

Т. В. Фуряева

# МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ  
ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ  
2-е издание, переработанное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования  
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по гуманитарным направлениям*

**Книга доступна в электронной библиотеке [biblio-online.ru](http://biblio-online.ru),  
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

**Автор:**

**Фурьева Татьяна Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, отличник народного просвещения, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, почетный профессор вуза, лауреат городской премии «Профессор года», лауреат Всероссийского конкурса изданий для вузов «Университетская книга»-2018, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы Института социально-гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (г. Красноярск).

**Рецензенты:**

*Игнатова В. В.* — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Института социального инжиниринга Сибирского государственного университета науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);

*Лукина А. К.* — профессор, кандидат философских наук, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (г. Красноярск).

**Фурьева, Т. В.**

Ф95

Модели инклюзивного образования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Т. В. Фурьева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 176 с. — (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).

ISBN 978-5-534-10939-9

Содержится теоретико-методологическое обоснование проблемы социальной инклюзии в зарубежных и отечественных исследованиях в русле разных методологических подходов: экологическом, философском, психологическом. Раскрыты базовые педагогические концепции интеграции и инклюзии, выявлена динамика понятийного аппарата в психолого-педагогических исследованиях в инклюзивной проблематике. Проанализированы инклюзивные практики в разных социальных сферах — образования, социальной защиты, культуры. Автор подробно останавливается на анализе многолетних инклюзивных практик в дошкольных и школьных учреждениях Европы, а также — с учетом изменений в среднем и высшем профессиональном образовании — разных стран. В монографии содержится анализ практики социокультурной инклюзии детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, молодых людей с ментальной инвалидностью, а также людей старшего поколения.

*Предназначена для бакалавров и магистрантов, обучающихся по программам «Психология и педагогика в социальной сфере», «Воспитание и социализация обучаемых образовательных и социальных организаций», «Психолого-педагогические технологии в социальной сфере», другим программам направлений «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа», «Дефектологическое образование» работников социальной сферы и образования.*

УДК 376(075.8)

ББК 88.6я73



*Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».*

ISBN 978-5-534-10939-9

© Фурьева Т. В., 2005

© Фурьева Т. В., 2019, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

# Оглавление

Введение.....	5
---------------	---

## Раздел I ИНКЛЮЗИВНЫЙ ДИСКУРС В СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

<b>Глава 1. Инклюзия в образовании как социально-политическая и теоретико-методологическая проблема .....</b>	<b>11</b>
1.1. Принцип инклюзии как ответ на современный вызов демократизации образования.....	11
1.2. Экологическая методология исследований проблем инклюзии .....	17
1.3. Философский подход в инклюзивной проблематике .....	42
1.4. Динамика понятийно-категориального аппарата в психолого-педагогических исследованиях проблемы интеграции/инклюзии.....	63
<i>Вопросы для самостоятельной работы.....</i>	<i>69</i>
<b>Глава 2. Концептуальные модели инклюзивного/интегративного образования .....</b>	<b>70</b>
2.1. Кооперативно-деятельностная концепция интеграции детей в образовательный процесс.....	70
2.2. Социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество.....	76
2.3. Интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции .....	81
2.4. Антропологическая метаконцепция вхождения людей с инвалидностью в общество .....	87
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы.....</i>	<i>92</i>

## Раздел II ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ МОДЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Глава 3. Инклюзия в дошкольных учреждениях .....</b>	<b>95</b>
---	-----------

3.1. История дошкольного инклюзивного образования .....	95
3.2. Совместная игра как главное средство совместного воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.....	99
3.3. Реализация теоретических моделей интеграции в дошкольной практике.....	102
3.4. Интеграционный (инклюзивный) потенциал известной в истории образования педагогической системы М. Монтессори .....	114
<i>Вопросы для самостоятельной работы.....</i>	<i>121</i>
<b>Глава 4. Инклюзивные школьные практики .....</b>	<b>122</b>
4.1. Особенности школьных инклюзивных практик в разных образовательных культурах .....	122
4.2. Организационные формы интегративного/ инклюзивного образования .....	129
4.3. Принципы и форматы совместного (инклюзивного) образования.....	133
4.4. Взаимодействие детей со средой как важный фактор инклюзивной образовательной практики.....	141
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы.....</i>	<i>148</i>
<b>Глава 5. Инклюзивные практики в среднем и высшем профессиональном образовании .....</b>	<b>149</b>
5.1. Инклюзия в среднем профессиональном образовании .....	149
5.2. Инклюзия в высшем профессиональном образовании .....	157
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы.....</i>	<i>168</i>
<b>Заключение.....</b>	<b>169</b>
<b>Литература.....</b>	<b>171</b>
<b>Новые издания по дисциплине «Модели инклюзивного образования» и смежным дисциплинам.....</b>	<b>176</b>

## Введение

Состояние современного российского общества характеризуется особой актуальностью вопросов социальной дифференциации, доступа к качественному образованию, преодоления отчуждения детей и молодежи, имеющих разные возможности и потребности, в том числе образовательные.

