда в чем-то, являющаяся источником его активности, развития личности и общества в целом⁸⁴. Если биологическая потребность является внутренней и гомеостатической, то социальная потребность, в том числе образовательная, перестает быть только его, индивида, потребностью, в ней индивид не обособляется, а взаимодействует с социумом.

Как указывалось ранее, К. Шнайдер, опубликовавшая в 2009 г. работу по социологии детства, разделяет контингент детей с особыми образовательными потребностями, в соответствии с современными научными представлениями, на три категории: дети с ОВЗ (и дети-инвалиды), дети с трудностями в обучении, дети, находящиеся в неблагоприятных условиях⁸⁵. И хотя на сегодняшний день понятия «инвалидность» и «ОВЗ» в большинстве исследований ограничены рамками медицинской модели, двум другим категориям уделяется все больше внимания и особые образовательные потребности все менее жестко связываются с медицинскими диагнозами. Эта тенденция приводит к осознанию значения социальных условий развития, к анализу влияния образовательной среды на личностное и познавательное развитие ребенка.

Подтверждая отказ общества от деления людей на полноценное большинство и неполноценное меньшинство, новый термин закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей. В научном контексте данный термин важен потому, что он ориентирует исследователей на

⁸² Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>

⁸³ Там же.

⁸⁴ URL: <https://didacts.ru/termin/potrebnost.html>

⁸⁵ Schneider C. Op. cit.

«проницаемость» границ между науками об аномальном и нормальном ребенке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами.

Несмотря на то что данный термин появляется в России позже, чем в США и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина «дети с особыми нуждами» (Children with Special Needs). Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как ребенка, нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

Несмотря на упоминание понятия «особые образовательные потребности» в законодательном определении инклюзивного образования, нормативное поле отечественной образовательной политики и практики основано на другом понятии.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2, ФЗ № 273). Статья 79 Федерального закона № 273-ФЗ подробно закрепляет все вопросы, связанные с организацией получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья⁸⁶.

Отнесение ребенка к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется психолого-медико-педагогическими комиссиями. Программа обучения и психолого-педагогического сопровождения для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья формируется заключением психолого-медико-педагогической комиссии и определяется сущностью образовательного процесса. При этом получение статуса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья ограничено возрастом до 18 лет в соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082. В соответствии с указанным положением в ПМПК проводится обследование детей в возрасте от 0 до 18 лет с целью своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей. Затем следует подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций⁸⁷. Таким образом, если обучающийся старше 18 лет, то его уже нельзя будет отнести к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что затрудняет нормативное регулирование создания специальных условий обучения в

⁸⁶ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

⁸⁷ Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» // СПС ГАРАНТ.

профессиональном образовании, регламентированных ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ.

Не каждый ребенок с ОВЗ имеет инвалидность, и не каждый ребенок-инвалид может быть обучающимся с ОВЗ. В соответствии с определениями, данными в федеральных законах, инвалидность устанавливается федеральным учреждением медико-социальной экспертизы (МСЭ). Программа работы с ребенком, признанным инвалидом, определяется индивидуальной программой реабилитации и абилитации (ИПРА). Получение статуса инвалида возможно в любом возрасте.

В таблице 2 приведена сравнительная характеристика понятий «инвалид» и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья».

Таблица 2

**Сравнительная характеристика понятий
«инвалид» и «обучающийся с ограниченными
возможностями здоровья»**

Ребенок-инвалид	Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья
Определение термина в соответствии с Федеральным законом от 24.11.1995 № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»	Определение термина в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации»
Статус устанавливается федеральным учреждением медико-социальной экспертизы	Статус устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией
Медико-биологический уровень определения термина	Психолого-педагогический уровень определения термина
Может не нуждаться в создании специальных условий обучения	Нуждается в создании специальных условий обучения
Индивидуальная программа реабилитации и абилитации	Заключение психолого-медико-педагогической комиссии
Статус инвалида можно получить в любом возрасте	Получение статуса обучающегося с ограниченными возможностями здоровья ограничено возрастом до 18 лет

Важнейшим понятием инклюзивного образования и построения инклюзивной среды образовательной организации является понятие «специальные образовательные условия».

В соответствии с п. 3 ст. 79 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями получения образования

обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя:

- использование адаптированных образовательных программ и специальных приемов и методов обучения и воспитания;
- использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;
- использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;
- предоставление услуг ассистента (помощника) или тьютора, оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;
- проведение коррекционных занятий (групповых и/или индивидуальных);
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья⁸⁸.

Требования к специальным условиям получения образования детьми с ОВЗ отражены в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ОВЗ⁸⁹.

Важная роль в определении необходимых в каждом конкретном случае специальных образовательных условий отводится системе психолого-медико-педагогического консультирования – деятельности системы психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) и консилиумов образовательных учреждений (ППК), законодательно обеспеченной соответствующим федеральным законодательством.

Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и адаптированными образовательными программами (АОП), разработанными на их основе.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ основан на четырех вариантах получения инклюзивного образования каждой категорией обучающихся с ОВЗ:

1. Обучающийся с ОВЗ получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию нормотипичных сверстников, находясь в их среде, и в те же сроки обучения (1–4-й классы).
2. Обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием нормотипичных сверстников, в пролонгированные сроки.
3. Обучающийся с ОВЗ, осложненными умственной отсталостью, получает образование, не сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения

⁸⁸ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

⁸⁹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) // СПС ГАРАНТ.

с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, при нормативном сроке обучения в 5 лет.

4. Обучающийся с ОВЗ, осложненными умеренной и тяжелой умственной отсталостью, получает образование с учетом его особых образовательных потребностей и индивидуальных образовательных возможностей при нормативном сроке обучения 5 лет⁹⁰.

Федеральный закон № 273-ФЗ законодательно закрепил понятие «адаптированная основная общеобразовательная программа». Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц⁹¹.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) каждая образовательная организация самостоятельно разрабатывает свою адаптированную образовательную программу на основе примерных АООП, размещенных на официальном сайте⁹². АООП НОО для обучающихся с ОВЗ, имеющих инвалидность, дополняется индивидуальной программой реабилитации инвалида в части создания специальных условий получения образования. Вариант АООП для обучающегося с ОВЗ имеет право определять психолого-медико-педагогическая комиссия. Адаптированная основная общеобразовательная программа реализуется с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с ОВЗ на основе специально разработанных учебных планов, в том числе индивидуальных, которые обеспечивают освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Реализация АООП НОО может быть организована как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях. Для обеспечения освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО возможно использование сетевой формы. Требования к структуре АООП сформулированы в ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе требований стандарта и АООП организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся. Вопросами методического сопровождения процесса обучения детей с ТМНР занимается ФРЦ в городе Пскове⁹³.

Специальная индивидуальная программа развития – документ, описывающий специальные образовательные условия для максимальной реализации особых

⁹⁰ Там же.

⁹¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

⁹² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

⁹³ URL: <http://frc-tmnr.pskov.ru/>

образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенной ступени образования. СИПР – это программа, разработанная для одного конкретного обучающегося, направленная на разрешение его проблем. Цель и задачи СИПР определяются индивидуальными возможностями и потребностями конкретного ребенка.

4.4. Принцип непрерывности и его влияние на развитие инклюзивного образования

В современном мире непрерывное образование становится жизненной необходимостью. Эта идея, закрепленная ЮНЕСКО более полувека назад, определяет на сегодняшний день основные направления для нововведений или реформ образования во всех странах мира, с ней связаны требования к изменению содержания и формы образования людей, имеющих ограниченные возможности, начиная с детского сада и заканчивая вузом, аспирантурой, повышением квалификации.

Разработка концепции непрерывного образования активизировалась в середине 1980-х годов и продолжается по настоящее время. К началу 2000-х годов сложилась современная версия непрерывного образования, поддержанная ЮНЕСКО и OECD. Основная идея заключается в том, что каждый человек в любой период своей жизни должен иметь возможность участия в учебном процессе. На основе непрерывности удалось построить единую модель накопления и обработки человеческого капитала, которая включает в себя профессиональную подготовку (learning to know, learning to do), общекультурное развитие (learning to be) и гражданское воспитание (learning to live together).

Структура непрерывного образования состоит из следующих элементов:

1. Образование на протяжении всей жизни (life-long learning education).
2. Образование взрослых (adult education).
3. Непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training).

Присоединение России к Конвенции ООН о правах инвалидов⁹⁴ детерминировало реализацию инклюзивной образовательной политики с акцентом на вопросах непрерывности образования в отношении лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и предоставления им необходимых форм психолого-педагогического и социального сопровождения с учетом существующих международных и национальных нормативно-правовых актов. При выработке основных стратегий и направлений развития современного образования наша страна придерживается стремления достичь одной из целей устойчивого развития, принятых ООН до 2030 г., – «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»⁹⁵.

⁹⁴ О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03052012-n-46-fz-o/>

⁹⁵ URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>

Исходя из указанной целевой установки, основным условием инклюзии в образовании становится его доступность для каждого обучающегося и преемственность получения необходимых академических и жизненных компетенций на всех уровнях образования. Задача непрерывности и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями на всех уровнях образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который рассматривает принцип непрерывности как неотъемлемое условие развития современной системы образования в целом. Согласно п. 7 ст. 10 указанного федерального закона «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования»⁹⁶.

В условиях развития инклюзивного процесса в отечественном образовании содержательное значение самой идеи и ее практическое воплощение наполняются новыми смыслами. Построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями – от этапа ранней помощи до получения профессионального образования – становится одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и ключевым методологическим принципом. Да и само образование рассматривается уже не как цель, а как возможность получить профессию и жить самостоятельной жизнью.

Вместе с тем декларация постулатов непрерывности образования и оказание всесторонней помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями указывают на ряд острых проблем нормативно-правового характера в области образовательной политики. В первую очередь это относится к развитию системного инклюзивного процесса на всех уровнях образования лиц с особыми потребностями. Решение возникающих в этом направлении задач требует модернизации всех уровней современного образования и предполагает создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода и преемственности.

Анализ подходов зарубежного и отечественного опыта разрешения проблем непрерывности инклюзивного образования позволяет считать, что содержание понятия непрерывности образования заключается в отсутствии «разрывов» в процессе образования, такой его организации, когда результат деятельности на каждом этапе обеспечивает начало следующего.

При этом преемственность рассматривается нами как связь между различными уровнями образования, сущность которой состоит в сохранении целостности образования как социального института. Причем этот путь – от ранней помощи до профессионального образования – определяется не только возможностями самого человека, но и прежде всего тем, в какой мере сама система образования может быть гибкой и адаптированной для включения и психолого-педагогического сопровождения образовательного маршрута человека, т.е., по сути, «включать» его в качестве действующего участника.

⁹⁶ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Система психолого-педагогического сопровождения, состоящая из деятельности школьных психологических служб и консилиумов, психолого-педагогических центров и психолого-медико-педагогических комиссий, созданная в российском образовании за последние 20 лет, построена на принципе непрерывности индивидуального сопровождения. Эта отечественная традиция является базовой основой для построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося с особыми образовательными потребностями.

Существенную роль в организации непрерывного образования играют своевременно созданные специальные образовательные условия: организованное психолого-педагогическое сопровождение (в том числе тьюторское), проведение индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий, медицинское сопровождение, адаптированная структурированная образовательная среда, индивидуальные адаптированные образовательные программы, адаптированные методы обучения и учебные дидактические материалы, реализация внеурочных программ социокультурной интеграции. Организация такого типа условий позволяет не только повысить качество образования, но и обеспечить преемственность при переходе человека с ОВЗ с одного уровня образования на другой.

По мнению Д.В. Лубовского, при переходе обучающихся на новый уровень системы образования внутренняя позиция выступает основанием непрерывности индивидуальной образовательной траектории в том случае, если в ее содержании представлена ориентировочная основа для адаптации на новой ступени образования, а учебная или учебно-профессиональная деятельность представлена как возможность реализации мотивов саморазвития. При переходе на уровень высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как сформированность внутренней позиции, выступающей основой учебной деятельности как самообучения, в процессе получения высшего образования – как смысловая связь нынешнего и последипломного профессионального обучения.

На этапе получения второго высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как смысловая связь нынешнего обучения и дальнейшего саморазвития в новой профессиональной области [16]. Это возвращает нас к обсуждению тематики психолого-педагогического сопровождения людей с инвалидностью и ОВЗ в образовании уже на этапе получения профессии и трудоустройства, разработки специализированных форматов профориентационной работы со стороны школ, вузов и работодателей, направленных на повышение мотивации к получению профессионального образования, созданию модульных сопровождаемых программ довузовской подготовки. На базе организаций общего и профессионального образования, профессиональных ассоциаций и центров занятости населения необходимо создание ориентированной на рынок труда системы сертификации профессиональных навыков и компетенций лиц с инвалидностью и ОВЗ, независимо от освоенного ими уровня образования, а также системы сопровождения трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, включая поддержку их трудовой мобильности и необходимого для ее реализации обучения новым профессиональным компетенциям.

На сегодняшний день нет системного решения проблемы непрерывности инклюзивного образования. Анализ успешных практик в построении индивидуальной

образовательной траектории и личных случаев и судеб позволяет понять, какие механизмы необходимо активизировать на уровне системы, для того чтобы люди с особыми потребностями могли стать самостоятельными и удовлетворенными не только своим образованием, но и своей жизнью. Системные научные и практические решения проблемы непрерывности невозможны без модернизации всех уровней образования и предполагают создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода, разработанных на основе методологии индивидуального проектирования образовательного маршрута, с учетом финансовых инструментов и средств его институционального закрепления, механизмов преемственности образовательной траектории и психолого-педагогического сопровождения.

4.5. Психолого-педагогическое сопровождение как базовое условие развития инклюзивного процесса

Психолого-педагогическое сопровождение активно развивалось в России последние два десятилетия. Но содержание понятия «сопровождение» в работах различных авторов понимается по-разному. Как указывает А.Г. Бердникова, впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниковой⁹⁷ в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития». А.Г. Бердникова определяет психолого-педагогическое сопровождение как важную составляющую образовательного процесса, способствующую росту эффективности применения образовательных технологий за счет повышения психологической «выносливости» и защищенности всех участников образовательного процесса⁹⁸.

В нашей стране понятия «сопровождение» (Е.И. Казакова, М.Р. Битянова) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Т.Г. Гордон, О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик и др.) сосуществуют и практически дополняют друг друга. Термин «сопровождение» ориентирован на динамические показатели процесса включения, рассматривается нами как системный процесс, имеющий свою технологичность и содержание. Остановимся на кратком анализе данной научной категории и рассмотрим ее методологическую ценность для инклюзивного образования.

Концепция сопровождения как образовательная технология в нашей стране разработана Е.И. Казаковой (1995–2001 гг.)⁹⁹. В основе данной концепции лежит *системно-ориентационный подход* к развитию человека. Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора различных вариантов

⁹⁷ Я хочу!: Психол. сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. 2-е изд. СПб.: Фирма «Стройлеспечать», 1996. 90 с.

⁹⁸ Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-kak-sostavlyayuschaya-obrazovatel'nogo-protsessa>

⁹⁹ Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. СПб.: Наука, 1998. С. 8.

развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения. Е.И. Казакова (1995–2001) в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Автор считает, что сам процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации. На наш взгляд, эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал *системно-ориентированный подход*. По мнению разработчиков метода сопровождения, в теории психолого-педагогического сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение¹⁰⁰. Это позволяет рассматривать само понятие «психолого-педагогическое сопровождение» не только в отношении ребенка, но и в отношении других субъектов образования.

Г.А. Борулава рассматривает сопровождение с позиции *субъектной парадигмы* развития личности и определяет цель сопровождения как создание необходимых условий для наиболее эффективного становления и развития личности. Эта позиция поддерживает идею построения социально-психологических условий развития субъектности и включенности ребенка, заложенную в модель инклюзии¹⁰¹.

Наиболее интересной для поиска концептуальных оснований психолого-педагогического сопровождения является научная позиция М.Р. Битяновой, которая рассматривает сопровождение как *проектирование образовательной среды*, направленной на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста.

Целью психологического сопровождения в концепции вышеозначенного исследователя является организация такого сотрудничества с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений. Но гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. «Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний»¹⁰². Это утверждение еще раз ставит вопрос об ограничениях инклюзии, о пределах адаптивности среды под особые потребности «особых» детей.

¹⁰⁰ Там же.

¹⁰¹ Методологические основы практической психологии: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 190 с.

¹⁰² Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Изд-во «Совершенство», 1997. С. 19.

