

## От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями

[Н.Н. Малофеев](#) ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва

Освоение философии безбарьерного мира и проведение политики социальной интеграции инвалидов заставило многие государства пересмотреть своё отношение к институционализации – ведущей идее организации специального образования на этапе его становления как параллельной образовательной системы. То, что прежде признавалось достоинством системы (увеличение количества специальных учебных заведений, максимальный охват ими нуждающихся), на исходе XX в. стало вменяться ей в вину. Направление ребёнка в специальную школу начинает трактоваться в категориях нарушения гражданских прав, дискриминации, как попытка его изоляции от семьи и сверстников.

В 1980 г. участники проходившего под эгидой ЮНЕСКО совещания по специальному образованию призвали «содействовать максимальной интеграции инвалидов в общество». Генеральный директор ЮНЕСКО, Федерико Майор Сарагоса, писал: «Большими правами обладают те, кто менее всего может ими пользоваться. Школа для всех – да, но не только для всех «нормальных» детей. Внимание ко всем – да, но не только к «нормальным» больным... Напротив, общество должно стремиться компенсировать особым вниманием несчастье тех, кого природа или судьба сделали беспомощными» 1.

Спустя десятилетие, в 1991 г., Подкомиссия по предупреждению дискриминации и защите меньшинств Комиссии ООН по правам человека особо подчёркивала в своем докладе: «Даже самые современные учреждения, с хорошим оборудованием и достаточно квалифицированным персоналом являются какими-то безликими, поскольку в основе институционализации лежит предположение, что интернированные не способны жить самостоятельно, как остальные члены сообщества, и поэтому они становятся пассивными и зависимыми. Сам факт их отделения от общества способствует этой тенденции и развитию того, что принято называть «институциональным менталитетом», а это, в свою очередь, представляет собой новый вид инвалидности, поскольку препятствует реинтеграции в общество».

Государства, достигшие экономического благополучия, исповедующие либерально-демократические ценности, противостоящие всем видам дискриминации, ревизуют систему специального образования. На смену догмату институционализации вполне закономерно приходит концепция интеграции, а официальная лексика подвергается ревизии.

Никого не смущавший ранее термин *Handicapped* 2, указывающий на недостаток, ненормальность, ущербность человека, трактуется как сегрегационный маркер. Устоявшееся определение *Handicapped children* (ребенок-инвалид; ограниченный ребенок; ребенок с физическими недостатками; ребенок неполноценный) заменяется расширительным нейтральным термином *Children with Special Needs* (в русскоязычной транскрипции – ребенок с особыми потребностями), указывающим на наличие особых потребностей у полноправного члена общества. Перемены отношения общества и государства к людям, отличающимся от большинства, оказались в последние десятилетия

XX века столь глубокими, что в борьбе за политкорректность потребовалось проведение определенной языковой политики: введения и пропаганды новой лексики.

Новый термин закрепляет смещение акцентов в характеристике детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы к фиксации их потребностей в особых условиях и средствах образования. Он подчеркивает ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

Несмотря на то, что данный термин появляется в России позже, чем в Америке и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина Children with Special Needs.

Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как 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» 3.

Открытому гражданскому обществу нужна новая концепция организации образования детей с особыми образовательными потребностями, начинается последовательное движение по курсу – «включение в общий поток, интеграция, инклюзия.

Одни государства пошли по пути трансформации части специальных школ в ресурсные центры с характерными для них способами поддержки ребёнка с особыми образовательными потребностями, обучающегося в обычной школе. В других странах специальным учреждениям были добавлены дополнительные, ранее не свойственные им функции – сопровождение интегрированных учащихся.

Вводя интегрированное обучение, его организаторы со временем осознали, что оно может и должно воплощаться в различных организационных формах: от полной до временной и частичной интеграции. Практика породила разнообразные модели интеграции, а родители впервые обрели возможность выбирать оптимальные для их ребёнка варианты. Необходимо отметить, что в зависимости от накопленного опыта специального обучения, равно приняв идею социальной и образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, её практическую реализацию каждая из стран осуществляла по-своему.

