

## РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Гребенникова В.М.

*ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,  
Краснодар, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

Статья посвящена вопросам развития инклюзивного образования в Российской Федерации. Раскрывается сущность инклюзивного образования, его форматы и подходы, выработанные в разных странах мира. Отдельные элементы инклюзии появились в образовательных системах около 50 лет назад, а окончательно концепция инклюзивного образования была сформулирована в 1995 г. За это время выработан целый комплекс подходов к организации включенного обучения детей с особыми потребностями, прежде всего для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это полное включение, коррекционные классы и индивидуальные программы обучения, предполагающие сочетание занятий в обычном классе с иными форматами (индивидуальные занятия, занятия в малых группах и др.) и если в России коррекционные классы создаются и успешно функционируют (в основном ориентируясь на детей с легкими отклонениями в развитии), то включение в образовательный процесс детей с более сложными нарушениями до сих пор происходит крайне медленно, несмотря на развитие нормативной и институциональной базы.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, инклюзия, интегрированное образование, коррекция, индивидуальные программы, тьюторы

## DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Grebennikova V.M.

*Kuban State University, Krasnodar, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru*

The article is devoted to the development of inclusive education in the Russian Federation. The essence of inclusive education, its formats and approaches developed in different countries of the world. Some individual elements of inclusion appeared in educational systems around 50 years ago, and finally the concept of inclusive education was formulated in 1995. During this time a range of approaches to inclusive education of children with special needs, especially children with disabilities were developed. They are full inclusion, remedial classes and individual training programs, involving combination of classes in a regular classroom with other formats (private lessons, classes in small groups and others) and if in Russia remedial classes are created and functioning successfully (mainly focusing on children with mild developmental disabilities), inclusion in educational process of children with more complex disabilities is still extremely slow, despite the development of regulatory and institutional framework.

**Keywords:** special educational needs, disabilities, inclusion, inclusive education, correction, individual programs, tutors

Одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является развитие инклюзивных подходов к обучению. В основу концепции инклюзивного образования была положена идея о равных правах на образование всех детей вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, провозглашенная в таких основополагающих документах, как Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948 г.); Декларация прав ребёнка (ООН, 1959 г.); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.); Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969 г.); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, г. Джомтьен, 1990 г.); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических дей-

ствиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка 1994 г.) и др.

Несмотря на то, что признание равных прав на образование и включение в единую социальную среду определило фундаментальные основы развития образования в мире, многие практические вопросы создания инклюзивных образовательных учреждений еще только предстоит решить. Связано это с тем, что на протяжении длительного времени в подавляющем большинстве стран мира доминировало представление о необходимости дифференцированного подхода к образованию, предполагавшего, во-первых, раздельное обучение детей здоровых и имеющих различные отклонения в развитии, а во-вторых, – спецификацию обучения в зависимости от первичного нарушения. Первые подобные учреждения

появились в XVI–XVII вв., а на сегодняшний день разветвленная сеть подобного рода учреждений имеется в каждом государстве.

Так, в России предусмотрено 8 типов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья: специальные (коррекционные) школы для незлышащих, слабослышащих и позднооглохших; незрячих, слабовидящих и поздноослепших; с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых детей и для детей с другими отклонениями в развитии [7].