Предельно важным для анализа методологии сопровождения является утверждение А.А. Майера (2008) о том, что «сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является *создание условий для перехода личности к самопомощи*». Автор считает, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом¹⁰³.

Научные представления о самом понятии «сопровождение» в отечественной науке приводят нас к пониманию того, что содержание и освоение в образовательной практике данного термина не противоречат принципам инклюзии и могут получить свое развитие в процессе их реализации. Поскольку становление самого инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, результатом решения которой должно стать создание процесса образования как инклюзивного, то исходными для разработки методологических основ психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии являются методологические средства системного подхода. Разработка системного подхода в методологии психолого-педагогического сопровождения позволит учесть современные социокультурные факторы и тенденции, которые лежат в основе идеи инклюзии, осуществить рефлекссию современной инклюзивной образовательной практики, создать культурный фундамент для интеграции различных подходов и осуществления инновационной деятельности по созданию условий для образования и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Решение задачи создания методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как обеспечивающего оптимальные условия развития для всех субъектов образовательного процесса осуществляется в опоре на идеи отечественной психологической науки. В качестве основополагающих положений, нуждающихся в дальнейшей методологической разработке с этих позиций, выступает принцип развития и укрепления субъектности ребенка, получивший операциональную разработку с позиций культурно-исторической психологии. Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать *идею компенсации органического недостатка*, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л.С. Выготский писал, что личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни¹⁰⁴. Важной в контексте инклюзивного образования является идея Л.С. Выготского о том, что ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления¹⁰⁵. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе, что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Поэтому, заключает он, чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но

¹⁰³ Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: учебно-метод. пособие. М.: Сфера, 2008. С. 81.

¹⁰⁴ Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

¹⁰⁵ Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). М.: Педагогика, 1983. С. 15.

возможно шире практиковать их общение с остальными детьми¹⁰⁶. Этот методологический наказ лежит в самом «сердце» инклюзии, технологий ее реализации и сопровождения. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике.

В работах Л.М. Шипицыной психолого-педагогическое сопровождение трактуется как комплексный метод, в основе которого лежит *единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого*, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого. Системное сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в реализации определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений; в создании профилакто-коррекционных программ. На практике, по мнению ряда авторов, системное сопровождение осуществляется либо по запросу администрации, либо запросу родителей, либо в ходе массового обследования детей. В данном случае индивидуальная работа с ребенком находится в соподчиненном отношении¹⁰⁷.

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности¹⁰⁸.

Ряд ученых – О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали *теорию педагогической поддержки и заботы*, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что педагогическое сопровождение относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т.е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия. «Педагогика поддержки», как ее назвал О.С. Газман, это деятельность педагога, которая принципиально отличается от обучения и воспитания, но дополняющая их. Это деятельность, направленная на развитие уникальности ребенка, на становление его авторской позиции, поддержку его самостоятельности и взросления.

Таким образом, О.С. Газман в своих работах определяет педагогическую поддержку и сопровождение развития личности человека как комплексную систему, особую культуру поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации¹⁰⁹. Педагогика поддержки в 70-е, 80-е годы создавалась коллективом единомышленников, командой специалистов по воспитанию, – стала самой

¹⁰⁶ Там же. С. 229.

¹⁰⁷ Привод. по: Литовченко О.С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 695–697.

¹⁰⁸ Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 230 с.

¹⁰⁹ Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. М.: Пробел-2000, 2013.

сильной из воспитательных практик советской эпохи на базе всероссийского лагеря «Орленок» – неофициального всесоюзного центра распространения «коммунарства», «методики коллективных творческих дел». Но впоследствии О.С. Газман и его соратники пришли к выводу об ограниченности организационно-коллективной практики для формирования «свободоспособности» человека, его ответственности перед своей собственной судьбой, способности строить сознательную деятельность по преобразованию проблемной жизненной ситуации в нужном для себя направлении, формирования собственной личности, «привычки образовывать себя» и становиться самим собой. Для этого, по их мнению, требуются принципиально иные подходы¹¹⁰.

Продолжение и развитие идей «педподдержки» О.С. Газмана мы встречаем в работах и практической деятельности выдающихся педагогов, таких как Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. В их работах мы видим развитие идей «педподдержки» как «совместное с ребенком проживание его проблемной ситуации со все уменьшающимся появлением активности со стороны педагога и возрастающей активностью самого ребенка; с помощью ему в освоении собственных, им самим находимых конструктивных выходов из жизненных противоречий. И тогда ситуация напряжения становится образовательной ситуацией, – направляя свое сознание на ее анализ и на проектирование деятельности по преодолению трудностей, ребенок взрослеет»¹¹¹. Таким образом, основной целью педагогической поддержки является «выращивание субъективной позиции ребенка». Такой позиции, которая позволяет ребенку делать собственный выбор, проявлять волевые усилия по преодолению трудностей проблемной, но значимой для него ситуации. Таким образом он планирует, проектирует свою деятельность по преодолению проблемной для него ситуации, становясь «хозяином своей жизни», неся ответственность за свой выбор, тем самым развивается и взрослеет.

По мнению Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина, отношение конкретного педагога к «проблемному» ребенку зависит от того, видит ли он в нем свою проблему или видит перед собой ребенка, у которого есть проблема. «Тот, кто концентрируется на своей проблеме, склонен делать ставку на отбор детей для своего класса. Тот, кто концентрируется на желании помочь ребенку, начинает действовать в логике педагогической поддержки»¹¹². Деятельность педагога в инклюзивной образовательной среде можно рассматривать как деятельность в тактике педагогической поддержки. «Инклюзивное образование – как общее пространство жизнедеятельности детей, существующее в атмосфере доброжелательности, внимания, взаимной заинтересованности и взаимного согласия, очевидно, невозможно без свободы и равенства, без совместного радостного созидательного труда, общения друг с другом всех участников. ...А разве общность возможна без поддержки друг друга?» – в этой связи педагогическая поддержка важна с точки зрения развития детско-взрослой общности в инклюзивном образовании¹¹³.

¹¹⁰ Там же.

¹¹¹ Педагогическая поддержка в школе и система работы индивидуальных кураторов / колл. авт.; ред. Н.В. Касициной. М., 2021. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=728477&p=1>

¹¹² Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. ЧЕТЫРЕ ТАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ ПОДДЕРЖКИ. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/187/p3?category=24&article=187&page=2>

¹¹³ Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 104.

Если рассматривать ППС как взаимодействие субъектов инклюзивной образовательной среды, интересна точка зрения И.В. Вачкова, который описывает это взаимодействие с позиции *полисубъектного подхода*, активно разрабатываемого в настоящее время¹¹⁴. С этой позиции основной задачей инклюзивного образования является становление как обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и остальных детей как субъектов саморазвития. Инклюзивная образовательная среда предполагает нахождение различных детей в этой среде. Организация психолого-педагогической помощи разным детям, как условно здоровых, так и с ограниченными возможностями здоровья, в процессе становления их как субъектов саморазвития требует разработки конкретных психолого-педагогических технологий, способных решить эту задачу. В инклюзивной образовательной среде должны развиваться особые системы и технологии, направленные на развитие учащихся, очень различающихся между собой. Возникает новый тип взаимоотношений учителя и ученика, учителя, ученика и психолога, учащихся между собой. Кроме того, учитель вступает в субъект-субъектное взаимодействие с учеником в инклюзивном образовании. Полисубъектный подход раскрывает закономерности такого взаимодействия. В рамках этого подхода общность «учитель – учащиеся» рассматривается как единая развивающаяся система¹¹⁵. Задача психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании – способствовать развитию единой общности всех субъектов образовательной среды.

Понимание процесса сопровождения как *поддержания функционирования ребенка* в условиях оптимальной для успешного раскрытия своего личностного потенциала и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопустимости его дезадаптации раскрывается в работах М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Объектом ППС инклюзивного образования является образование детей с тем или иным вариантом «отклоняющегося развития» совместно с другими детьми в образовательной среде, по своим характеристикам изначально не приспособленной к особым потребностям, а предметом – организация этого сопровождения. В качестве основной цели ППС инклюзивного образования М.М. Семаго рассматривает создание адаптивной образовательной среды, которая способна преобразовываться и трансформироваться под потребности, возможности всех детей, включенных в нее. В качестве задач ППС рассматривается разработка структурных элементов, технологий и методов, применяемых в инклюзивной практике. Такое понимание психолого-педагогического сопровождения отвечает пониманию инклюзивной образовательной среды как среды, которая адаптируется под особые образовательные потребности разных детей. Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются все участники образовательного процесса – дети с особыми образовательными потребностями, другие дети класса или группы, где есть дети с ООП, родители ребенка с ООП, родители других детей группы или класса, педагоги, специалисты, администрация, включаемые в инклюзивную практику¹¹⁶. В этом ключе на первый план в понимании особых образовательных потребностей и содержания психолого-педагогического сопровождения детей с ООП

¹¹⁴ Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. URL: <https://vash-psiholog.info/knowledge/polisubuektnyj-podhod-pedagogicheskomu-vzaimodejstviyu-1v.html>

¹¹⁵ Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. С. 85.

¹¹⁶ Там же. С. 78–83.

выходит принцип субъектности, основы которого в отечественной психологии были заложены еще С.Л. Рубинштейном.

Важной составляющей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (С.В. Алехина, М.М. Семаго, 2012) рассматривается деятельность ПМПк и консилиума специалистов (ПМПк) [31].

Психолого-медико-педагогическая комиссия является уникальной отечественной практикой оказания комплексной помощи различным категориям детей и подростков. В соответствии со ст. 2 приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 ПМПк «создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций»¹¹⁷. Следует отметить, что комиссия, относясь к ведомству системы образования, также входит в государственную систему профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, деятельность которой регламентируется Федеральным законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 02.04.2014, с изм. от 04.06.2014)¹¹⁸.

Психолого-педагогический консилиум является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

Задачами ППк являются:

- 1) выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
- 2) разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- 3) консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
- 4) контроль за выполнением рекомендаций ППк.

Консилиум создается приказом руководителя образовательной организации и является междисциплинарной командой специалистов. В состав ППк входят председатель ППк – заместитель руководителя организации, заместитель председателя ППк (определенный из числа членов ППк при необходимости), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, секретарь ППк (определенный из числа членов ППк).

¹¹⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» // СПС ГАРАНТ.

¹¹⁸ Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 02.04.2014, с изм. от 04.06.2014) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // СПС ГАРАНТ.

Основной фигурой в комплексном процессе сопровождения является педагог-психолог. При этом деятельность психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависит эффективность и качество процесса инклюзии. Психологическая оценка групповой и индивидуальной динамики становится определяющей для педагогического проектирования образовательной среды, основными элементами которой становятся социальные связи, учебная и личностная коммуникация ученика.

В условиях инклюзии для многих детей академический результат уступает место жизненным компетенциям. Школьный психолог становится проводником к формированию жизненных компетенций обучающихся и оценке личностных результатов образования. В условиях профессионального диалога и сотрудничества педагога и психолога, интеграции педагогических и психологических знаний возможно создать психолого-педагогические условия, способствующие освоению образовательных программ и получению образовательных результатов, соответствующих требованиям образовательного стандарта. Сопровождение включающей практики опирается на ресурсные зоны в развитии, которые порой выявляются во внеучебной работе. Школьным психологам следует разработать эффективные механизмы социально-психологического переноса сформированных в дополнительном образовании умений в учебное взаимодействие на уроке.

Как утверждает В.В. Рубцов, «никакая доступная среда, как таковая, никакие пандусы не решат вопрос, не обеспечат образовательную и социальную инклюзию. Здесь нужны *профессионально подготовленные люди*, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы инклюзии, фактически вопрос включения человека с разными, не обязательно с ограниченными возможностями, в ситуацию взаимодействия и понимающей общности, решать вопросы человека со своими проблемами, сложностями, возможностями, склонностями и интересами, чтобы правильно ввести его в социальную ситуацию»¹¹⁹.

Важнейшим психологическим фактором реализации принципов инклюзии в образовательном процессе является *психологическая готовность самого учителя*. Учителю принадлежит ключевая роль в создании атмосферы, благоприятной для включающего обучения. Основным фактором успешной реализации инклюзивной парадигмы в современном образовании является готовность педагогов к изменениям, связанным с организацией инклюзивного образовательного процесса.

Зарубежные исследователи (Bond, Castagnera, 2006; Alquraini, 2012; Lifshitz, Glaubman, 2002; Ojok, Wormnæs, 2013; Horner-Johnson, Keys, Henry, Yamak, Oi, Watanabe, Shimada, Fugjimura, 2002) указывают на «опыт трансформации», который переживает педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении «особых» учеников.

¹¹⁹ Рубцов В. В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: сб. научных статей по материалам Конгресса. М.: Издательский дом «Городец», 2016. С. 75–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27396689>

Под психологической готовностью педагога к *реализации инклюзивного подхода в образовании* мы понимаем *сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования.*

В тех странах, где инклюзивное образование реализуется уже многие годы, вопрос о готовности педагогов к реализации инклюзивной практики является одним из самых важных. Большое количество зарубежных исследований посвящено изучению проблем подготовки педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Так, Б. Кагран и М. Шмидт (Cagran, Schmidt, 2011) отмечают, что большинство учителей подготовлены для работы с детьми с нормативным развитием и не имеют опыта взаимодействия с «особым» ребенком, поэтому нуждаются в ознакомлении с особенностями развития детей с ОВЗ, нормативно-правовой базой и методическими основами инклюзивного образования. Недостаток подобного опыта и знаний негативно сказывается на готовности учителей к работе в инклюзивном классе¹²⁰. Проведенный Л. Флориан, Х. Линклейтер (Florian, Linklater, 2010) обзор 26 исследований, направленных на изучение отношения педагогов к инклюзивному образованию, демонстрирует, что в большинстве случаев у учителей выявлено нейтральное или негативное отношение к инклюзивному образованию. Большое влияние на позитивное отношение учителей к инклюзии оказывали факторы дополнительного обучения на курсах переподготовки и получения опыта взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности. Во многих из этих исследований обнаружено, что отношение учителей к инклюзии зависит от того, какой вид инвалидности имеют учащиеся. Педагоги показывают высокую степень принятия учащихся с физической инвалидностью и меньшую – в случае наличия у детей нарушений поведения и интеллекта¹²¹.

Обзор зарубежных исследований (Юдина, Алехина, 2015) показал, что готовность учителей работать с детьми с особыми потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями. Положительное отношение учителей к инклюзии связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании¹²².

Как известно, психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения и является условием эффективности профессиональной деятельности учителя.

«Профессиональный профиль педагога инклюзивной школы», разработанный Европейским агентством по развитию образования для детей с особыми потребностями

¹²⁰ Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene Teachers Towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School // Educational Studies. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171–195.

¹²¹ Florian L., Linklater H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. № 4. P. 369–386.

¹²² Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40–46. URL: <http://psyjour6.nals.ru/jmfp/2015/n1/77354.shtml>

(European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), предусматривает 4 сферы компетенций:

- ценность разнообразия учеников (valuing learner diversity) – различия между учениками рассматриваются как ресурс;
- поддержка всех учеников (supporting all learners) – учителя ожидают достижений от всех учеников;
- работа вместе с другими (working with others) – сотрудничество и командная работа являются основными подходами для всех учителей;
- непрерывное личное профессиональное развитие (continuing personal professional development) – обучение является учебной деятельностью, и учителя несут ответственность за свое непрерывное обучение.

Эмпатия, эмоциональный интеллект и понимание другого, а также эмоциональное отношение к «особым» детям являются психологическими чертами «инклюзивного» педагога¹²³.

Данные отечественных исследований показывают, что профессиональная и психологическая готовность к принятию и включению «особого» ученика в класс во многом влияет на их отношение к инклюзии (С.В. Алехина, М.А. Алексева, Е.Л. Агафонова, 2010; С.К. Нартова-Бочавер, Е.В. Самсонова, 2012; В.Ю. Иванова, В.Л. Рыскина, 2012; И.В. Задорин, Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова, 2012).

Большая часть педагогов осторожно подходят к внедрению инклюзии в свое образовательное учреждение, проявляя неуверенность в своих профессиональных знаниях и готовности работать в условиях инклюзии. Таким образом, можно отметить, что инклюзивная парадигма еще не стала внутренним смыслом самих педагогов, что существенно отражается в их педагогической практике и требует профессиональной рефлексии.