Рассмотрим теперь, как шёл процесс в первую четверть XXI столетия. В 2000 г. состоявшийся в Сенегале Всемирный форум по образованию принимает Дакарские рамки действий «Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств». «Мы заявляем, – говорится в документе, – о нашей общей приверженности: ...расширению и совершенствованию комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей... Для достижения этих целей мы – правительства, организации, учреждения, группы и ассоциации, представленные на Всемирном форуме по образованию, – обязуемся: ...создавать безопасную, здоровую, инклюзивную учебную обстановку, способствующую успешному обучению и достижению чётко определённых уровней успеваемости для всех...». Во исполнение принятых в Дакаре решений Европарламент принимает резолюцию «К безбарьерной Европе для инвалидов» (2001), рекомендуя правительствам стран, входящих в ЕЭС, сделать национальные системы образования доступными для всех

(подразумевая не только детей с ООП, но детей групп риска, детей-инофонов (мигрантов), детей цыган и иные уязвимые группы).

Начало третьего тысячелетия отмечено принятием **Конвенции ООН о правах инвалидов** (2006), вступившей в силу 3 мая 2008 г. 4. Процитируем положения этого международного документа, касающиеся образования детей-инвалидов:

«Статья 7.1. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми...

Статья 24.1. 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...»

**Ратифицируя Конвенцию, правительство того или иного государства брало на себя обязательство обеспечить в стране инклюзивное образование.**

Наибольшую активность в отказе от институционализации в пользу инклюзии проявили либо страны благоденствия, либо государства с низким показателем валового национального дохода на душу населения. Первые обладали мощным финансовым ресурсом и, отдавая предпочтение инклюзии, сохраняли уровень образования, который прежде обеспечивали специальные школы. Вторым инклюзия позволила сократить бюджетные расходы на специальное образование.

Повторим, сегодня инклюзия общемировая и при этом ведущая тенденция организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Вместе с тем общеупотребительное определение «инклюзивное образование» даже в границах Европы понимается далеко не одинаково. Кратко ключевое различие можно сформулировать противопоставлением: совместное пребывание или совместное обучение? В первом случае подразумевается предоставление ребёнку с ограничениями жизнедеятельности возможности посещать обычную школу, накапливать социальный опыт, наравне со всеми участвовать в творческих, спортивных и тому подобных мероприятиях. Во втором – ранее перечисленные возможности в обязательном порядке сочетаются с обеспечением ученику с особыми образовательными потребностями качественного академического образования в соответствии с действующими в стране стандартами образования в начальной и средней школе.

Европейские национальные системы специального образования, выстроенные за послевоенные десятилетия, заметно отличались друг от друга по нормативно-правовому обеспечению, объёму государственного финансирования, уровню научного обеспечения, кадровому потенциалу, техническому оснащению, наконец, по масштабу. В одних странах специальное обучение получало менее 1 % детского населения, в других – 3 % и более. Проживая общий [второй, по нашей классификации] этап строительства национальных систем специального образования, государства Северной, Центральной, Восточной и Южной Европы находились в разных его фазах.

Далее прочих продвинулись **Дания, Норвегия, Швеция**. Их успех в социальной интеграции инвалидов, согласно предложенной периодизации, обеспечен накопленным культурно-историческим опытом. В этом регионе Европы на протяжении долгих веков складывалась традиция терпимого отношения к калекам, впоследствии усиленная

принятием христианства и протестантской идеологией благотворительности. Северяне накопили наибольший опыт гуманных законодательных инициатив в сфере прав человека. От прочих их выгодно отличает политическая стабильность на протяжении последних полутора веков. Это страны с высоким уровнем развития экономики и качества жизни; они в числе первых встали на путь социальной интеграции инвалидов и, естественно, оказались лидерами в стане реформаторов системы специального образования. Для северян было важно сохранить достигнутые высокий уровень и качество специального обучения, но при этом обеспечить возможность его получения и в условиях обычной школы. К началу 1990-х гг. упомянутые страны почти в полном объёме сумели создать все условия для того, чтобы большинство детей с особыми образовательными потребностями могли, живя дома, посещать близлежащие общеобразовательные учреждения и получать там все необходимые виды помощи и поддержки.

Ряд стран **Западной Европы** (например, Нидерланды и ФРГ) к концу 1980-х гг. выстроили эффективно действующую дифференцированную систему специального образования, которая вобрала в себя почти всех детей, нуждающихся в специальном обучении. Не будем забывать, что наряду с государственными, там действовали частные, муниципальные и конфессиональные учебные заведения. При желании родителей ребёнок мог пойти собственным образовательным маршрутом – закон это допускал. На момент провозглашения политики интеграции в образовании упомянутые страны обладали разными по степени развёрнутости и дифференцированности системами специального обучения. Задолго до принятия Конвенции ООН там сумели создать параллельную дифференцированную систему специального образования для многих, если не для всех категорий детей с особыми образовательными потребностями и охватили ею большинство нуждающихся, оказались готовы к эволюционному реформированию национальной образовательной системы в соответствии с ценностями открытого гражданского общества и философией пятого периода.