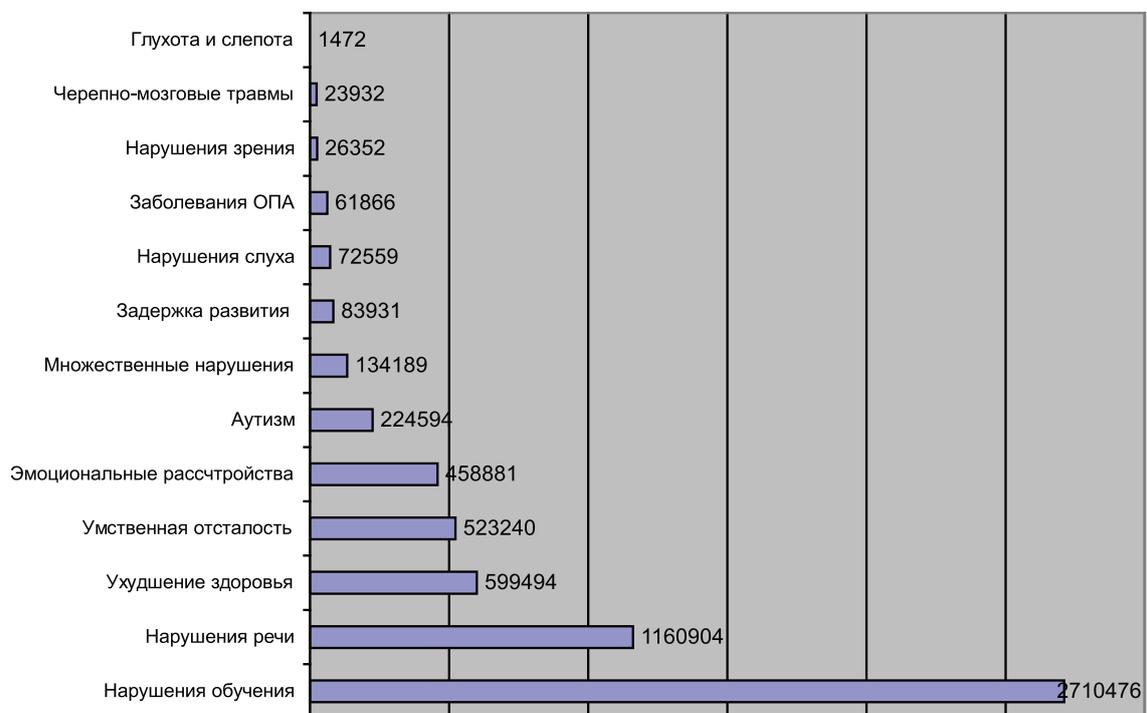
В Германии создано 11 типов коррекционных школ: специальные школы для детей со сложностями в обучении; школы когнитивного развития для детей с очень тяжелыми проблемами в обучении; школа для детей с нарушениями эмоционального и социального развития; слепых; слабовидящих; глухих; слабослышащих; детей с ограниченными физическими возможностями; с нарушениями речи; слепоглухих; для детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Около 4,8% всех учащихся Германии обучаются в специализированных учреждениях [12].

В США коррекционное обучение предоставляется по 13 направлениям, например, там создаются специальные школы (классы) для детей, страдающих аутизмом, перенесших травмы, имеющих мно-

жественную инвалидность и даже детей, которые просто имеют сложности в обучении, такие как дисграфия, дислексия, дискалькулия др.

Достаточно интересным представляется нам и сопоставление данных по численности детей с особыми образовательными потребностями. Если в России в образовательных учреждениях обучается в общей сложности 467 176 детей с ограниченными возможностями здоровья, из них: в 1676 специальных (коррекционных) организациях – 210 194 детей, в коррекционных классах при общеобразовательных организациях – 110 192 детей, в общеобразовательных классах – 146 790 детей [1], что составляет около 3,4% от всех получающих общее образование детей, то, например, в США общее число детей со специальными потребностями составляет 6,1 млн человек или более 30% от всех обучающихся (рисунок) [13].

Анализ статистических данных свидетельствует не только и не столько о фактически существующих особых потребностях, сколько об их выявляемости и способности образовательных учреждений реагировать на эти потребности. Каждый ребенок индивидуален и то, насколько система образования в целом готова откликнуться и оказать помощь в решении различных его проблем, и есть показатель качества и эффективности образования.



Число детей, получавших специальное образование в коррекционных школах, классах, а также по программам коррекционного обучения в США в 2006/2007 учебном году [13]

Еще один важный вызов, на который не могут ответить специализированные школы, – социальная адаптация детей с отклонениями в здоровье и связанными с этим фактором особыми их потребностями. Во второй половине XX в. в послевоенной Германии и скандинавских странах была провозглашена так называемая «концепция нормализации» согласно которой любой человек, независимо от типа и тяжести имеющихся у него нарушений развития, имеет право на «воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет» [3]. Иначе говоря, каждый ребенок имеет право не только на обучение и медицинскую помощь, но и на общение, взаимодействие с другими детьми, досуг и другие форматы социального взаимодействия.