Все участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и их родители) нуждаются в широком обсуждении ценностных основ инклюзивной парадигмы. Следующим после обсуждения (и понимания) ценностей инклюзии становится освоение новых способов отношений и взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе с целью создания эффективной социальной и образовательной среды, включающей людей с разными возможностями и образовательными потребностями. Реализация инклюзивного образования нуждается в разработке и реализации различных моделей и технологий сотрудничества и взаимодействия педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

¹²³ Profile of Inclusive Teachers. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>

4.6. Инклюзивная образовательная среда и универсальный дизайн обучения

Инклюзия как принцип организации образования – явление социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка¹²⁴.

Ульф Янсон, профессор

Современная школа является одним из важнейших социальных институтов, осуществляющих социальную и правовую защиту человека, обеспечивающих активное развитие личности, способной к позитивной саморегуляции. Наиболее важным здесь представляется следующее обстоятельство: готовность школы меняться, искать не столько внешние, сколько внутренние резервные возможности, которые, актуализируясь в определенных условиях, способны обеспечить достижение поставленных целей. Качественные изменения самой школы, необходимые для создания эффективных условий включенности каждого ребенка в образовательный процесс, требуют структурирования, оценки и совместного проектирования инклюзивной образовательной среды.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что образовательная среда является многомерным социально-культурным феноменом, поскольку сама среда активна и процессуальна. Она функционирует, изменяется, развивается, в ней воплощены результаты общественного развития (как позитивные, так и негативные). Рассматривая образовательную среду, необходимо отметить ее разнообразие. Это и часть социокультурного пространства, и зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Вопросы взаимодействия среды и субъектов образования рассматриваются в публикациях многих отечественных исследователей (Е.А. Александрова, И.А. Баева, М.В. Григорьева, О.Л. Иванова, В.П. Лебедева с соавторами, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Анализ психолого-педагогических работ, рассматривающих категорию «образовательная среда», позволяет конкретизировать ее с точки зрения напряженности, концентрированности, насыщенности, а также таких категорий, как «психологическая и информационная безопасность», «комфортная» и «развивающая» образовательная среда (И.А. Баева, Н.М. Голубева, А.А. Голованова, Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецова, Наваль Мади, Р.М. Шерайзина, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.А. Улановская, N. Henderson, E.E. Werner).

Профессор В.В. Рубцов на основе принципа развития определяет образовательную среду как некоторую *общность, характеризуемую взаимодействием субъектов образовательного процесса, взаимопониманием, коммуникацией, рефлексией и историко-культурным компонентом*. В понимании В.В. Рубцова «образовательная среда» – это такая общность, которая в связи с особенностями возраста характеризуется: а)

¹²⁴ Цит. по: Инклюзивное образование. Вып. 1. М., 2010. С. 6.

взаимодействием ребенка с окружающими; б) такими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т.е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности); в) феноменом культурно-исторического компонента. Культурно-исторический компонент – это то средство, которое дает общности возможность принять предложенный образец как его собственный, то есть его смоделировать¹²⁵.

В.А. Ясвин, являющийся разработчиком модели образовательной среды, понимает ее как: 1) *«пространственно- и/или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением»*¹²⁶;

2) *«совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение...»*¹²⁷.

Академик В.И. Слободчиков предлагает рассматривать образовательную среду через две ключевые ее характеристики: *насыщенность образовательной среды* (ресурсный потенциал) и ее *структурированность* (способ ее организации). «Организация образовательной среды обязательно требует очень серьезного организатора. В хорошей школе всегда есть лидер. Он соединяет людей между собой, подчиняя их выполнению той задачи, той цели, которую несет та или иная технология. Замысел он свой строит через людей, он строит общность, а в итоге он превращает профессиональный уровень каждого участника в способ взаимодействия с детьми. И успех заключается в том, насколько жизнеспособна и развивается эта система»¹²⁸.

Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

Понятие «инклюзивная образовательная среда» является производным понятием, отражающим специфику образовательной среды в целом. Развитие личностно ориентированной и гуманистической парадигмы в образовании в первую очередь опирается на *аксиологический подход, средовой подход в воспитании, личностно ориентированный и системно-деятельностный подходы*. В проблеме организации инклюзивной образовательной среды эти подходы взаимосвязаны между собой.

В определении инклюзивной образовательной среды можно выделить два основных подхода.

Один подход делает акцент на том, что инклюзивная образовательная среда ориентирована на образовательные потребности определенных категорий детей, чаще

¹²⁵ Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1)

¹²⁶ Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. С. 41.

¹²⁷ Там же. С. 29.

¹²⁸ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экспосцентр РОСС, 2000. С. 172–176. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497>

всего это дети с инвалидностью или дети с ограниченными возможностями здоровья. Представители этого подхода говорят о необходимости создания в образовательной организации такой адаптивной среды, которая актуализировала бы возможности ребенка. При этом создаваемые условия должны соответствовать особым образовательным потребностям детей. А потребности эти связаны с необходимостью коррекции и развития, нарушенных или недоразвитых функций организма, с необходимостью социализации детей с ограниченными возможностями в ходе обучения, с необходимостью не только сохранения и укрепления здоровья таких детей, но и профилактики осложнений и ухудшения имеющихся нарушений здоровья и развития. Адаптивная образовательная среда предполагает: доступность классов, других помещений школы (создание «безбарьерной» среды); технические средства обеспечения комфортного доступа (ассистирующие средства и технологии); коррекционно-развивающую предметную среду для обучения и социализации; помещения (зоны) для отдыха, восстановления работоспособности, оздоровления, наличие разработанных на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся¹²⁹.

Дэвид Митчелл в книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» отмечает, что адаптивная среда – это «создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, адаптированные методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. И все это требует поддержки учителя, работающего в инклюзивном классе»¹³⁰.

Другой подход определяет инклюзивную образовательную среду как вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации. «Инклюзивная образовательная среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), совместного мира жизни детей»¹³¹. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Изучив условия организации инклюзивной образовательной среды и ее компоненты, обеспечивающие возможность инклюзивной практики, мы пришли к выводу, что качество любой образовательной среды определяется взаимодействием. Это значит, что среда, выступающая в роли источника информации и в качестве арены для

¹²⁹ Олтаржевская Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Олтаржевская. М., 2012. 232 с.

¹³⁰ Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html>

¹³¹ Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>

деятельности, побуждает индивида к определенным действиям, межличностным контактам, связанным со структурой и функцией заданной среды.

О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков вводят понятие «*инклюзивное образовательное пространство*»¹³², которое, помимо свойств инклюзивной образовательной среды, включает в себя открытость к изменению содержания образовательных компонентов (программ, методов, технологий), а также равноправное включение в общий образовательный процесс всех субъектов пространства (учителей, специальных педагогов, учащихся с ограниченными возможностями здоровья, учащихся с особыми образовательными потребностями, их нормативно развивающихся сверстников, родителей, общественные организации).

Другие авторы (Баженова, Александрова, 2020) выделяют *признаки инклюзивной образовательной среды* в начальной школе: 1) гибкость, готовность к изменениям – способность менять свое поведение согласно меняющимся условиям профессиональной деятельности; 2) мобильность и эффективность управления – способность системы быстро реагировать на социальные запросы участников инклюзивного образовательного процесса; 3) преобладание гуманистических ценностей – формирование и развитие нравственных качеств у обучающихся и педагогов, приобщение к инклюзивной системе ценностей и взглядов; 4) индивидуализация образовательного процесса – учет возможностей и потребностей каждого ребенка; 5) наличие ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута – руководство нормативно-правовой базой, наличие финансово-экономических условий, наличие кадрового обеспечения [6].

Сегодня инклюзивная образовательная среда построена на развитии идей гуманизма, определяющих важность и ценность личности.

В рамках подхода, основанного на трансформации среды с учетом многообразия потребностей разных людей, инклюзивная образовательная среда может интерпретироваться и как результат использования техник универсального дизайна. В этом контексте М. Erkilic и S. Durak определяют дизайн как средство для развития эффективных образовательных сред, которые продвигают практику инклюзии всех обучающихся и усиливают их позитивные индивидуальные отличия и сильные стороны в рамках созданных на принципах универсального дизайна средовых условий¹³³. Подобную аналогию проводит в своих исследованиях и C.S. Sanger, рассматривающая универсальный дизайн через ряд педагогических стратегий, способных создать гетерохронную образовательную среду и обогатить индивидуальные возможности каждого участника инклюзивной группы в процессе выполнения заданной учебной деятельности либо произвольной социальной активности.

Среди наиболее значимых стратегий выделяются:

- проактивное изучение самой среды, в частности, предшествующего образовательного контекста развития обучающегося;

¹³² Близнюк О.А., Сенченков Н.П. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-inklyuzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-shodstva-i-razlichiya>

¹³³ Erkilic M., Durak S. Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools / M. Erkilic, S. Durak // International Journal of Inclusive Education. 2013. Vol. 17. № 5. P. 462–479.

- демонстрация уверенности в потенциальных возможностях каждого обучающегося;
- прозрачность и открытость действий относительно ожиданий и механизмов обеспечения успешности каждого обучающегося;
- использование валидных педагогических техник и форматов обучения в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями;
- внедрение в практику технологии инклюзивного оценивания;
- отказ от проецирования личных и профессиональных желаний педагога на обучающегося в противовес его личным интересам и возможностям;
- представленность разнообразия в учебных планах и программах;
- опора на практику педагогического сотрудничества и взаимной выручки¹³⁴.

В Конвенции ООН о правах инвалидов *универсальный дизайн* определяется как «дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна». При этом «универсальный дизайн» не исключает ассистивные устройства для конкретных групп инвалидов, где это необходимо (ст. 2)¹³⁵.

В то же время процедура становления инклюзивной образовательной среды должна осуществляться, как полагают М. Iswari, M. Nurhastuti, I. Murni, Armaini, с учетом соблюдения следующих основополагающих принципов:

- ответственность школы за создание дружественной среды обучения, в которой все лица имеют возможность учиться в соответствии с их способностями и ощущать собственную принадлежность к образовательному сообществу;
- развитие внутри образовательных организаций практики социального диалога и партнерства;
- ориентации педагогического процесса на креативный формат его выражения, доступный и понятный всем обучающимся;
- использование одинаковых учебных планов как для лиц с особыми образовательными потребностями, так и без них, но с обязательным условием внесения при необходимости соответствующих индивидуально ориентированных трансформаций;
- комплексная система оценки достижений обучающихся, ее регулярное обновление и изменение в соответствии с динамикой академического и личностного роста обучающихся;
- включение индивидов с особыми потребностями в массовые образовательные организации посредством оптимального использования при необходимости ассистивных услуг;
- создание дружественной и инклюзивной среды посредством постоянного контакта между различными микросистемами образовательной организации и привлечения новых партнеров в образовательное сообщество;
- рефлексия индивидуальных отличий лиц с особыми потребностями в качестве базовой положительной практики реализации инклюзии;

¹³⁴ Sanger C.S. Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments // In: Diversity and Inclusion in Global Higher Education (P. 31–71). DOI:10.1007/978-981-15-1628-3_2

¹³⁵ Конвенция о правах инвалидов. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

- достижение индивидуализации в инклюзивной среде обучения и воспитания путем применения индивидуальных занятий, разработки персональных траекторий развития обучающихся и других средств поддержки¹³⁶.

В начале 2000-х годов принципы универсального дизайна были перенесены в образовательную практику и переименованы в «универсальный дизайн для обучения» (UDL). Практика стала частью инклюзивного движения, которое сосредоточилось на изменении систем образования, с тем чтобы они реагировали на всех учащихся, независимо от инвалидности или других характеристик. Дэвид Роуз и Энн Мейер (David H. Rose, Anne Meyer) (2002) описали UDL как *средство предоставления учащимся разнообразных средств презентации, возможности множественного реагирования и упрощения взаимодействия*. Этот подход ориентирован и на класс в целом, и на то, чтобы находить способы реагирования на личность ученика (и уважения к ней), на его жизненный опыт, стиль обучения, культурное происхождение, религиозную принадлежность, статус инвалидности и языковые способности¹³⁷.

Принципы универсального дизайна для обучения основаны на трех типах обучения: обучение распознаванию, стратегическое обучение и аффективное обучение. Обучение распознаванию относится к способности студента распознавать и запоминать понятия. Этому обычно способствует деятельность учителя или чтение текста. Стратегическое обучение относится к способности студента реагировать на конкретное содержание, концепции или навыки. Стратегическое обучение требует, чтобы учащиеся могли как распознавать концепцию, так и уметь реагировать на нее. Этот тип обучения часто демонстрируется посредством написания заданий или устных комментариев в классе. Аффективное обучение относится к мотивации студента для изучения концепции. Без мотивации ученики будут иметь менее устойчивый опыт обучения (Clampa, 2014; Malone & Lepper, 1987; Mega, Ronconi & DeBeni, 2014)¹³⁸.

Использование универсального дизайна в классе имеет большой потенциал для улучшения инклюзивной практики. Универсальный дизайн стремится устранить различие между «специальными» и «обычными» учащимися, исходя из предположений, что каждый человек учится по-разному и что предоставление разнообразного опыта поможет всем ученикам. В то же время универсальный дизайн – это больше, чем просто «хорошее преподавание». Согласно Edyburn (2010)¹³⁹, универсальный дизайн – это и философская позиция, которую занимают учителя (активно оценивая разнообразие), и навык, который они должны изучать и совершенствовать с течением времени. Нелегко добиться универсального дизайна в классе. Тем не менее, когда учителя в целом ценят наличие учеников с различными способностями в своих классах и стремятся учить так, чтобы гарантировать, что все в классе учащиеся смогут получить пользу, усилия УДО себя оправдывают.

¹³⁶ Iswari Mega, Nurhastuti Marlina, Murni Irda, Armaini. Friendly Inclusive Environment Toward Learning in Inclusive Education // Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability (ICLLES 2019). DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200217.018>

¹³⁷ Роуз Д.Х., Мейер Э. Обучение каждого ученика в эпоху цифровых технологий: универсальный дизайн для обучения [= Rose David H., Meyer Anne. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning]. Александрия, Вирджиния: Ассоциация по надзору и разработке учебных программ, 2002. 228 с.

¹³⁸ См.: URL: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm

¹³⁹ Edyburn D.L. Would you recognize Universal Design if you saw it? Propositions for the second decade of UDL // Learning Disability Quarterly. 2010. Vol. 33(1). P. 33–41.

Методические советы

- универсальный дизайн – это создание планов уроков для всех. Он требует вдумчивых подходов, для того чтобы уроки были доступны для всех;
- учащиеся могут получать информацию различными способами. Это могут быть визуальный, слуховой, тактильный способы или через мультимедиа. Обеспечение гибкости в том, как учащиеся получают сообщения, улучшит доступность;
- учащиеся могут «показать, что они знают» различными способами. Осуществляются через письменные, устные, оценочные, драматические, художественные и другие демонстрации. Предоставление студентам гибких способов продемонстрировать свои знания приведет к большей доступности;
- учащиеся должны быть вовлечены, для того чтобы учиться. У каждого ученика свой уровень развития, достижения, стиль обучения и способности. Размышление о различных способах вовлечения студентов поможет заинтересовать их в обучении;
- приспособления для отдельных лиц все еще могут быть необходимы в универсально разработанном классе. УДО должен быть гибким для всех учащихся, но некоторым из них все равно потребуется индивидуализация.

Для отечественной педагогической науки и практики понятие универсального дизайна является инновационным, редко употребляемым и основывается в основном на заимствовании зарубежных разработок. Так, следуя зарубежной идеологии универсальности, Е.Ю. Головинская отмечает, что индикаторами применения технологии универсального дизайна в образовании являются множественность форм предоставления материалов для обучающихся и создание для них ряда вариативных условий, позволяющих достичь активных вовлеченностей в учебно-воспитательный процесс и повысить уровень собственной мотивации для формирования дальнейшей социальной и академической успешности¹⁴⁰.

Схожие с зарубежными аналогами принципы универсального дизайна в образовании представлены и в работе представителей национального исследовательского Томского политехнического университета – Е.М. Давыдовой, В.Ю. Радченко, О.С. Радченко. В рамках их понятийной рефлексии универсальный дизайн сближается с доступной средой, при этом критерием ее универсальности выступает комфортность внешних средовых условий для всех категорий пользователей без исключения, которую можно достичь через сознательное совершенствование профессиональных компетенций дизайнеров как основных субъектов формирования подобной дружественной среды. Сближение смысловых парадигм универсальности и доступности среды является отличительной особенностью российской трактовки данного понятия¹⁴¹.

Ссылаясь на основные положения Конвенции ООН о правах инвалидов, разработчики методического пособия «Для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом

¹⁴⁰ Головинская Е.Ю. Методическое пособие для администраторов школ, педагогов и родителей учеников с особыми образовательными потребностями. Самара, 2016. 104 с.