Великобритания и Франция к концу 1980-х гг. находились на продвинутой стадии второго этапа строительства системы специального образования. В этих странах успешно действовали специальные учебные заведения различных видов, но задача направить в государственные специальные школы всех детей с недостатками умственного и физического развития не ставилась. Соответственно, и процент обучающихся в специальных школах был значительно ниже, чем в Скандинавских странах, Нидерландах и ФРГ. Переход к интеграции и инклюзии Великобритания и Франция осуществили, не завершив строительство дифференцированной системы специального образования, но имея некоторый опыт интегрированного обучения.

Страны **Южной Европы** (Албания, Греция, Испания, Италия, Кипр, Македония, Мальта, Португалия, Сербия и др.) на рубеже 1970-х – 1980-х гг. с неодинаковыми успехами осваивали второй этап строительства дифференцированной системы специального образования. Демократические конституции, благодаря которым дети с недостатками умственного и физического развития получили право на образование, **Греция, Испания и Португалия** обрели незадолго до выхода рекомендаций ООН обеспечить образовательную интеграцию и инклюзию. Длительное время южане оставались в арьергарде: темпы развёртывания сети специальных школ сдерживались в силу ряда объективных причин политического, экономического, религиозного, историко-культурного характера. Для того чтобы создать дифференцированную систему специального образования, не уступающую по всем показателям соседям из Северной и Западной Европы, требовалась не только политическая воля, но и огромные финансовые средства и поддержка населения. Далеко не завершив процесс институционализации,

южане берут курс на интеграцию, совершая удивительный скачок из начальной стадии второго этапа сразу в третий.

Понятно, что международные документы, призывающие отказаться от «специальной школы» и перейти к инклюзии, вызвали неодинаковую реакцию у правительств, работников сферы образования, в том числе учителей специальных школ Северной, Западной и Южной Европы. Тем не менее разногласия экспертов, несовпадение взглядов на формы и масштабы инклюзии могли лишь сдерживать темпы и влиять на характер внедрения нового подхода в практику, но игнорировать официально признанную на международном уровне концепцию образования инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями было невозможно.

В странах, не успевших выстроить дифференцированную систему специального образования, не имеющих подготовленных учительских кадров, экономической базы и, что особенно важно, с населением, в отличие от политических лидеров, не готовым принять новую философию, поскольку ещё не освоены культурные нормы предшествующего – четвёртого периода эволюции, инклюзия вводилась волевым решением, не всегда встречая понимание.

Декларация безграничных прав, не подкреплённая возможностями государства и согласием общества, влечёт за собой опасность подмены реальной инклюзии формальным перемещением ребёнка в массовую школу, что не только не улучшает, но и ухудшает его положение. Качественная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями. Как правило, необходимы два квалифицированных педагога: обычный и специальный для оказания дополнительной, индивидуальной помощи. Учебное место в большинстве случаев требует дооснащения специальными техническими средствами и аппаратурой. Для решения бытовых проблем «включённых» учеников нужны специальные технические приспособления и обученный персонал (тьюторы). Перемещение ребёнка из специальной школы, имеющей всё необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную общеобразовательную школу не имеет ничего общего с интегративным подходом к организации образования, соответствующего возможностям и особым потребностям ребёнка. Формальная инклюзия является, на наш взгляд, скрытой формой дискриминации. Если ребёнку с особыми образовательными потребностями предоставляется доступ к общей образовательной системе, но не создаются условия для обеспечения соответствующего его особым потребностям обучения, его право на качественное образование нарушается.

Итак, политика образовательной инклюзии на рубеже XX-XXI вв. начала успешно реализовываться на практике в странах с открытым гражданским обществом, в странах, вступивших в пятый [по нашей классификации] период эволюции отношения к детям-инвалидам, к детям с особыми образовательными потребностями. Каждое государство решало проблему инклюзии по-своему.