Именно из понимания важности включения ребенка в нормальную социальную среду и развилась впоследствии система инклюзивного образования, получившая широкую поддержку как на международном уровне, так и на национальных уровнях. На Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями, которая состоялась в Саламанке (Испания) в июне 1994 г. были представлены уже более 90 государств и 25 международных организаций. Итоговая декларация конференции включила следующие положения:

- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;

- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей;

- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования [11].

Признание права лиц с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование было подтверждено

и в Конвенции о защите прав инвалидов (2006). Так, в соответствии со ст. 24 этого документа все государства-участники признают право инвалидов на образование и в целях его реализации без дискриминации и на основе равенства возможностей обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях. В этом контексте инклюзию можно рассматривать как процесс развития предельно доступного образования для каждого ребенка в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране появились на рубеже 1980–1990-х гг., но тогда инклюзивные школы работали скорее на свой страх и риск: практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды.

Впервые вопрос о возможности организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями был затронут в распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», но в этом документе речь шла об интеграции образования.

Сравнивая интегрированное и инклюзивное образование, многие авторы обращают внимание на существенную разницу в его содержании. Так, по мнению Р. Дименштейна и И. Лариковой, если интеграция (от лат. *integratio* – соединение) есть процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов, то инклюзия (калька с англ. *Inclusion* – включение) представляет собой добавление, присоединение чего-либо. Отсюда можно сделать вывод, что интеграция – процесс двусторонний, симметричный, тогда как инклюзия – однонаправленный, асимметричный... Интеграция в нашем понимании предполагает построение последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред, позволяющих конкретному ребенку постепенно наращивать свой образовательный и социальный потенциал. Каждая из этих сред должна содействовать расширению возможностей ребенка и готовить

его к переходу на следующий уровень интеграции. ...В отличие от интеграции, инклюзия даже терминологически является более узким понятием. Как следует из словарного анализа этого термина, инклюзия – односторонний процесс, представляющий «внедрение» кого-то куда-то (очевидный насильственный оттенок), результатом которого является наличие в некоей среде инородного для нее «тела» [4].

Данный терминологический спор, хотя и активно продолжается в среде специалистов, не является, по нашему мнению, принципиальным. Совершенно очевидно, что существуют группы детей, организация совместного обучения которых с обычными детьми невозможна по ряду объективных причин, но столь же обоснованно и представление о том, что чрезмерная сегрегация и изоляция существенно ущемляет права тех детей, которые вполне способны обучаться и развиваться в обычной школьной среде. Этот вывод подтверждается уже сложившейся практикой выделения в общеобразовательных школах классов, в которых обучаются дети, требующие повышенного внимания. Подобная система чрезвычайно развита в тех же США, а также Канаде и Великобритании, где специальные программы образования «настроены» на обеспечение потребностей каждого отдельного школьника. Специальные педагоги предоставляют определенный континуум услуг, в рамках которого определяется степень поддержки на основе индивидуальных потребностей ребенка. В каждом случае определяется формат обучения: коррекционная или обычная школа, а если принимается решение об обучении в обычной школе, разрабатывается отдельная учебная программа, предусматривается помощь специалистов, обеспечивается предоставление специализированных приспособлений, которые максимально облегчают школьнику участие в образовательной среде. В подобных программах учитываются даже такие нюансы, как возможность школьника добираться до учреждения, доступность отдельных кабинетов, эмоциональные потребности. Например, если комиссия определяет, что ученик не может писать от руки из-за физических недостатков, то школа предоставляет ребенку компьютер. Если ученик не может выполнять письменные задания, он получает возможность устных ответов и т.п. Предусмотрены также специальные реабилитационные кабинеты и кабинеты для специальных занятий.