¹⁴¹ Давыдова Е.М., Радченко В.Ю., Радченко О.С. Принципы универсального дизайна как основа формирования профессиональных компетенций дизайнеров. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-universalnogo-dizayna-kak-osnova-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-dizaynerov>

необходимой помощи»¹⁴² понимают инклюзию в целом и в образовании в частности через «безбарьерность» архитектурной среды для различных маломобильных категорий граждан, наличие которой позволяет реализовать им право на образование и полноценное участие в жизни социума. По инициативе РООИ «Перспектива» в России также были проведены фестивали по универсальному дизайну, при этом основной акцент в их рамках ставился на создании архитектурного соответствия физической среды особым потребностям различных категорий пользователей, то есть на создании и дальнейшем развитии «безбарьерной» архитектурной среды.

Вместе с тем такие компоненты универсального дизайна, как адаптация образовательной программы под потребности конкретного обучающегося, создание благоприятной психоэмоциональной атмосферы в инклюзивной группе с развитием ряда инклюзивных ценностей, информационная открытость образовательной организации, также находят отражение в российской педагогике одновременно в рамках нормативно-правовых основ (Закон «Об образовании в РФ», ФГОСы и другие нормативно-правовые акты) и в концептуальных педагогических позициях. Данный факт свидетельствует о фактическом присутствии в содержательном отношении всех зарубежных компонентов универсального дизайна и в России, но без учета их комплексного синтеза в понятие универсального дизайна.

4.7. Профессиональное сотрудничество педагогов как фактор эффективности инклюзивного процесса в образовании. Технологии со-учительства

Реализация инклюзивных образовательных практик представляет собой комплексный процесс. Комплексная работа с ребенком и его индивидуальными особенностями требует сегодня разных профессиональных ресурсов: педагогических, психологических, социальных компетенций всех сотрудников образовательной организации.

В ходе совместной деятельности, при обмене опытом, вырабатываются формы и нормы совместного междисциплинарного взаимодействия. Ведущее место при конструировании эффективно действующих и качественных технологий совместного обучения детей занимает командный подход, понимаемый как совокупность усилий всех субъектов инклюзивного образовательного процесса для достижения оптимального результата включенности «особенных» детей в целостную систему обучения и воспитания. Профессиональное взаимодействие разных педагогов является залогом успешного построения инклюзивной образовательной среды школы.

Руководствуясь целью помочь педагогам повысить эффективность своей работы по обучению детей с особыми образовательными потребностями, доктор Дэвид Митчелл

¹⁴² Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи (утверждено Министерством труда и социальной защиты населения РФ) // СПС ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/71244818/#friends>

разработал методическое пособие¹⁴³, в котором описал основные стратегии сотрудничества участников образовательного процесса. Сотрудничество можно определить как процесс, в ходе которого группы людей с различными навыками объединяют ресурсы и решают проблемы за некий отведенный отрезок времени. Сотрудничество в обучении иногда называют кооперативными консультациями, кооперативным обучением, со-обучением, командными услугами или практическим сообществом. Обучение учащихся с особыми образовательными потребностями требует сотрудничества большого числа людей, в особенности различных специалистов, профессионалов и родителей. Далеко не многие области педагогики требуют такого же уровня сотрудничества и командной работы, как инклюзивное образование, когда педагоги общего образования работают в сотрудничестве со специальными педагогами, медиками, ассистентами и, конечно, с родителями. Вместо того чтобы оставаться солистом, учитель школы, реализующей инклюзивную практику, становится членом оркестра. Однако педагог общего образования обязательно должен быть лидером этого оркестра!

Сотрудничество в обучении имеет три основных преимущества:

- синергетический потенциал – при котором «целое становится больше, чем просто сумма частей»;
- потенциал для понимания возникающих барьеров в обучении и путей их преодоления, при этом коллеги могут учиться у вас. Таким образом, снижается уровень профессиональной изоляции, которая нередко встречается в педагогике;
- повышение координации в предоставлении услуг учащимся с особыми образовательными потребностями. Родители часто устают от «лабиринта» услуг и отдельных людей, с которыми им приходится постоянно договариваться¹⁴⁴.

Наиболее результативным вариантом профессионального сотрудничества является модель *со-учительства*, предполагающая выстраивание непосредственного контакта между педагогом и его партнером. Технология совместного преподавания (со-учительства) разработана американскими коллегами (Кэрол Квирк, Гейтли, 2001; Wagaman J., 2008, и др.) [69] и становится популярной моделью в отечественной практике инклюзивного образования. Со-учительство предполагает одновременное преподавание двух или более педагогов в одном пространстве урока при определенной координации самого процесса обучения. Это сотрудничество педагогов, которое должно быть спланировано и реализовано в разных моделях и ролевых сценариях. Основная цель – удовлетворить разнообразные потребности учеников в одном классе за счет профессиональных ресурсов разных педагогов. Учителя общего и специального

¹⁴³ Mitchell D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London – New York: Routledge, 2008. DOI: 10.13128/formare-13628

¹⁴⁴ Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html>; What Really Works in Special and Inclusive Education / By David Mitchell. 2nd Ed. London: Routledge, 2013. 368 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203105313>

образования в рамках одного урока координируют свои усилия и совместно преподают обучающимся, нуждающимся в общем и специальном образовании (Friend et al., 2010)¹⁴⁵.

«Совместное преподавание может быть прекрасной стратегией, помогающей соответствовать потребностям всех учеников. Работать вместе, жонглировать идеями, планировать и режиссировать идеальный урок, иметь две пары глаз и четыре руки, таким образом, создавать нечто лучшее, чем есть у каждого в отдельности... что может быть лучше для преподавания?»¹⁴⁶

Выделяют несколько *моделей* совместного преподавания (СП):

1. Один преподает, другой наблюдает. Один ведет обучение, другой наблюдает урок и собирает данные о нем.

2. Один преподает, другой помогает. Один учитель (обычно это учитель общего образования) несет ответственность за изучение программы, другой (специальный педагог) помогает обучающимся с ООП.

3. Преподавание по станциям. Происходит ротация обучающихся относительно «станций»/учителей. (Станция = небольшая группа обучающихся, независимо от других групп выполняющая какую-либо работу.)

4. Параллельное преподавание. В классе работают две гетерогенные группы (разнообразие представлено в обеих группах, получающих то же самое обучение).

5. Альтернативное преподавание. Один учитель ведет большую группу, тогда как другой дает добавочные или отдельные инструкции малой группе учащихся.

6. Командное преподавание. Учителя делят ответственность за обучение поровну. Они совместно планируют урок и ведут обучение.

Стадии совместного преподавания:

1. Начальная стадия – учителя часто ведут уроки отдельно, один ассистирует.

2. Стадия компромисса – каждый учитель ведет какую-то часть (элемент, этап) урока, специальный педагог проводит коррекционные занятия с учениками, помогает им освоить навыки обучения.

3. Стадия сотрудничества. Основные цели – организация пространства, знакомство с учебной программой, составление учебного плана и модификация уровня сложности преподавания, подача материала, управление классом, оценивание.

В классе с совместным преподаванием деликатным вопросом является баланс между командной работой и ролевыми границами между обоими учителями (общего и специального образования). Этот метод предполагает постоянную коммуникацию педагогов.

Предметом обсуждения могут стать вопросы:

- Чего мы хотим достичь с помощью совместного преподавания?
- Какие стили мы используем в процессе обучения?
- Как мы представляем совместную работу?
- Как мы будем разрешать проблемы дисциплины?

¹⁴⁵ Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., & Shamberger C. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education // Journal of Educational & Psychological Consultation. 2010. Vol. 20. 9e27. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>

¹⁴⁶ Kohler-Evans Patty. Co-Teaching: How to Make This Marriage Work in Front of the Kids. URL: https://www.researchgate.net/publication/234559563_Co-Teaching_How_to_Make_This_Marriage_Work_in_Front_of_the_Kids

- Как мы будем оценивать учеников?

Для эффективного сотрудничества нужны мотивация, позитивные намерения преподавателей на сотрудничество, общие установки на учеников и их возможности.

Хотя существует множество моделей со-учительства (Friend M., 2008) [46], практика применения этого метода в ряде стран: Италии (Anastasiou et al., 2015) [41], Греции (Mavropalias, Anastasiou, 2016) [58], Португалии (Alves et al., 2020) [40] – сталкивается с похожими рисками.

Главными рисками в представленных странах являются:

- отсутствие подготовки учителей как общего, так и специального образования к сотрудничеству и продуктивной кооперации в работе с обучающимися с ОВЗ (Friend et al., 2010; Anastasiou et al., 2015; Mavropalias, Anastasiou, 2016; Alves et al., 2020) [40; 41; 47; 58];
- использование наименее продуктивной модели «один – учит, один – помогает», причем в упрощенной форме, когда учитель поддержки ассистирует только ребенку с ОВЗ и часто без всякого совместного планирования с учителем класса (Anastasiou et al., 2015; Mavropalias, Anastasiou, 2016) [41; 58];
- предоставление помощи учителем поддержки вне общей работы класса и даже за его пределами (Anastasiou et al., 2015; Alves et al., 2020) [40; 41];
- возникновение психологических напряжений в процессе со-учительства между основным педагогом и педагогом поддержки, что и требует предварительной подготовки обоих к со-учительству, причем в сочетании с тренингами в реальной обстановке класса (Friend et al., 2010; Anastasiou, Mavropalias, 2016) [47; 58].

Профессиональное сотрудничество команды педагогов инклюзивной школы решает еще одну важную задачу – развития профессионального уровня учителя. Возвращаясь к прочтению Профессионального стандарта педагога (утвержден в 2016 г.)¹⁴⁷, необходимо выделить профессиональные компетенции, которые непосредственно связаны с эффективностью деятельности в инклюзивной образовательной среде:

- владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья;
- выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;
- применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;
- использование и апробирование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

¹⁴⁷ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями от 05.08.2016) // СПС ГАРАНТ.

- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся – одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу;

- разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;

- взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;

- осуществление (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогического сопровождения основных общеобразовательных программ;

- понимание документации специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.);

- составление (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогической характеристики (портрета) личности обучающегося;

- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

Овладение этими компетенциями возможно только в профессиональном сотрудничестве с другими педагогами и специалистами сопровождения (педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, тьюторами) в условиях обмена знаниями, наблюдения за работой друг друга, в процессе профессионального обмена педагогическими технологиями.

4.8. Инклюзивность образовательной организации: критерии и оценка

Проблема оценки инклюзивности организации является актуальной задачей отечественной педагогической науки и практики, поскольку позволяет провести содержательный анализ имеющихся ресурсов для удовлетворения образовательных потребностей различных категорий обучающихся, а также определить механизмы развития инклюзивной образовательной среды, системы психолого-педагогической поддержки и воспитательной работы школы. Подходы к оценке инклюзивного образовательного процесса представляют собой широкий набор количественных и качественных индикаторов, позволяющих, с одной стороны, оценить социальную активность и академическую результативность обучающихся с особыми потребностями, а с другой – оценить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения всех лиц в инклюзивные образовательные практики.

Институт проблем инклюзивного образования МГППУ провел анализ имеющихся в мировой инклюзивной практике основных подходов к оценке инклюзии.

Инчхонская декларация «Образование-2030: Рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития» исходит из необходимости достижения на международном уровне следующей целевой установки: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех»¹⁴⁸. В соответствии с этим в данном документе предлагается комбинаторный подход к пониманию показателей инклюзивности образовательного процесса, когда одновременно учитываются количественные и качественные индикаторы.

Зарубежные подходы к оценке инклюзии сходятся к оценке нескольких параметров. Предложенная Европейским агентством по развитию в области особых образовательных потребностей структурно-функциональная модель оценки развития инклюзивного образования содержит 4 ключевых блока: (1) сферы деятельности на уровне национальной и региональной образовательной политики в области инклюзии, а также соответствующего законодательства; (2) требования, предъявляемые в виде правил для оптимизации инклюзивного обучения и воспитания; (3) *общие* индикаторы, касающиеся широкого набора *базовых условий* обеспечения инклюзивного образования; (4) *узкие* индикаторы, связанные с *конкретизацией условий* успешности инклюзивного образования и учетом *конкретных потребностей* обучающихся.

Ориентация на базу качественных показателей отражена в позиции Национального центра по инклюзивному образованию Института по инвалидности Университета Нью-Гэмпшира (США) и представителей Университета Уэйна (США).

1. Обеспечение высоких ожиданий от всех обучающихся и минимизация дискомфорта для каждого члена инклюзивной группы.

2. Формирование чувства принадлежности к школьному коллективу и реальное участие каждого субъекта образовательного процесса в жизни школы.

3. Активное использование при необходимости альтернативных форм коммуникации и их качественная адаптация под возможности обучающихся.

4. Формирование доступной учебной среды и методов обучения.

5. Обеспечение необходимых форм поддержки.

6. Непрерывность процедур оценивания и комплексная оценка процесса обучения.

7. Партнерство семьи и школы по вопросам инклюзии.

8. Опора на ценности взаимодействия и рационального распределения существующих ресурсов.

9. Командный подход к разрешению проблемных ситуаций в условиях инклюзии.

10. Ориентация на построение социального взаимодействия и дружеских взаимоотношений в инклюзивном коллективе.

11. Опора на систему планирования и подготовку обучающихся к инклюзивной модели жизнедеятельности во взрослом возрасте.

12. Формирование у обучающихся самоопределения личности.

¹⁴⁸ Инчхонская декларация – Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus; <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf>

13. Внедрение системы действий по улучшению школьной среды.

14. Постоянство профессионального развития педагогического персонала.

Подобный качественный анализ лежит в основе модели оценки, разработанной Министерством образования провинции Альберта (Канада), в которой индикаторы инклюзивных школ сгруппированы по пяти направлениям: внедрение инклюзивных ценностей и принципов обучения, построение инклюзивной среды обучения, предоставление необходимой поддержки для обеспечения успешности, организация обучения и инструктирования, вовлечение в инклюзивный процесс родителей и местного сообщества.

Большое распространение в мировом образовательном сообществе получило практическое пособие, содержащее методику развития инклюзивного процесса в образовательной организации, разработанное Т. Бутом и М. Эйнскоу «Показатели инклюзии». В методике выделяются одновременно 3 вектора оценки: инклюзивная культура, политика и инклюзивная практика. Эта модель оценки получила широкое распространение в мировой инклюзивной практике¹⁴⁹.

Отечественные исследователи инклюзии тоже обращались к проблеме оценки. Е.Л. Тихомирова и Е.В. Шадрова вслед за Т. Бутом и М. Эйнскоу разработали опросник, включающий две оси – построение «инклюзивного сообщества» и становление «инклюзивных ценностей»¹⁵⁰. Методика отечественного мягкого рейтинга инклюзии (Е.Р. Ярская-Смирнова, Т. Разумовская) построена на показателях, включающих все 3 вектора оценки: инклюзивную культуру, политику и практику вовлечения обучающихся с ООП в обычную образовательную среду. Функционально-модельная методика, предложенная А.А. Нестеровой, оценивает результаты обучения, социализации и благополучия ребенка, качество школьной среды и сопровождения в ОО¹⁵¹.

Разработанная Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ модель оценки инклюзивности образовательной организации опирается на три методологических основания.

Во-первых, это *деятельностная парадигма оценивания*, которая позволяет произвести необходимые изменения в образовательном процессе, зафиксировать их и обсудить в образовательном сообществе в соответствии с определенными показателями инклюзии.

Во-вторых, значимым методологическим основанием модели ИПИО МГППУ является опора на *партисипативный подход*, предполагающий активную вовлеченность всех субъектных групп в совместную деятельность при построении условий для удовлетворения образовательных потребностей всех категорий обучающихся.

В-третьих, это опора на *правозащитный подход* к процессу построения инклюзивных образовательных стратегий, который основан на реализации деятельности, ориентированной на обеспечение права каждого индивида на получение качественных образовательных услуг по месту жительства.

¹⁴⁹ Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер.: И. Аникеев, науч. ред.: Н. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

¹⁵⁰ Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27652085&>

¹⁵¹ Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «жизнеспособность личности». URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s0205-95920000376-0-1-ru/>

Совокупность указанных оснований позволяет учесть различные аспекты оценки состояния инклюзивного образовательного процесса и достичь необходимого уровня комплексности данных процедур.

Показатели инклюзивности образовательной организации (ИПИО МГППУ, 2020):

1. Ценности инклюзии.
2. Построение сообщества.
3. Управление на основе обратной связи.
4. Распределение ресурсов.
5. Командный подход.
6. Сетевое взаимодействие.
7. Информационная доступность.
8. Профессиональное развитие.
9. Поддержка и сопровождение.
10. Индивидуальный подход.
11. Доступность образовательной среды.
12. Адаптация образовательных программ.
13. Участие и вовлечение родителей.