Памятуя о том, что история совместного или инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих подобных ограничений, достаточно коротка, не станем напоминать о том, что в Российской Федерации инклюзия получила официальное признание лишь в начале XXI века. В СССР вопросы «специального» образования обсуждались и решались исключительно силами дефектологов, а потому в научно-педагогической среде формировалось стойкое убеждение о том, что обучение детей с недостатками умственного и физического

развития, а эту категорию обучающихся именовали в XX столетии именно так, – тема, не представляющая интереса для педагогов массовой школы. Не удивительно, что курс на включение всё большего числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в обычные классы, последовавшее за ратификацией Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов (2012), застал учительство врасплох. Те, кто много лет проработал в специальных (коррекционных) образовательных организациях считали, что в условиях инклюзии их подопечные не получат адекватной помощи, а большинство педагогов, не имеющих дефектологической подготовки, отвергло саму идею инклюзии детей-инвалидов. Впрочем, стремительно происходящие в государственной политике и формирующемся гражданском обществе перемены заставили и тех, и других, если не поменять свои убеждения, то принять инклюзивное образование как неизбежную реальность.

Понимая важность исследований в области совместного обучения и воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками без подобных ограничений, Институт коррекционной педагогики РАО в 1992 году заявил эту тематику в ряду приоритетных направлений своей деятельности 5. Один из разделов предложенной ИКП РАО Программы скоординированных мер для планомерного перехода отечественной системы специального образования на новый этап своего развития (1997), в частности, предусматривал:

- «создание национального банка данных о педагогическом опыте, теоретических и методических разработках и результатах в области интегративных подходов к образованию детей-инвалидов и детей с разными нарушениями в развитии;
- обеспечение специалистов (общеобразовательных и специальных образовательных учреждений) и родителей информацией об уже имеющихся, экспертизированных и апробированных (в течение более 10 лет) формах и моделях интеграции в обучении детей-инвалидов и детей с нарушениями в развитии, необходимых условиях успешного интегрированного обучения, отрицательных и положительных последствиях интегрированного обучения» 6.

Приверженцы отечественной научной школы культурно-исторической дефектологии изначально настаивали на том, что взаимодействие со сверстниками не просто «полезно», но остро необходимо любому ребёнку с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем признавалось, что объём, содержание и организационные формы совместного обучения даже для обучающихся, принадлежащих к одной нозологической группе (нарушения слуха, зрения, речи, умственная отсталость, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра), но с различными вариантами психического и социального развития, должны быть дифференцированными. Наиболее полно это положение было раскрыто в разработанной в 2013 году ФГБНУ «ИКП РАО» по заказу Минобрнауки России Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Концепция) 7. Согласно Концепции, предложенные варианты образовательных маршрутов и соответствующая каждому обучающемуся доля и форма «совместности» со сверстниками, не имеющими таких ограничений, соотносились с возможными (на момент поступления в школу) вариантами развития детей. По замыслу авторов, «реализация разрабатываемых стандартов, во-первых, будет способствовать расширению вариативности и доступности образования для всех групп детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей со сложными дефектами; во-вторых, обеспечит детям с высоким потенциалом развития возможность перехода на любом этапе обучения на образовательные программы общего образования, либо после завершения ступени

начального образования продолжения образования по общеобразовательной программе на ступени основного образования» 8.

Перечисляя организационные формы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создатели Концепции отмечали, что инклюзия, обеспечивающая полное включение такого ученика в общеобразовательную организацию и максимально возможную нормализацию способов социального и учебного взаимодействия, показана детям с самыми благополучными вариантами психического развития. Обучающимся с менее благополучными вариантами психического развития рекомендованы различные модели специального образования и соответствующая каждому ребёнку доля и форма учебного и социального взаимодействия со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья: от частичной интеграции в учебное и социальное взаимодействие до обеспечения хотя бы минимального социального взаимодействия с другими детьми, отличного от общения с соучениками в условиях специального (коррекционного) учреждения. Подчеркивалось, что инклюзия может быть продуктивна для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, чьё развитие на момент поступления в школу приближено к нормативному. Практика необоснованной инклюзии подтвердила, что волонтаристское включение ребенка с менее благополучными вариантами развития не обеспечивает достижения ожидаемого уровня развития и обучения, не позволяет максимально реализовать реабилитационный потенциал ребенка.

Попыткам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с неблагополучными вариантами развития следует противопоставить создание условий для роста группы детей, в полной мере готовых к полноценному совместному обучению. Современные исследования дефектологов культурно-исторической школы показывают возможность существенно увеличить число детей с ограниченными возможностями здоровья, развитие которых к моменту поступления в школу будет приближаться к возрастной норме за счет раннего (с первых месяцев жизни) выявления и ранней психолого-педагогической помощи. Разрабатываемая в ИКП РАО «Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья» (2018) базируется на убеждении в том, что ранняя психолого-педагогическая помощь – самый надежный путь к последующему инклюзивному образованию этих детей.