Обзор мировой практики показывает, что можно выделить несколько форматов обучения детей со специальными образовательными потребностями:

- специализированное учреждение;
- выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для детей с особыми потребностями, которые обучаются по специальным программам;
- комбинированное обучение, при котором ученик часть программы осваивает вместе с одноклассниками, но помимо этого получает дополнительную образовательную поддержку, например логопедическую, психологическую и др. Ряд предметов школьник может изучать и по другим программам;
- обучение, при котором школьник полностью включен в обычную школьную среду.

Собственно говоря, к инклюзивным моделям можно отнести все форматы, предполагающие обучение детей с разными образовательными потребностями в рамках одного учреждения и Россия, так же, как и другие страны мира в целом достаточно успешно продвигалась по пути развития специального образования, но на определенном этапе возникло, если можно так выразиться, «технологическое отставание» российских школ.

На этот вопрос обращал внимание Н.Н. Малофеев, указывавший в одной из своих статей, что успешность обучения и социальной адаптации в обычных условиях различна для детей с особыми потребностями. Специальные, учитывающие особенности развития детей с ОВЗ, условия создаются не для всех детей. Например, особому ребенку для понимания материала могут быть необходимы иные наглядные средства или дополнительное внимание учителя. Могут препятствовать нормальному общению со сверстниками и педагогами и проблемы в поведении [5].

Материальное обеспечение школ, создание безбарьерной среды – главные проблемы российской школы в развитии инклюзии. Следует отметить, что попытки их решения стали предприниматься только в последние годы. Так, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ввел понятие инклюзивное образование (ст. 2) и подтвердил права на его получение (ст. 5). В соответствии со ст. 2 закона инклюзивное образование представляет собой обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Определенные механизмы реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование), такие как возможность получения инклюзивного образования по месту жительства, гарантии его качества закреплены и Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [10].

Важным условием перехода к инклюзивной форме образования и его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. За рубежом педагоги, оказывающие подобную поддержку, называются тьюторами (от англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueur – наблюдение и забота). Интересно, что сама профессия тьютора появилась еще в XIV в. в классических университетах – Оксфорде, а чуть позже и в Кембридже. Тогда задачей тьютора было своего рода посредничество между студентом и профессором. Именно посредническая составляющая, а также ориентация на индивидуальные потребности учащегося и составляют основу современного тьюторства. Сегодня тьютор – это лицо, которое организует условия для складывания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося и именно эта функция является главной для тьюторства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Институт тьюторства с недавнего времени появился и в России. Так, должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11 731 и № 11 725 соответственно). Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638).

В инклюзивном образовании тьютор выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы, помогая ребенку, контролируя его состояние, поддерживая его как в образовательном процессе, так и коммуникативном плане. Таким образом, в инклюзивном образовании тьютор выступает в качестве специ-

алиста, который организует условия для успешной адаптации ребенка с ОВЗ, его эффективной включенности в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Быстрое развитие тьюторства в России подтверждает и формирование определенной институциональной среды. В 2013 г. была образована Тьюторская ассоциация, помогающая наладить диалог между представителями этой пока еще относительно редкой профессии, организуя семинары, обучение, публикуя материалы, помогающие специалистам лучше наладить свою работу. Важным событием стало и открытие в Московском педагогическом университете в 2014 г. первой в России кафедры индивидуализации и тьюторской деятельности. Но предпринимаемые усилия пока еще недостаточны.

Конечно, современная Россия делает только первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования. Определенного «рывка» в этом отношении следует ожидать в самое ближайшее время. Сегодня постепенно начинает входить в школьный возраст поколение детей, родившихся во второй половине нулевых, когда в стране начался бум рождаемости, и уже сегодня государство ставит достаточно амбициозные задачи по строительству новых школ и реконструкции действующих, готовых принять на обучение резко увеличившееся количество школьников. Можно с уверенностью предположить, что новые школы будут готовы принимать на обучение детей с самыми разными образовательными потребностями. Для них будет создана безбарьерная среда, кабинеты логопедии, зоны отдыха и лечебной физкультуры. Но к этому моменту должно быть готово и педагогическое сообщество, поэтому задача подготовки педагогов, готовых работать в инклюзивной среде, является сегодня одной из первоочередных.