Для оценки инклюзивности разработана методика, состоящая из опросных инструментов для родителей и педагогов образовательной организации и внешнего эксперта, который заполнял экспертную анкету после непосредственной работы в ОО.

4.9. Участие родителей в развитии инклюзивного процесса в образовании

Активность родителей как участников процесса инклюзивного образования, понимание ими его сути и цели является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации детей с ОВЗ. Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день в научно-методическом поле образования разработан очень слабо. С одной стороны, нет теории, на которую можно было опираться в разработке и проектировании включения родителей в образовательное пространство, с другой стороны, руководители и педагоги не видят в родителях необходимого для решения своих задач социального партнера. Это можно объяснить тем, что дети данной категории, как правило, сразу попадали в специальные учреждения и роль родителей в определенной степени «угасала». Однако современная ситуация существенно меняется. Многие родители стараются определять детей в учреждения, которые находятся недалеко от дома, так, чтобы дети могли большую часть времени находиться в кругу семьи. Но, где бы ребенок ни обучался – в специальном учреждении или в обычной школе, родители должны стремиться стать активными участниками целостной системы образования.

Низкая степень родительской включенности в жизнь школы, пассивная родительская позиция «потребителя образовательных услуг» может свести на нет саму идею включающего образования.

Современное российское законодательство сохраняет за родителями детей с ОВЗ право на принятие окончательного решения о выборе для ребенка определенного типа образовательного учреждения и образовательного маршрута на уровне дошкольного и общего образования (ФЗ № 273)¹⁵². При определении специальных образовательных условий школа обязана получить согласие родителей на проведение обследования ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии¹⁵³. При этом заключение комиссии носит для родителей детей рекомендательный характер, и они могут с ним не согласиться и не предъявить в образовательную организацию. Исследование Института проблем инклюзивного образования подтверждает высокую степень (63% случаев) несогласия родителей с рекомендациями ПМПК [1].

Анализ участия родителей в ключевых точках процесса инклюзии поднимает не только вопросы ответственности родителей перед образованием своих детей, но и прежде всего вопрос психолого-педагогической поддержки родителей в ситуации выбора образовательного маршрута и определении социальной ситуации развития своего ребенка.

В недавнем прошлом вопросы распределения детей с ограниченными возможностями здоровья в ту или иную школу решала психолого-медико-педагогическая комиссия и на родителях не лежала столь большая ответственность по выбору для своего ребенка образовательной организации. Начиная с 2013 года заключение ПМПК носит для родителей детей с ОВЗ рекомендательный характер (Приказ от 20.09.2013 № 1082 Минобрнауки России)¹⁵⁴, и поэтому для родителей встает закономерный вопрос, где и как обучать детей, имеющих нарушения развития. При этом выбор образовательной организации может зависеть от многих причин: начиная от наличия специальных образовательных условий, специалистов, которые в силу своих компетенций должны оказать родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, необходимую помощь и поддержку в принятии правильного решения, и заканчивая социально-психологическими особенностями данной категории семей.

Перспективы инклюзивного образования для данной категории семей представляют интерес, так как предполагают создание оптимальных условий для получения образования всеми категориями детей, независимо от имеющихся нарушений здоровья. Однако недостаточная обеспеченность задачи построения включающего образования пока еще не позволяет семьям активно включить детей в систему инклюзии. Как показывает практика, выбор родителями инклюзии не всегда обосновывается готовностью образовательной организации к приему детей с особыми образовательными потребностями, готовностью педагогов к обучению таких детей, готовностью родителей обычных школьников к совместному обучению в одном классе нормативных и «особых» детей, а определяется и другими факторами. Этими факторами являются социально-психологические и личностные особенности семей, степень родительской адекватности в оценке потенциальных возможностей самого ребенка.

Перед специалистами стоит задача грамотно сориентировать родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в выборе образовательной траектории своего ребенка. Это

¹⁵² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 2019 год). М.: Эксмо, 2019. 224 с.

¹⁵³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» // СПС ГАРАНТ.

¹⁵⁴ Там же.

задача всегда была сложной для любого родителя, особенно сложна она для родителей детей с особыми потребностями. Многообразие форм и вариативность образовательных программ не облегчает возможность выбора по причине реальной практики образовательной организации, которая во многом не готова отвечать требованиям образовательной политики. Территориальная специфика по наличию условий доступности жестко ограничивает выбор и ожидания родителей, формирует их отношение к инклюзивному образованию. Результаты исследования группы И.В. Задорина (Москва, 2011) объективно показали, что идея инклюзивного образования является в родительской среде социально одобряемой идеей, но, когда встает вопрос о личном выборе, фактор информированности становится либо ограничением, либо поддержкой¹⁵⁵.

Вследствие этого роль специалистов психолого-педагогического сопровождения заключается в просвещении, информировании родителей о возможных образовательных стратегиях и их адекватности уровню развития и потенциальным индивидуальным возможностям ребенка.

Освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от родителей определенных знаний, дополнительных мер, средств и усилий. От уровня педагогической компетентности родителей, которая выступает как важное условие при выборе образовательной стратегии для ребенка с ОВЗ, во многом зависит успешность его социальной интеграции в школьную среду и общество в целом. Умение педагогов организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка – ресурс развития инклюзивной практики. Помимо этого, важно донести до сознания родителей обычных детей, что их детям от общения со сверстниками, имеющими особые образовательные потребности, больше пользы, чем последним¹⁵⁶.

В своей книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» доктор Дэвид Митчелл выделяет пять уровней вовлеченности родителей в образовательный процесс школы¹⁵⁷:

1. *Информированность.* Школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.
2. *Участие.* Родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, их приглашают в определенные моменты учебного и внеучебного процесса.
3. *Диалог и обмен мнениями.* Родителей приглашают для того, чтобы они могли понять цели и потребности школы и класса.

¹⁵⁵ Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 60–73.

¹⁵⁶ Алехина С.В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditeley-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-razvitiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

¹⁵⁷ Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html>

4. *Участие в принятии решений.* Спрашивают мнения родителей, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

5. *Полноправное участие в образовательном процессе.* Это самый высокий уровень вовлеченности, когда родители принимают решения совместно со школой, они вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы.

Указанные доктором Митчеллом уровни вовлеченности родителей необходимо учитывать и применять в современном инклюзивном образовании.

Включение родителей в образовательный процесс дает им возможность личного участия в формировании будущего своего ребенка и позволяет им нейтрализовать свое родительское напряжение, а также установить необходимое доверие к педагогу и специалисту образовательной организации. Деятельность специалистов образовательной организации, воспитателей и учителей, ориентированная на формирование у родителей адекватного, творческого и эмоционального отношения к ребенку, позволяет при столь длительном стрессе нейтрализовать их деструктивное внутреннее психологическое состояние, переструктурировать их жизненные цели, установки и ценности.

Оказание эффективной психологической помощи родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, сложный процесс. С одной стороны, это не всегда задача школы, с другой – отсутствует целостный методологический подход к определению содержания, механизмов, форм и методов психологической помощи таким семьям. Отсюда возникает необходимость создания не только системы психолого-педагогического сопровождения родителей как участников образовательных отношений, но и определенных организационных форм работы с родителями по постепенному включению их в участие (и формированию ответственной позиции) в жизни образовательной организации¹⁵⁸.

Таким образом, родители и их отношение к образованию, являясь важным фактором социализации ребенка, могут как способствовать социальной интеграции ребенка с ОВЗ, так и препятствовать ей. От того, насколько правильно и гармонично будет выстроено взаимодействие с родителями, зависит успешность социализации и активность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования¹⁵⁹.

Вопросы

1. Каковы содержательные различия моделей «инклюзия» и «интеграция»?
2. Какие подходы существуют в отечественной и зарубежной науке к анализу понятия «инклюзивная образовательная среда»? Сформулируйте свою точку зрения на это понятие.
3. Из каких структурных элементов состоит система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования? Дайте функциональную характеристику каждому элементу системы.

¹⁵⁸ Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

¹⁵⁹ Алехина С.В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Там же.

4. Что такое континуум обеспечения образования обучающихся с инвалидностью в модели Б. Норвича (Brahm Norwich)? Каковы задачи тьютора в создании инклюзивной образовательной среды?
5. Какие требования к структуре и содержанию адаптированной основной общеобразовательной программы предъявляет ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ?
6. Какова структура профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации в условиях инклюзии?
7. Каковы теоретические основы понятия «инклюзивная образовательная среда»? Проанализируйте основные подходы к анализу этого понятия.
8. Каковы основные функции ПМПК в процессе развития инклюзии в образовании? Назовите основные проблемы взаимодействия ПМПК и родителей обучающихся.
9. Какие профессиональные и личностные трудности могут появиться у педагогов при совместном преподавании? Какие рекомендации вы могли бы дать?

Задания

1. Напишите эссе по одному из принципов инклюзивного образования (см. Приложение 1).
2. Опишите концепцию инклюзии Мэри Уорнок.
3. Опишите концепцию инклюзивного специального образования Гарри Хорнби.
4. Постройте дискуссию представителей разных методологических подходов к обсуждению проблем инклюзивного образования.
5. Опишите основные концептуальные основания инклюзивной парадигмы отечественного образования.
6. Дайте рефлексивную оценку научного спора о соотношении понятий «инклюзия» и «интеграция».
7. Проведите сравнение основных характеристик двух категорий «ребенок-инвалид» и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья».
8. Опишите систему специальных образовательных условий, которая должна быть создана в инклюзивной образовательной организации для реализации права обучающихся с ОВЗ на образование.
9. Охарактеризуйте варианты получения образования обучающимися с ОВЗ согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.
10. Подготовьте 10 вопросов к дискуссии «Связь глобальных идей: идея непрерывности образования и идея инклюзии».
11. Методологические основания педагогической поддержки как категории гуманистической педагогики.
12. Проанализируйте основные задачи ППк образовательной организации.
13. Определите стратегии формирования психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию. Обсудите их с коллегами.
14. Разработайте методические советы педагогу инклюзивной школы по использованию принципов универсального дизайна обучения.
15. Назовите основные факторы, влияющие на эффективность профессионального взаимодействия в условиях инклюзивного образования.

16. Разработайте методический конструктор урока по использованию различных моделей совместного преподавания (со-учительства).
17. На основе «Профессионального стандарта педагога» сформулируйте основные требования к учителю по реализации инклюзивной образовательной практики.
18. Создайте теоретическую модель лучшей инклюзивной школы и обсудите ее в группе.

Литература

1. Алехина С.В. Взаимодействие с родителями в деятельности психолого-медико-педагогических комиссий / С.В. Алехина // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 125–131.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике / С.В. Алехина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 5–19.
3. Алехина С.В. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121–132. DOI: 10.17759/psyedu.2019110410
4. Алехина С.В. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>
5. Алехина С.В. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203
6. Баженова Ю.А. Методологические аспекты организации инклюзивной образовательной среды в начальной школе / Ю.А. Баженова, Н.С. Александрова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 65–69.
7. Близнюк О.А., Сенченков Н.П. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия / О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 112–115.
8. Болдинова О.Г., Каверова Э.А. Моделирование инклюзивной образовательной среды в современной школе / О.Г. Болдинова, Э.А. Каверова // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 16–18.
9. Дакарские рамки действий: приняты Всемирным форумом по образованию. Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf>
10. Дмитриев А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учеб. пособие / А.А. Дмитриев. М.: ИИУ МГОУ, 2017. 260 с.

11. Задорин И.В. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение / И.В. Задорин, Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 60–73.
12. Инклюзивное образование: миф или реальность?: метод. пособие / сост. Е.А. Печерских; под ред. Е.А. Печерских. Самара : СГООИК «Ассоциация Десница», 2013. 80 с.
13. Итгерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 41–49.
14. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. URL: <http://base.garant.ru/2565085>
15. Леонгард Э.И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э.И. Леонгард, Н.А. Краснова, Н.Т. Пирожник, М.С. Прудникова // Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 140. URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/0f1/inklyuzivnoe-obrazovanie-vypusk-1.pdf>
16. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траектории / Д.В. Лубовский // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 135–145.
17. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски / Н.А. Максимова // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 113–120.
18. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев // Дефектология. 2005. № 5. С. 3–18.
19. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна / Н.Н. Малофеев // Альманах ИКП РАО. 2007. № 11. С. 1.
20. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч. 1: Западная Европа / Н.Н. Малофеев. М: Печатный двор, 2006. 182 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0441/1_0441-1.shtml
21. Мельник Ю.В. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика: монография / Ю.И. Мельник, Н.А. Одинокова, А.А. Смирнова; Центр содействия развитию науч. исследований. Новосибирск: ООО «Агентство Принт», 2013. 206 с.
22. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: пер. с англ. И. Аникеева, Н.В. Борисовой / Д. Митчелл. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 139 с. URL: https://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf
23. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум / Е.В. Михальчи. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 177 с.
24. Назарова Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1996.
25. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета: научный журнал. 2009. № 3 (9). С. 8–18.

26. Назарова Н.М. Истоки интеграции: уроки для будущего / Н.М. Назарова // В сб.: Ребенок в современном мире. СПб., 2008.
27. Никольская О.С., Розенблюм С.А. Дети с расстройствами аутистического спектра: учеб. пособие (ФГОС ОВЗ) / О.С. Никольская, С.А. Розенблюм. М.: Просвещение, 2019. 43 с.
28. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методические рекомендации / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2021. 80 с.
29. Рачковская Н.А. Инклюзивное образование как фактор социальной абилитации учащихся с инвалидностью: учеб.-метод. пособие / Н.А. Рачковская. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 158 с.
30. Рубцов В.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В.В. Рубцов, С.В. Алехина, А.В. Хаустов // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 1–14.
31. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
32. Специальная педагогика: в 3 т. Т. I: История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. М., 2007. 352 с.
33. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. С. 11–47.
34. Тхоржевская Л.В., Полтавцева Н.С. Роль родителей в инклюзивном образовании / Л.В. Тхоржевская, Н.С. Полтавцева // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы научной конференции (19–21 октября 2010 года) / Правительство Российской Федерации, Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. психологии ; отв. ред. Л.А. Цветкова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2010.
35. Фуряева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом: монография / Т.В. Фуряева. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2005. 208 с.
36. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Т.В. Фуряева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 189 с.
37. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 38–46. DOI: 10.17759/pse.2019240604
38. ЮНЕСКО. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
39. Ainscow M., Miles S. Making education for all inclusive: Where next? / M. Ainscow, S. Miles // Prospects. 2008. Vol. 37 (1). P. 15–34.

40. Alves I. Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges / I. Alves, P.C. Pinto, T.J. Pinto // *Prospects*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
41. Anastasiou D. Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion / D. Anastasiou, J.M. Kauffman, S. Di Nuovo // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30 (4). P. 429–443. DOI: 10.1080/08856257.2015.1060075
42. Avagyan A. Changing stereotypes with regards to special needs through students' literature / A. Avagyan, L. Baghdasaryan, K. Sargsyan // *Wisdom*. 2016. Vol. 7 (2). P. 156–161.
43. DfES, 2001 – Department for Education and Skills. *The Special Educational Needs Code of Practice*, London: The Stationery Office, 2001.
44. Edyburn D.L. Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda / D.L. Edyburn // *Reading Research Quarterly*. 2007. Vol. 42 (1). P. 146–152.
45. Edyburn D.L. Would you recognize Universal Design if you saw it? Propositions for the second decade of UDL / D.L. Edyburn // *Learning Disability Quarterly*. 2010. Vol. 33 (1). P. 33–41.
46. Friend M. *Co-Teach! A manual for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* / M. Friend. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc., 2008.
47. Friend M. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education / M. Friend, L. Cook, D. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger // *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 2010. Vol. 20. P. 9–27. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>
48. Friend M., Bursuck W.D. *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* / M. Friend, W.D. Bursuck. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc., 2012.
49. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 7th ed. / M. Friend, L. Cook. Boston: Allyn and Bacon, 2013.
50. Hall J.P. Narrowing the Breach: Can Disability Culture and Full Educational Inclusion be Reconciled? / J.P. Hall // *J. of Disability Policy Studies*. 2002. Winter. Vol. 13. № 3. P. 144–152.
51. Hitchcock C. Providing new access to the general curriculum: Universal Design for learning / C. Hitchcock, A. Meyer, D. Rose, R. Jackson // *Teaching Exceptional Children*. 2002. Vol. 25 (2). P. 8–17.
52. *Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* / M. Friend (Author), W.D. Bursuck. 5th ed. Pearson, 2009. 575 p.
53. Kauffman J. *Handbook of special education* / Kauffman J., Hallahan D., P.C. Pullen (Eds.). 2nd Ed. NY: Routledge, 2017. 964 p.
54. Lawton M. Co-Teaching: Are Two Heads Better Than One in an Inclusion Classroom? / M. Lawton // *Harvard Education Letter*, 1999. Vol. 15.
55. *Learning module on Universal Design for Learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, 2018.
56. *Literature Review Saskatchewan Ministry of Education*. URL: <https://slideplayer.com/slide/2424987/>

57. Malone T.W., Lepper M.R. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning / T.W. Malone, M.R. Lepper // *Aptitude, Learning, and Instruction*. 1987. Vol. 3. P. 223–253.
58. Mavropalias T., Anastasiou D. What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? / T. Mavropalias, D. Anastasiou // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 60. P. 224–233.
59. Mega C. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement / C. Mega, L. Ronconi, R. De Beni // *Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 106 (1). P. 121.
60. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures / P. Paliocosta, S. Blandford // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
61. Professional Development Modules. URL: <http://www.k8accesscenter.org/index.php>
62. Puntambekar S., Hubscher R. Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? / S. Puntambekar, R. Hubscher // *Educational Psychologist*. 2005. Vol. 40 (1). P. 1–12.
63. Rose D., Meyer A. Teaching every student in the digital age / D. Rose, A. Meyer. Alexandria, VA: ASCD, 2002. 216 p.
64. Rose D., Meyer A. The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform / D. Rose, A. Meyer // In: Meyer D., Rose S., Hitchcock C. (Eds.) *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press, 2005. P. 13–35.
65. UNICEF. Access to School and the Learning Environment I – Physical, Information and Communication, Webinar 10 and Companion. Booklet 10. Series of 14. Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education. Geneva, Switzerland, 2014. URL: <https://www.unicef.org/lac/media/7726/file>
66. UNICEF. Access to School and the Learning Environment II – Universal Design for Learning, Webinar 11 and Companion. Booklet. 11. Series of 14. Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education. Geneva, Switzerland, 2014. URL: <https://www.unicef.org/lac/media/7731/file>
67. Vygotsky L.S. Thought and language / L.S. Vygotsky. Cambridge, MA: MIT Press, 1962. 287 p.
68. Vygotsky L.S. Mind in society / L.S. Vygotsky. Cambridge, MA: MIT Press, 1978. 91 p.
69. Wagaman J. Co-Teaching for Success with Special Needs Child – Teachers Working Together for Student Achievement / J. Wagaman. 2008. URL: <https://www.suite101.com>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Методические рекомендации студентам по изучению дисциплины
«Философские, методологические основы инклюзивного образования»**

Авторы-составители: С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов. – Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 25 с.

Методические рекомендации студентам предназначены для изучения дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования», относящейся к обязательным дисциплинам общенаучного цикла, студентам очно-заочной формы обучения по направлению подготовки 050400.68 – Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования») в 1-м семестре. Методические рекомендации составлены с учетом Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование», утвержденного приказом Министерства образования Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 376.

Методические рекомендации студентам по изучению дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования» составлены с учетом федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.68 – Психолого-педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 376.

АННОТАЦИЯ

Дисциплина «Философские, методологические основы инклюзивного образования» реализуется как обязательная дисциплина вариативной части общенаучного цикла учебного плана направления подготовки 050400.68 – Психолого-педагогическое образование магистерских программ «Психология и педагогика инклюзивного образования» очно-заочной формы обучения.

Дисциплина подводит студентов к пониманию философии инклюзивного образования, места социальной и медицинской моделей инвалидности, теории дискурса как власти (М. Фуко) и ее значения для формулирования социальной модели инвалидности. Обосновывает экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании. Раскрывает методологические основы инклюзивного образования.

Общая трудоемкость дисциплины по учебному плану составляет 2 зачетные единицы (72 часа), период обучения – 1 семестр, продолжительность обучения – 1 семестр, форма итогового контроля – зачет.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Курс направлен на погружение студентов в философско-методологическую проблематику получаемой профессии; воплощаемых в ней оснований и принципов, а также опыта обсуждения ценностных, этических и философских оснований деятельности как на абстрактном уровне, так и в конкретно-практическом ключе.

Цели и задачи дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования»:

– знакомство с научно-методологическими, философскими, этическими, психологическими, педагогическими основаниями инклюзивного образования, базовыми для него понятиями человечности, личностной полноценности, развития-саморазвития, реабилитации и др.;

– приобщение студентов к историческому опыту мировой философской мысли, знакомство с представлениями об основных этапах и направлениях в истории философии образования, способствование формированию и совершенствованию навыков самостоятельного аналитического мышления в сфере гуманитарного знания, овладению принципами рационального философского подхода к процессам и тенденциям современного общества;

– систематизация изучения проблем философии образования с учетом историко-философского контекста жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– инициация рефлексии студентами собственного человеческого и профессионального опыта в аспекте поднимаемых в курсе проблем и с точки зрения рассматриваемых понятий и принципов, содействие выработке ими, как будущими специалистами инклюзивного образования, собственной позиции по этим вопросам.

МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП ВПО

Дисциплина «Философские, методологические основы инклюзивного образования» учебного плана направления подготовки 050400.68 – Психолого-педагогическое образование магистерских программ «Организация инклюзивного образования» и «Психология и педагогика инклюзивного образования» относится к базовым дисциплинам вариативной части общенаучного цикла (М1.В.ОД.2), устанавливаемым вузом.

Дисциплина опирается на ряд представлений, развитых в отечественной философии и психологии, ее освоение предполагает критическое отношение студентов и выработку собственной точки зрения на затрагиваемые философские и методологические проблемы, для чего необходимо знание альтернативных философских воззрений. В связи с этим для успешного освоения дисциплины требуется предварительное знакомство и общая ориентировка студентов в философских концепциях, лежащих в основе различных подходов в образовании. Также от студентов требуется предварительное знакомство с основами культурно-исторической психологии, также являющейся источником совместной педагогики. Таким образом, дисциплина «Философские, методологические основы инклюзивного образования», изучаемая согласно учебному плану в первом семестре, опирается на изучаемые в этом же семестре дисциплины базовой части общенаучного цикла «Философия образования и науки» (М.1.Б.1.) и дисциплины базовой части профессионального цикла «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» (М.2.Б.2.).

Знания, получаемые студентами в ходе освоения дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования», будут им полезны там, где требуется планировать и/или строить деятельность, исходя из определенных ценностных оснований, с учетом этических ограничений, т.е. при освоении практико-ориентированных дисциплин, предполагающих в той или иной форме проектирование профессиональной деятельности (например, дисциплин «Организация деятельности междисциплинарной команды специалистов», «Деятельность координатора при организации инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательном учреждении», «Совместная педагогика», «Правовые и экономические основы инклюзивного образования», «Педагогическая поддержка участников образовательного процесса»), а также в ходе прохождения производственной практики.

ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Процесс изучения дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования» направлен на формирование компетенций или элементов следующих компетенций в соответствии с ФГОС ВПО и основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование»:

а) общекультурных (ОК):

ОК-2 – владеть методологией культурно-исторического и деятельностного подходов. *Компетенция ОК-2 реализуется полностью.*

ОК-4 – формирование способности принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре.

Компетенция ОК-4 реализуется в части формирования способности принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения;

б) профессиональных дополнительных компетенций в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании (ПКСПП):

ПКСПП-10 – транслировать философию и методологию инклюзивного образования. *Компетенция ПКСПП-10 реализуется полностью.*

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

иметь представление:

- о научно-методологических, философских, этических, психологических, педагогических основаниях инклюзивного образования;
- как ценностные основания и этические нормы воплощаются в конкретной профессиональной деятельности, в конкретных методах и способах действий специалиста, как воплощать их в собственной деятельности;

знать:

- смысл основных понятий, базовых для философии и методологии инклюзивного образования (социальная модель инвалидности, инклюзия, интеграция, человечность, личностная полноценность, развитие-саморазвитие, реабилитация, др.);
- содержание понятий социальной и медицинской моделей инвалидности;

уметь:

- ориентироваться в основных теоретических и практических проблемах воспитания человечности, разрабатываемых в совместной педагогике;
- анализировать, какие ценности и этические нормы воплощаются в конкретных профессиональных действиях (в педагогическом процессе);
- в сжатой и лаконичной форме высказывать собственные мысли и аргументировать свою точку зрения в индивидуальном общении и групповой дискуссии;

демонстрировать способность и готовность:

- транслировать философию и методологию инклюзивного образования;
- обосновывать экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании;
- вырабатывать собственную точку зрения и собственные взгляды по вопросам ценностного, философского, этического характера, воплощать ценности и этические нормы в конкретной профессиональной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Содержание разделов дисциплины

№ раздела	Наименование раздела	Содержание раздела	Форма ¹⁶⁰ текущего контроля
1	Философские принципы инклюзивного образования	1.1. Идея включающего общества и ее истоки. Ценность другого и множественная идентичность. Открытое общество и проблема автономии индивида. Социальная модель инвалидности и медицинская модель. Истоки социального конструктивизма в социальной философии и социальной теории (П. Бергер, Т. Лукман, М. Фуко, П. Бурдьё и др.). Теория дискурса как власти (М. Фуко) и ее значение для формулирования социальной модели инвалидности. Понятия символической власти и хабитуса в концепции П. Бурдьё и их значение для критики социальной	ДЗ, О

¹⁶⁰ Формы текущего контроля: опрос в форме обсуждения результатов самостоятельной работы и актуальных тем в рамках дискуссии (О), эссе (Э), домашнее задание (ДЗ).

Философские и методологические основы инклюзивного образования

		<p>конструкции инвалидности. Критика культуры в западном марксизме и культурные исследования в обосновании социальной модели инвалидности и философии инклюзии. Значение социального конструкционизма в обосновании философии инклюзии. Критика социального конструкционизма. Ограниченность социальной модели инвалидности и ее критика. Экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании (Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, М. Бубер, Э. Фромм, В. Франкл, Э. Левинас и др.). Значение культурно-исторической школы в решении задач включения лиц с ограничениями здоровья в культуру и общество</p>	
2	Социокультурные основы инклюзивного образования	<p>Понятия инклюзии и интеграции в отечественной и зарубежной литературе. Вызовы современности: ксенофобия и толерантность, столкновение цивилизаций и проблема диалога культур. Ценность культурного многообразия и принцип универсальности культуры. Вариативность и этапность культурного развития. Образование людей с ограниченными возможностями здоровья как компенсация дефекта и как культурное освоение и символическое осмысление телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни: социальные и историко-культурные истоки. Культура как сфера выражения своеобразия человека и развития его личности. Культурное своеобразие различных категорий людей с ограничениями жизнедеятельности. Создание возможностей для выражения культурного своеобразия как ресурс культурного общения и интеграции. Принцип презумпции социальности при анализе причин задержки детского развития</p>	ДЗ, О
3	Методологические основы инклюзивного образования	<p>Основные смысловые значения понятия «методология». Инклюзия как социальная концепция. Социальная модель инвалидности. Инклюзивный процесс как гуманистическая парадигма образования и история его развития. Установки и принципы инклюзивного образования. Системный подход, деятельностный подход, субъект-субъектный подход. Индивидуализация и социализация. Идея инклюзивного образования как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития (Л.С. Выготский). Механизмы реализации инклюзивного образования. Инклюзия и интеграция в методологическом аспекте. Реформаторская педагогика. Принципы создания инклюзивной образовательной среды</p>	Э
ИТОГ			зачет

Структура дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа).

Вид учебной работы	Трудоемкость		
	зач. ед.	час.	в семестре
			1
Общая трудоемкость по учебному плану	2	72	72
Аудиторные занятия	0,39	14	14
Лекции (Л)	0,06	2	2
Практические занятия (ПЗ)	0,33	12	12
Самостоятельная работа (СР) без итогового контроля:	1,36	49	49
Эссе (Э) – 1 шт.	0,17	6	6
Консультации	0,05	2	2
Самоподготовка (чтение и анализ основной и дополнительной литературы по курсу; проработка тем, выведенных на самостоятельное изучение; подготовка к практическим занятиям, к зачету и т.д.)	1,14	41	41
Вид контроля: ЗАЧЕТ	0,25	9	9

Разделы дисциплины и виды занятий, изучаемые в 1-м семестре

№ раздела	Наименование разделов	Количество часов			
		Всего	Аудиторная работа		Внеауд. работа
			Л	ПЗ	
1	Философские принципы инклюзивного образования	19	1	4	14
2	Социокультурные основания инклюзивного образования	20		4	16
3	Методологические основы инклюзивного образования	24	1	4	19
	Всего:	63	2	12	49
	Подготовка и сдача зачета	9			9
	Итого:	72	2	12	58

Философские и методологические основы инклюзивного образования

Практические занятия

№ занятия	№ раздела	Тема	Кол-во часов
1	1	Понятие дискурса как власти (М. Фуко) и концепция хабитуса П. Бурдьё: их значение для критики социальной конструкции инвалидности. Критика культуры и образования методами критических культурных исследований в обосновании социальной модели инвалидности и философии инклюзии. Ограниченность социальной модели инвалидности и ее критика	2
2	1	Экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании	2
3	2	Вызовы современности: ксенофобия и толерантность, столкновение цивилизаций и проблема диалога культур. Открытое общество и проблема автономии индивида. Ценность другого и множественная идентичность. Ценность культурного многообразия и принцип универсальности культуры	2
4	2	Создание возможностей для выражения культурного своеобразия как ресурс культурного общения и интеграции. Личностная инклюзия как основная идея совместной педагогики. Принцип презумпции социальности при анализе причин задержки детского развития	2
5	3	Установки и принципы инклюзивного образования. Системный подход, деятельностный подход, субъект-субъектный подход. Индивидуализация и социализация	2
6	3	Инклюзия и интеграция. Принципы создания инклюзивной образовательной среды	2

Самостоятельное изучение разделов дисциплины

№ раздела	Вопросы, выносимые на самостоятельное изучение	Кол-во часов
1.	Научные и философские истоки базовых понятий инклюзивного образования	4
2.	Суть и содержание принципов философии инклюзивного образования, их научно-педагогическое и научно-психологическое обоснование (предваряющий практические занятия по соответствующим темам)	6
3	Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития (Л.С. Выготский). Механизмы реализации инклюзивного образования	4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Образовательные технологии, используемые в аудиторных занятиях

Образовательные технологии, используемые при реализации дисциплины «Философские, методологические основы инклюзивного образования» (магистерские программы «Организация инклюзивного образования» и «Психология и педагогика инклюзивного образования» по очно-заочной форме обучения, направление подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование»), с одной стороны, направлены на создание условий для активной личностной переработки каждым студентом поднимаемых в ходе курса философских и нравственно-этических вопросов, соотнесения обсуждаемых вопросов и проблем с собственным опытом, а также выработки каждым собственной позиции по этим вопросам. Используются образовательные технологии, наиболее полно отражающие специфику дисциплины. Помимо общепринятых форм (лекции, практические занятия) применяются активные (тематическая дискуссия, самостоятельная работа с литературой) и интерактивные формы (работа в малых группах, проведение дебатов и групповых обсуждений, подготовка и представление эссе).

Интерактивные образовательные технологии, используемые в аудиторных занятиях

Семестр	Вид занятия	Используемые интерактивные образовательные технологии	Кол-во часов
1	ПР	Эссе с групповым осуждением	6
Итого:			6

Общее количество часов, используемых в аудиторных занятиях дисциплины в интерактивной форме, составляет 43%.

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ И РЕАЛИЗУЕМЫХ В ДИСЦИПЛИНЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Оценочные средства текущего контроля успеваемости и сформированности компетенций

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО и рекомендациями Примерной ОП ВПО по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации дисциплины разработан Фонд оценочных средств по дисциплине «Философские, методологические основы инклюзивного образования», являющийся неотъемлемой частью учебно-методического комплекса настоящей дисциплины.

Этот фонд включает:

- а) паспорт фонда оценочных средств;
- б) фонд промежуточной аттестации: вопросы к зачету;

в) фонд текущей аттестации: комплект оценочных материалов (примерные темы эссе).

В документе Фонд оценочных средств по дисциплине «Философские, методологические основы инклюзивного образования» представлены оценочные средства сформированности объявленных в п. 3 компетенций.

Организация занятий по дисциплине

Занятия по дисциплине «Философские, методологические основы инклюзивного образования» представлены следующими видами работ: лекции, практические занятия, самостоятельная работа.