#### Список литературы

1. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями. 17.02.2014 // Официальный сайт Министерства образования РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/B8/3953>.
2. Гребеникова В.М. Нормативно-правовые основы развития инклюзивного образования в России // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
3. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1.
4. Дименштейн Р.П., Ларинова И.В. Интеграция особого ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – 2000. – Вып. 3. – С. 29.
5. Малофеев Н.Н. Система специального образования нового типа. – URL: [http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page\\_id=407](http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=407) (дата обращения 10.12.2014).

6. Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / под ред. Т.Г. Туркиной. – М., 2013. – URL: old.perspektiva-inva.ru.

7. Письмо Минобрнауки РФ от 04.09.1997 № 48 (ред. от 26.12.2000) «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I – VIII видов».

8. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж, 2009.

9. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 04.06.2012 // Собрание законодательства РФ.04.06.2012. № 23. ст. 2994.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 25.07.2013.

11. ЮНЕСКО, 1994 г. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. – Париж, ЮНЕСКО/Министерство образования, Испания. 1994.

12. Special Educational Needs Code of Practice. UK: Department for Education and Skills. November 2011.

13. Gold M.E., & Richards, H. To label or not to label: The special education question for african americans // Educational Foundations. – 2012. – № 26 (1–2). – P. 143–156.

### References

1. Voprosy obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostjami. 17.02.2014 // Oficialnyj sayt Ministerstva obrazovaniya RF. URL: <http://minobrnauki.rfB8/3953>.

2. Grebennikova V.M. Normativno-pravovye osnovy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. no. 6.

3. Groznaja N.S. Inkluzivnoe obrazovanie za rubezhom. Ot mechty k realnosti // Sindrom Dauna XXI vek. 2011. no. 1.

4. Dimenshtejn R.P., Larikova I.V. Integracija osobogo rebenka v Rossii: zakonodatelstvo, praktika i perspektivy // Osobuy rebenok: issledovaniya i opyt pomoshhi. 2000. Vyp. 3. pp. 29.

5. Malofeev N.N. Sistema specialnogo obrazovaniya novogo tipa. URL: [http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page\\_id=407](http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=407) (data obrashhenie 10.12.2014).

6. Perfileva M.Ju., Simonova Ju.P., Prushinskij S.A. Uchastie obshhestvennyh organizacij invalidov v razvitiij inkluzivnogo obrazovaniya / pod red. T.G. Turkinov. M., 2013. URL: old.perspektiva-inva.ru.

7. Pismo Minobrazovaniya RF ot 04.09.1997 no. 48 (red. ot 26.12.2000) «O specifikе dejatel'nosti specialnyh (korrekcionnyh) obrazovatelnyh uchrezhdenij I VIII vidov».

8. Rukovodjashhie principy politiki v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya. Opublikovano Organizaciej Obedinennyh Nacij po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. Parizh, 2009.

9. Ukaz Prezidenta RF ot 01.06.2012 no. 761 «O Nacionalnoj strategii dejstvuj v interesah detej na 2012–2017 gody» // Oficialnyj internet-portal pravovoj informacii <http://www.pravo.gov.ru>, 04.06.2012 // Sobranie zakonodatelstva RF.04.06.2012. no. 23. pp. 2994.

10. Federalnyj zakon ot 29.12.2012 no. 273-FZ (red. ot 23.07.2013) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Oficialnyj internet-portal pravovoj informacii <http://www.pravo.gov.ru>, 25.07.2013.

11. JuNESKO, 1994 g. Salamanskaja deklaracija i Ramki dejstvuj po obrazovaniju lic s osobymi potrebnoostjami. Parizh, JuNESKO / Ministerstvo obrazovaniya, Ispanija. 1994.

12. Special Educational Needs Code of Practice. UK: Department for Education and Skills. November 2011.

13. Gold M.E., & Richards, H. To label or not to label: The special education question for african americans // Educational Foundations. 2012. no. 26 (1–2). pp. 143–156.

### Рецензенты:

Рослякова Н.И., д.п.н., профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар;

Кочетова Н.Н., д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.