Лекции посвящены введению основных понятий и положений философии и методологии инклюзивного образования.

Вся совокупность практических занятий направлена на стимуляцию размышления студентов по поводу основных положений и принципов философии и методологии инклюзивного образования, выработки собственного отношения к инклюзивному образованию и сущности методологических основ инклюзивного образования, а также обсуждению практических последствий принятия философии инклюзивного образования для всех субъектов образовательного процесса и системы образования в целом. На это же направлены и домашние задания для самостоятельной работы, являющиеся подготовкой к практическим занятиям.

Кроме того, самостоятельная работа направлена на более глубокое изучение истоков и следствий получения образования детьми с ОВЗ и примеров ее практического воплощения и на подготовку эссе, отражающего взгляд студента, его отношение, результаты его размышлений – через наиболее близкий для него материал и форму. Эссе предоставляется преподавателю в электронном виде, после прочтения работы на занятии проводится собеседование студента с преподавателем по представленной им работе и совместная дискуссия.

Текущая аттестация студентов. Текущая аттестация студентов по дисциплине «Философские, методологические основы инклюзивного образования» проводится в соответствии с Уставом университета, Положением о текущей аттестации студентов по программам высшего профессионального образования в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский городской психолого-педагогический университет» и является обязательной.

Текущая аттестация по дисциплине «Философские и методологические основы инклюзивного образования» осуществляется преподавателем, ведущим занятия, на основании наблюдений за работой студента в ходе аудиторных занятий, а также контрольных мероприятий по оцениванию фактических результатов обучения студентов (домашние задания, эссе).

Объектами оценивания выступают:

- учебная дисциплина (активность на занятиях, своевременность выполнения различных видов заданий, посещаемость всех видов занятий по аттестуемой дисциплине);
- степень усвоения теоретических знаний;
- результаты самостоятельной работы.

Активность студента на занятиях оценивается по его участию в коллективной работе в ходе практических занятий, а также готовности к занятиям – своевременности выполнения домашних заданий, наличие у студента вопросов по итогам самостоятельной работы (т.е. на основе выполнения студентом работ и заданий, предусмотренных данной рабочей программой дисциплины).

Кроме того, оценивание студента проводится на *контрольной неделе* (рубежный контроль) 1 раз в семестр (в период: 4 неделя марта – 1 неделя апреля) в соответствии с распоряжением проректора по учебной работе. Оценивание студента на контрольной неделе проводится преподавателем независимо от наличия или отсутствия студента (по уважительной или неуважительной причине) на занятии. Оценка носит комплексный характер и учитывает достижения студента по основным компонентам учебного процесса за текущий период.

Оценивание студента на занятиях осуществляется с использованием балльно-рейтинговой системы в соответствии с технологической картой дисциплины. Оценивание студента на контрольной неделе также осуществляется по балльно-рейтинговой системе с выставлением оценок в ведомости и указанием количества пропущенных занятий.

Промежуточная аттестация студентов. Промежуточная аттестация студентов по дисциплине «Философия и методология инклюзивного образования» проводится в соответствии с Уставом университета, Положением о промежуточной аттестации студентов по программам высшего профессионального образования в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Московский городской психолого-педагогический университет» и является обязательной.

Промежуточная аттестация по дисциплине «Философия и методология инклюзивного образования» проводится в соответствии с Учебным планом в первом семестре **в форме зачета.**

Студент допускается к зачету по дисциплине в случае выполнения им учебного плана по дисциплине: выполнения всех заданий и мероприятий, предусмотренных программой дисциплины, п. 4.1 (по формам текущего контроля), подготовки, представления преподавателю и обсуждения с последним эссе на выбранную тему. В отдельных случаях (большое количество пропусков аудиторных занятий по уважительной причине) обсуждение эссе может быть перенесено непосредственно на зачет.

В случае наличия учебной задолженности студент отрабатывает пропущенные занятия в соответствии с требованиями, указанными в п. 6.3. Студент, не сдавший преподавателю предварительно (не менее чем за 5 дней до зачета) эссе в электронном виде, к зачету не допускается.

Зачет принимается преподавателем, проводившим занятия по дисциплине. Зачет ставится по совокупности учебных достижений студента в семестровый период. Студент, пропустивший занятия по отдельным темам (разделам) либо если результаты его работы в ходе изучения дисциплины не дают основание поставить зачет, в ходе зачета отвечает на вопросы из числа «вопросов к зачету», сформулированных в рамках данной учебной программы. Преподаватель имеет право задавать студенту дополнительные вопросы в объеме программы дисциплины.

Философские и методологические основы инклюзивного образования

Знания, умения, навыки студента на зачете оцениваются оценками: «зачтено» – «не зачтено», кроме того, выставляется оценка в соответствии с балльно-рейтинговой системой. Основой для определения оценки служит уровень усвоения студентами материала, предусмотренного данной рабочей программой.

Оценивание студента на зачете по дисциплине

Баллы (рейтинговой оценки)	Результат зачета	Требования к знаниям
10	<i>зачтено</i>	Оценка «зачтено» ставится студенту, если, наряду с успешным выполнением программы работы по дисциплине, он показывает достаточную ориентировку в понятиях и теоретических положениях курса; может объяснить философские и методологические основы инклюзивного образования и представить модели получения образования детьми с ОВЗ; имеет собственное мнение по ключевым проблемам, поднимавшимся в рамках курса; способен донести свои мысли и их аргументировать кратко и лаконично в непосредственном взаимодействии с преподавателем и сокурсниками
0,1	<i>не зачтено</i>	Оценка «не зачтено» ставится студенту, который показал незнание значительной части теоретического материала дисциплины, незнание и непонимание большинства принципов философии и методологических основ инклюзивного образования; не может привести примеры моделей (с правильным их пониманием) организации получения образования детьми с ОВЗ или большинство из них приводит неудачно, неверно; показывает формальное отношение к программе курса, говоря заученными стереотипными фразами

Виды и формы обработки пропущенных занятий

Студент, пропустивший лекционное или практическое занятие, обязан самостоятельно разобраться в поднятых на лекции или обсуждавшихся на занятии вопросах (по основной и дополнительной литературе), выработать свое к ним отношение и по результатам подготовить и передать преподавателю в электронном виде заметки со своим мнением по поднимавшимся вопросам и с вопросами к преподавателю по проработанному материалу, а также самостоятельно выполнить и представить выполнявшиеся остальными студентами на занятии задания. Кроме того, в ходе зачета студент отвечает на вопрос по пропущенной теме.

Студент, пропустивший занятие, посвященное собеседованию по эссе, либо не приславший перед последним занятием эссе на прочтение преподавателю, проходит

собеседование по решению преподавателя в дистанционной форме (по электронной почте), либо в индивидуальном режиме, либо непосредственно во время зачета.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / под ред. А. Мамзина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с. – * ; ** ; ***. – URL: <http://www.biblioclub.ru/book/44669/>

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия : Смысл, 2007. – 528 с. – * ; **.

Методологические основы психологии : хрестоматия / сост. Д.В. Лубовский. – М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 314 с. – **.

Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013 – 324 с.

Дополнительная литература

Архипова Ю.В., Тищенко Н.В. Социология культуры : учебное пособие для студентов специальности «Культурология». – Саратов: СГТУ, 2007. – 91 с.

Бурдые П. О символической власти // Бурдые П. Социология социального пространства. – М. : Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – С. 87–96. – URL: http://ec-dejavu.net/p-2/Power_Bourdieu.html

Бурдые П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I. – Вып. 2. – URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – 213 с.

Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ionin/_Index.php

Организация инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении : методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М. : Мозаика-синтез, 2011. – 155 с.

Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / Сиб. федер. университет. – Красноярск, 2013. – 152 с.

Суворов А.В. Человечность, достоинство, педагогика оптимизма. – М. : Изд-во «Чистые пруды», 2009. – 145 с.

Суковатая В. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике // Неприкосновенный запас. – 2012. – № 83. – URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282>

Фуко М. Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_vol/02.php

Anastasiou D., Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education // Exceptional Children. – 2011. – V. 77. – № 3. – P. 367–384.

Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods // International Studies in Sociology of Education. – 2010. – V. 20. – № 4. – P. 273–290.

Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // International Studies in Sociology of Education. – 2008. – V. 18. – № 2. – P. 99–116.

Периодические издания

Психологическая наука и образование : периодическое научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. – URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/index.shtml>

Вестник практической психологии образования : практико-ориентированный журнал для психологов и других специалистов системы образования. – URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/index.shtml

Психологическая наука и образование : периодическое научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. – URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/index.shtml>

Интернет-ресурсы

Электронная библиотека: диссертации. – URL: <http://diss.rsl.ru>

elibrary.ru – научная электронная библиотека. – URL: <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

ScienceDirect.com (международная электронная научная библиотека). – URL: <http://www.sciencedirect.com>

Информационный методический портал по информационному и специальному образованию Департамента образования города Москвы. – URL: <http://edu-open.ru>

Программное обеспечение современных информационно-коммуникационных технологий

Microsoft Word

MSPowerPoint

Материально-техническое обеспечение дисциплины

Для обеспечения интерактивных методов обучения для чтения лекций требуется аудитория с мультимедиа: мультимедийное оборудование для презентационных материалов и видеотехника (возможен вариант с интерактивной доской); программное обеспечение (программа для проигрывания DVD, других кодаков, фильмы, презентационные слайды).

Для проведения дискуссий и круглых столов, возможно, использование аудиторий со специальным расположением столов и стульев.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СТУДЕНТАМ

Планирование самостоятельной работы студента

При изучении темы важно обратить внимание, с одной стороны, на философские истоки идеи инклюзии и их связь с принципами либерализма и демократии, с другой стороны, на кризис современных демократических институтов в условиях глобального общества. Другой важный философский аспект – это культурное измерение практики инклюзии; следует обратить внимание, во-первых, на связь инклюзии с задачами культурного развития человека, во-вторых, на проблемы человека современной культуры при встрече с носителями культурного своеобразия (с другими) и, в-третьих, на возможности культуры в решении проблем интеграции.

Раздел 1. Философские принципы инклюзивного образования

Методические рекомендации по изучению раздела. При изучении раздела «Философские принципы инклюзивного образования» необходимо проанализировать философские истоки идеи инклюзии и концепции включающего (инклюзивного) общества, обратить внимание на философские основания социальной (социокультурной) модели инвалидности, философский контекст ее формулировки и направления ее критики в этом контексте как внутри данной концепции, так и извне. Важно также понять место экзистенциально-гуманистических идей в формировании ценностей плюралистического общества, а также противоречивое соотношение этих идей с философскими основами концепции инклюзии.

1.1. *Идея включающего общества и ее истоки. Ценность другого и множественная идентичность. Открытое общество и проблема автономии индивида.*

Вопросы и задания:

Какие концепции лежат в основе идеи включающего общества?

Как понимается включение индивида в социум? Опишите варианты.

Каковы основания приписывания человеку множественной идентичности и какие проблемы эта концепция порождает?

Опишите противоречия в признании ценности другого в рамках социальной модели инвалидности.

В чем содержание понятия открытого общества, каковы его истоки, возможности и ограничения для характеристики демократических обществ и как оно соотносится с идеей личной автономии индивида?

Охарактеризуйте различные понимания автономии индивида, их этический смысл и их значение для формулировки различных концепций включения.

1.2. *Социальная модель инвалидности и медицинская модель. Истоки социального конструкционизма в социальной философии и социальной теории (П. Бергер, Т. Лукман, М. Фуко, П. Бурдьё и др.).*

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте основные понятия и идейные истоки социального конструктивизма (П. Бергер и Т. Лукман). В чем его концептуальное отличие от социального конструкционизма?

Охарактеризуйте содержание социальной и медицинской моделей инвалидности.

Каковы идейные истоки концепции инклюзивного общества и социальной модели инвалидности?

Опишите механизм превращения в другого и стигматизации в рамках социальной модели. Какую концепцию культуры предполагает данная модель? В чем ее ограниченность?

Раскройте понятие стигмы у И. Гофмана и его значение для понимания дискурсивных механизмов подавления лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

1.3. Теория дискурса как власти (М. Фуко) и ее значение для формулирования социальной модели инвалидности.

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте концепцию дискурса как власти М. Фуко.

Раскройте значение концепции дискурса как власти для обоснования социальной модели инвалидности.

Почему, согласно концепции М. Фуко, инвалидность следует рассматривать как проявление дискриминации лиц с ограничениями здоровья со стороны доминирующей социальной группы посредством дискурса? Каковы элементы этого дискурса (норма/патология, способность/неспособность и др.)?

1.4. Концепция хабитуса П. Бурдьё и ее значение для критики социальной конструкции инвалидности.

Вопросы и задания:

Раскройте понятия социального и символического капитала, символической власти, хабитуса в концепции П. Бурдьё и их значение для обоснования философии инклюзии.

Сравните представления о символической власти у М. Фуко и П. Бурдьё.

Почему хабитус актора с ограничениями здоровья, формируемый посредством господствующих в обществе представлений о норме и патологии, другом и нормальном, способном и неспособном и т.п., может поддерживать его стигматизацию в обществе и служить одним из факторов самостигматизации?

1.5. Критика культуры в западном марксизме и культурные исследования в обоснование социальной модели инвалидности и философии инклюзии.

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте значение концепций культуры как средства капиталистической эксплуатации и классового подавления (А. Грамши, Л. Альтюссер и др.) для формирования британской школы культурных исследований как метода культурной критики общества.

Раскройте значение культурных исследований для становления философии инклюзии и критики системы образования как института исключения (Л. Бартон, Р. Сли).

1.6. Значение социального конструкционизма в обосновании философии инклюзии. Критика социального конструкционизма.

Вопросы и задания:

Каковы основания рассматривать инвалидность как социальную конструкцию и в чем ограниченность данной концепции?

Как социальный конструкционизм используется для обоснования инклюзивного образования?

Как социальный конструкционизм используется для критики концепции инклюзии?

С каких позиций социальный конструкционизм подвергается критике?

1.7. Экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании.

Вопросы и задания:

Какова роль экзистенциальной философии и гуманистической мысли в изменении социальных представлений о правах и достоинстве каждого человека?

Назовите основных представителей экзистенциально-гуманистической мысли, оказавших влияние на представления о правах и достоинстве каждого человека.

1.8. Значение культурно-исторической школы в решении задач включения лиц с ограничениями здоровья в культуру и общество.

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте значение культурно-исторической школы (Л.С. Выготского и др.) в развитии культурологического подхода к включению детей с ограничениями здоровья в культуру и общество.

Опишите значение культурологического подхода для решения задачи создания социокультурного фундамента инклюзии.

Вопросы, выносимые на самостоятельное изучение:

Научные и философские истоки базовых понятий инклюзивного образования.

Задания для практических занятий к разделу 1

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, составить конспект, отражающий следующие вопросы:

Концепция дискурса М. Фуко и символической власти и хабитуса П. Бурдьё и их значение для критики социальной конструкции инвалидности.

Критика культуры в западном марксизме и культурные исследования в обоснование социальной модели инвалидности и философии инклюзии.

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, составить конспект, отражающий экзистенциально-гуманистические основы формирования концепции инклюзивного общества и инклюзии в образовании.

Опрос проводится по мере проведения практических занятий соответствующей тематики по следующим вопросам:

Идейные истоки концепции инклюзии в образовании.

Этический смысл различных пониманий автономии индивида и их значение для формулировки различных концепций включения.

Понятие множественной идентичности и проблемы, связанные с этой концепцией.

Социальная и медицинская модели инвалидности.

Идейные истоки концепции социальной модели инвалидности.

Механизм превращения в другого и стигматизации с позиций социальной модели инвалидности.

Понятие стигмы у И. Гофмана и его значение для понимания дискурсивных механизмов подавления лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе.

Значение концепции дискурса как власти для обоснования социальной модели инвалидности.

Инвалидность как проявление дискриминации лиц с ограничениями здоровья со стороны доминирующей социальной группы посредством дискурса.

Понятия социального и символического капитала, символической власти, хабитуса в концепции П. Бурдьё и их значение для обоснования философии инклюзии.

Значение культурных исследований для становления философии инклюзии и критики системы образования как института исключения (Л. Бартон, Р. Сли).

Инвалидность как социальная конструкция и ограничения данной концепции.

Социальный конструкционизм как способ обоснования инклюзивного образования.

Критика концепции инклюзии с позиций социального конструкционизма.

Влияние экзистенциально-гуманистической мысли на представления о правах и достоинстве каждого человека.

Значение культурно-исторической школы (Л.С. Выготского и др.) в развитии культурологического подхода к включению детей с ограничениями здоровья в культуру и общество и решения задачи создания социокультурного фундамента инклюзии.

Основная литература к разделу 1

История и философия науки: учебное пособие для аспирантов / под ред. А. Мамзина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с. – * ; ** ; ***. – URL: <http://www.biblioclub.ru/book/44669/>

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.

Дополнительная литература

Архипова Ю.В., Тищенко Н.В. Социология культуры : учебное пособие для студентов специальности «Культурология». – Саратов: СГТУ, 2007. – 91 с.

Бурдьё П. О символической власти // Бурдьё П. Социология социального пространства. – М.: Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – С. 87–96. – URL: http://ec-dejavu.net/p-2/Power_Bourdieu.html

Бурдьё П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I. – Вып. 2. – URL: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – 213 с.

Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ionin/_Index.php

Суковатая В. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике // Неприкосновенный запас. – 2012. – № 83. – URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282>

Фуко М. Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_vol/02.php

Anastasiou D., Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. // Exceptional Children. – 2011. – V. 77. – № 3. – P. 367–384.

Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. // International Studies in Sociology of Education. – 2010. – V. 20. – № 4. – P. 273–290.

Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // International Studies in Sociology of Education. – 2008. – V. 18. – № 2. – P. 99–116.

Раздел 2. Социокультурные основания инклюзивного образования

Методические рекомендации по изучению раздела. При изучении раздела «Социокультурные основания инклюзивного образования» необходимо проанализировать социокультурные условия появления идеи включающего общества и инклюзивного образования как ее составляющей. Необходимо понимать отличие между концепциями интеграции и инклюзии, а также социокультурные и идейные основания последней. Важно осознавать, как различие между указанными концепциями отражается в практике образования. Не менее важно понимать связь между ценностями общества и этими концепциями, а также условия, в которых каждая из них сохраняет свое значение для решения конкретных задач образования. Необходимо проанализировать содержательные компоненты вызовов современности – ксенофобия и толерантность, столкновение цивилизаций и проблема диалога культур и их связь с концепциями интеграции и инклюзии. Важно осознавать амбивалентный характер отношений между ценностями культурного многообразия и принципами универсальности культуры и их вклад в формирование концепции инклюзии и интеграции. Для глубокого освоения материала раздела вам необходимо раскрыть, почему создание возможности для выражения культурного своеобразия является ресурсом культурного общения и интеграции, а также проанализировать место понимания образования как компенсации дефекта в рамках интегративного и инклюзивного образования. Необходимо также понимать значение исследований культурного освоения символического осмысления телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни для развития концепции инклюзии и углубления понимания ее связей с идеей культурной интеграции.

2.1. Понятия инклюзии и интеграции в отечественной и зарубежной литературе. Вызовы современности: ксенофобия и толерантность, столкновение цивилизаций и проблема диалога культур.

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте отличие концепций интеграции и инклюзии в их классической формулировке, объясните связь появления идей инклюзии с социальными и культурными изменениями в современном обществе.

В чем состоят трудности реализации идеи инклюзии в системе образования?

2.2. Ценность культурного многообразия и принцип универсальности культуры. Вариативность и этапность культурного развития.

Вопросы и задания:

Как связана идея вариативности культурного развития с концепцией ценности культурного многообразия и каков их вклад в концепцию инклюзивного общества?

Почему представления об этапности культурного развития вступают в противоречие с социальной моделью инвалидности?

2.3. Образование людей с ограниченными возможностями здоровья как компенсация дефекта и как культурное освоение и символическое осмысление телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни: социальные и историко-культурные истоки. Культура как сфера выражения своеобразия человека и развития его личности. Культурное своеобразие различных категорий людей с ограничениями жизнедеятельности.

Вопросы и задания:

Почему понятие дефекта развития является предметом критики в рамках социальной модели инвалидности и основанной на ней концепции инклюзии?

Каковы пути преодоления ограничений социальной модели инвалидности и основанной на ней концепции инклюзии? Какое значение в преодолении этих ограничений имеют исследования символического осмысления телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни?

2.4. Создание возможностей для выражения культурного своеобразия как ресурс культурного общения и интеграции. Принцип презумпции социальности при анализе причин задержки детского развития.

Вопросы и задания:

Охарактеризуйте значение создания социокультурной общности всех участников включающего сообщества в качестве фундамента успешной инклюзии и опишите задачи, которые возникают в этом процессе.

Что включает в себя понятие усвоения социального опыта в процессе развития ребенка и каковы его основные критерии?

Вопросы, выносимые на самостоятельное изучение

Суть и содержание принципов философии инклюзивного образования: их научно-педагогическое и научно-психологическое обоснование (предваряющий практические занятия по соответствующим темам).

Задания для практических занятий к разделу 2

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, составить опорный конспект по вопросам:

Вызовы современности: ксенофобия и толерантность, столкновение цивилизаций и проблема диалога культур.

Ценность культурного многообразия и принцип универсальности культуры.

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, составить конспект по теме «Создание возможностей для выражения культурного своеобразия как ресурс культурного общения и интеграции. Личностная инклюзия как

основная идея совместной педагогики. Принцип презумпции социальности при анализе причин задержки детского развития».

Опрос проводится по мере проведения практических занятий соответствующей тематики по следующим вопросам:

Отличие концепций интеграции и инклюзии и социокультурных условий их возникновения.

Отличие концепций интеграции и инклюзии в практике образования.

Связь появления идей инклюзии с социальными и культурными изменениями в современном обществе.

Концепции интеграции и инклюзии как ответ на вызовы современности: сходство и отличия.

Признание ценности культурного разнообразия и концепция инклюзивного общества.

Критика понятия этапности культурного в рамках социальной модели инвалидности и основанной на ней концепции инклюзии.

Критика понятия дефекта развития в рамках социальной модели инвалидности и основанной на ней концепции инклюзии.

Образование людей с ограниченными возможностями здоровья как компенсация дефекта и как культурное освоение и символическое осмысление телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни.

Культура как сфера выражения своеобразия человека и развития его личности.

Культурное своеобразие различных категорий людей с ограничениями жизнедеятельности.

Преодоление ограничений социальной модели инвалидности в рамках исследования символического осмысления телесно воплощенного опыта совместной с другими жизни.

Значение создания социокультурной общности всех участников включающего сообщества в качестве фундамента успешной инклюзии.

Основная литература к разделу 2

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия : Смысл, 2007. – 528 с. – * ; **.

Дополнительная литература

Архипова Ю.В., Тищенко Н.В. Социология культуры : учебное пособие для студентов специальности «Культурология». – Саратов : СГТУ, 2007. – 91 с.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – 213 с.

Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ionin/_Index.php

Суковатая В. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике // Неприкосновенный запас. – 2012. – № 83. – URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282>

Anastasiou D., Kauffmann J.M. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education // Exceptional Children. – 2011. – V. 77. – № 3. – P. 367–384.

Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods // International Studies in Sociology of Education. – 2010. – V. 20. – № 4. – P. 273–290.

Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // International Studies in Sociology of Education. – 2008. – V. 18. – № 2. – P. 99–116.

Раздел 3. Методологические основы инклюзивного образования

Методические рекомендации по изучению раздела. При освоении материалов раздела «Методологические основы инклюзивного образования» необходимо выделить, по крайней мере, два понимания методологии, развиваемых: 1) как представленное при рефлексии теории познания понимание метода в указанном широком смысле и 2) как учение о системе методов (в узком смысле), посредством которых в рамках той или иной науки в ходе теоретического или теоретико-эмпирического исследования проверяется правдоподобие (или истинность) теории (или теоретической гипотезы). Таким образом, в методологии инклюзивного образования нужно видеть как общеполитическое представление о методе и связи его с принципами познания, так и более детально разрабатываемое в методологии науки понимание методов как системы исследовательских способов отношения к познаваемой действительности. Необходимо знать основные методологические подходы для изучения феномена инклюзивного образования, определяющие психолого-педагогические исследования инклюзивной образовательной практики. Важно понять методологические различия инклюзии и интеграции, усвоить основные принципы инклюзивного образования.

Для глубокого освоения методологии инклюзивного образования необходимо проанализировать эволюцию инклюзивного процесса, его основные этапы и противоречия развития.

3.1. Основные смысловые значения понятия «методология». Инклюзия как социальная концепция. Социальная модель инвалидности. Инклюзивный процесс как гуманистическая парадигма образования и история его развития.

Вопросы и задания:

Сформулируйте основные положения инклюзии как социальной концепции. Где и когда впервые они были заявлены. Какие социальные институты включены в этот процесс. Приведите примеры.

Как инклюзивный процесс влияет на демократические и гуманистические ценности общества? Какие трудности в процессе реализации инклюзии вы видите в нашем обществе?

3.2. Установки и принципы инклюзивного образования. Системный подход, деятельностный подход, субъект-субъектный подход. Индивидуализация и социализация.

Вопросы и задания:

В рамках какого события впервые в мире были сформулированы принципы инклюзивного образования? Выразите свое отношение к каждому из них.

Изложите основные позиции разных методологических подходов к анализу феномена инклюзивного образования. Какие методы и формы организации деятельности будут им соответствовать?

В чем суть принципа индивидуализации образования? Сравните понятия «индивидуализация» и «индивидуальный подход». Приведите пример, отражающий необходимость разработки индивидуальной образовательной программы.

3.3. Инклюзия и интеграция в методологическом аспекте. Реформаторская педагогика. Принципы создания инклюзивной образовательной среды.

Вопросы и задания:

Назовите основные трактовки понятий «интеграция» и «инклюзия», опишите историю их развития.

Поясните основные принципы создания инклюзивной образовательной среды. Назовите основные критерии доступности. Что такое «универсальный дизайн»?

Вопросы, выносимые на самостоятельное изучение

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития (Л.С. Выготский). Механизмы реализации инклюзивного образования.

Задания для практических занятий к разделу 3

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, составить короткий реферат по вопросам (по выбору):

Инклюзивное образование в рамках системного подхода.

Инклюзивное образование в рамках деятельностного подхода.

Инклюзивное образование в рамках субъект-субъектного подхода.

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, подготовить презентацию на тему «Принципы создания инклюзивной образовательной среды».

Используя основную и дополнительную литературу по изучаемой дисциплине, подготовить опорный конспект на тему «Основные положения реформаторской педагогики».

Основная литература к разделу 3

Методологические основы психологии : хрестоматия / составитель Д.В. Лубовский. – М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 314 с.

Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.

Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013. – 324 с.

Дополнительная литература

Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы “Наша новая школа”». – 2010.

Ливенцева Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

Малофеев Н.Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 3.

Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.

Методические рекомендации по подготовке эссе. Примерные темы эссе

Эссе (из фр. *essai* «попытка, проба, очерк», от лат. *exagium* «взвешивание») – сочинение небольшого объема и свободной структуры в форме обзора проблемы с использованием литературных источников. Автор формулирует проблему, затем она рассматривается, приводятся аргументы с опорой на литературные источники. Эссе отражает индивидуальные впечатления и соображения автора по конкретному поводу или предмету и не претендует на исчерпывающую или определяющую трактовку. В отношении объема и функции эссе граничит с научной статьей. Здесь допускаются такие личностные обороты, как «я думаю», «я предполагаю», «я считаю» и проч. Для того чтобы выразить свое собственное мнение по определенной проблеме, требуется, во-первых, хорошо знать исходный материал, а во-вторых, быть готовым умело передать его содержание в письменной форме и делать логичные выводы.

В целом эссе оформляется по тем же правилам, что и другие письменные работы, в процессе обучения в университете (см., например, положение о написании курсовых и дипломных работ), т.е. оно должно быть оформлено титульным листом, содержать оглавление, список использованных источников, оформленный в тексте научный аппарат.

Наилучшим вариантом будет описание аргументированного эссе, где автор должен выбрать определенную позицию в отношении рассматриваемого вопроса и последовательно доказать ее. В таком эссе автор должен рассмотреть и другие точки зрения, доказать их несостоятельность.

Схема эссе

1. Введение: вводное утверждение (вопрос, цитата, данные, случай, пример), которое вводит читателя в проблему, привлекает его внимание.

2. Основная часть.

Главное утверждение – авторский тезис.

Аргументация.

Контраргументация.

3. Заключение: заключительное утверждение, синтез аргументаций, а также развитие вопроса.

Разработка содержания эссе

Попробуйте в нескольких тезисах (3–5) сформулировать, что бы вы хотели сказать по этому поводу (выяснить, понять). Если это удалось, можно переходить к сбору материала по обеспечению каждого из тезисов аргументами, фактами, ссылками на литературу. Если не удалось сформулировать тезисы, необходимо вернуться к предыдущему шагу и вновь организовать имеющийся материал и подобрать недостающий.

На следующем шаге необходимо спланировать и написать текст. Как и в школьном сочинении, план может быть простым (введение, основная часть, заключение) и сложным (введение, часть или главы 1, 2,.. с делением каждой части или главы на параграфы, заключение). Введение и заключение обычно пишутся по завершении работы над основным текстом.

Структура текста задается тезисами, которые вы сформулировали на этапе разработки содержания и уточнили в процессе сбора материала.

Во введении вам необходимо сориентировать читателя в проблеме.

В заключении вы оформляете выводы и намечаете перспективы дальнейшего изучения, теоретической разработки или практического решения данной проблемы.

Объем эссе не должен превышать двух страниц печатного текста (но не менее одной). Работа может быть оформлена с помощью компьютерных программ (MSOffice), в том числе графических.

Несколько советов. Посмотрите на текст «глазами» читателя. Легко ли в нем ориентироваться? Как он выглядит: удобно ли организован, расположен? Достаточно примеров или ссылок?

При оценивании учитываются:

Степень анализа проблемы, определение контекста.

Определение собственной позиции, самостоятельность высказывания.

Анализ других мнений и позиций.

Степень аргументации, наличие фактологии.

Культура письменной речи.

Примерная тематика эссе

Осмысление идеи включающего общества.

Инклюзивное образование в контексте моего личностного и профессионального опыта.

Инклюзия и интеграция как стратегии включения: сходство и отличия.

Мысли об инклюзии.

Инклюзия как социальная концепция и моя жизненная позиция.

Методологические основания инклюзивного образования (на примере диссертационного исследования).

Прочтение идей Л.С. Выготского в контексте осмысления инклюзивного образования.

Методические рекомендации по подготовке к зачету

Обучающийся допускается к зачету по дисциплине в случае выполнения им учебного плана по дисциплине. В случае наличия учебной задолженности обучающийся отработывает пропущенные занятия в форме, предложенной преподавателем и представленной в настоящей программе.

Промежуточная аттестация (зачет) проводится в устной форме по предложенным вопросам к зачету. Знания, умения, навыки обучающегося на зачете оцениваются по системе «зачет» / «незачет». Основой для определения оценки служит уровень усвоения студентами материала, предусмотренного данной рабочей программой.

Вопросы к зачету

Зарубежные модели получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзия как реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование.

Концептуальные различия интеграции и инклюзии в зарубежной литературе.

Какие философские идеи способствовали формулировке идеи включающего общества?

Социокультурные основания концепций интеграции и инклюзии.

Компетентностный подход и инклюзивное образование.

Культура как сфера общения людей разных культур?

Модели получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в России.

На чем основывается признание культурного своеобразия различных категорий людей с ограничениями жизнедеятельности?

Опишите основные значения понятий инклюзии и интеграции в отечественной и зарубежной литературе.

Основные принципы инклюзивного образования.

Почему современная культурная ситуация может проявляться и в росте ксенофобии и в распространении идей толерантности?

Риски инклюзивного образования.

Социальная модель понимания инвалидности и реформа специального (коррекционного) образования.

Трудности культурного диалога и их преодоление в процессе образования?

Понятие «медицинская модель инвалидности».

Понятие «социальная модель инвалидности».

Нормативно-правовые документы, регулирующие инклюзивное образование в России (по состоянию на 2021 г.)

1. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 августа 2016 г. № 07-3517 «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 октября 2013 г. № 1145 «Об утверждении образца свидетельства об обучении и порядка его выдачи лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 г. Москва «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями).
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 28 декабря 2018 г. № 345 «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н «Об утверждении профессионального стандарта “Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья”» (Зарегистрировано в Минюсте России 04.05.2017 № 46612).

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями).
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 августа 2014 г. № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности».
13. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».
14. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 02.04.2014, с изм. от 04.06.2014) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
15. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
16. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Светлана Владимировна Алёхина

Алексей Юрьевич Шеманов

**Философские и методологические основы инклюзивного
образования**

Учебно-методическое пособие

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

<http://мгпшу.рф>
<http://inclusive-edu.ru>

ISBN 978-5-94051-247-9