В представленном авторском учебном пособии идея моделирования и проектирования совместного обучения и воспитания детей и молодых людей с разными возможностями представлена на теоретическом и практическом уровнях.

В первом теоретическом разделе инклюзивный дискурс раскрывается путем теоретического анализа социально-политических аспектов, методологических подходов и тезауруса инклюзивно ориентированных психолого-педагогических исследований. Автор предъясвляет результаты сравнительного исследования двух магистральных методологических направлений в изучении проблемы инклюзии: экологической и философской методологий в их вариантах. Кроме того, он демонстрирует идею значительной динамики понятийно-категориального аппарата на протяжении нескольких десятилетий исследовательской истории.

Доказывается, что современная гуманитарная наука четко отходит от «дефектного» понятийного ряда: повреждение, отягощение, нарушение. Главными понятийными рамками анализа проблемы инклюзии становится позитивный, ресурсный ряд — повреждение, активность, участие.

Особое внимание в теоретическом разделе уделяется психолого-педагогической характеристике концептуальных моделей, выполняющих описывающую, объясняющую и прогностическую функции для реализации принципа интеграции/инклюзии в образовательных организациях. Речь идет о кооперативно-деятельностной, коммуникативной, социально-экологической и антропологической моделях. Они рассматриваются как теоретические образы, схемы, необходимые для анализа,

конструирования и оценивания инклюзивной образовательной реальности.

Второй раздел учебного пособия посвящен анализу инклюзивных практик, имеющих место на разных ступенях образования: дошкольной, школьной, профессиональной.

Инклюзивная практика в дошкольных учреждениях раскрывается с учетом пяти аспектов ее создания и функционирования. Автор обращается к истории появления инклюзивных учреждений, показывает главный принцип организации совместной жизни детей — игру. Значительный интерес представляют анализ путей и способов реализации разных концептуальных моделей, выделение значительного интеграционного потенциала известной в истории образования педагогической системы М. Монтессори. Многолетний опыт инклюзивной организации жизни детей в детском саду за рубежом явился основанием для включения в учебное пособие результатов анализа путей решения проблемы оценки качества инклюзивного дошкольного образования в разных странах.

Инклюзивные школьные практики раскрыты с позиций их особенностей в разных образовательных культурах. Представлено многообразие организационно-дидактических моделей, описывающих целевые, содержательные, методические, оценочные, средовые характеристики инклюзивного школьного образования.

В пособии делается попытка представить анализ инклюзивного «ландшафта» в профессиональных образовательных организациях. В среднем профессиональном образовании выявляются практики, базирующиеся на трех инклюзивных принципах: индивидуализации, гибкости и близости мест профессиональной деятельности и проживания. Высшая профессиональная школа также обнаруживает в своем развитии в направлении инклюзивного вектора инновативные практики довузовской подготовки, интенсивной профориентационной работы с учащимися специальных (коррекционных) школ, введения адаптационных дисциплин коммуникативно-социального плана в период обучения в вузе, активного включения всех студентов в социокультурную жизнь, организации специального медико-психологического сопровождения, сопровождаемого трудоустройства.

Настоящее учебное пособие обращено в первую очередь к специалистам-практикам, студентам гуманитарных направ-

лений. Автор совершает сознательную попытку изменения вектора профессионального мышления — от движения в рамках анализа дефицитов человека с ограниченными возможностями и проблемами в образовательной инклюзии к движению в рамках анализа его ресурсов, скрытых потенциальных возможностей, межведомственного взаимодействия.

Расширение методологического диапазона, показ плюралистического характера методологического дискурса, выявление имеющихся теоретических концептуальных моделей, тщательный анализ разнообразных практик инклюзивного образования на примере разных стран сами по себе дают синергетический эффект, поскольку способствуют в целом профессиональному саморазвитию педагогов, психологов, воспитателей, социальных педагогов, тьюторов и, конечно, родителей.





**Раздел I**  
**ИНКЛЮЗИВНЫЙ**  
**ДИСКУРС**  
**В СОЦИАЛЬНОЙ**  
**ПОЛИТИКЕ**  
**И ГУМАНИТАРНЫХ**  
**НАУКАХ**





# **Глава 1**

## **ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Принцип инклюзии как ответ на современный вызов демократизации образования**

13 декабря 2006 г. была принята в рамках резолюции 61/106 Генеральной ассамблеи Конвенция о правах инвалидов, в которой международное сообщество закрепило основные права и свободы личности по отношению к людям с инвалидностью. Это первое всеобъемлющее соглашение, которое к 2012 г. подписали 155 государств, в том числе Российская Федерация.

24 февраля 2009 г. ряд европейских стран, в том числе Германия, ратифицировали Конвенцию, приняв тем самым на себя обязательства по ее исполнению. Здесь была четко артикулирована идея о социальном смысле понятия «инвалидность», о необходимости преодоления «отношенческих и средовых» барьеров, которые препятствуют «полному и эффективному участию инвалидов в жизни общества наряду с другими». С 2006 г. инклюзивный дискурс по отношению к школьному образованию в Германии приобретает новые акценты, обращенные в основном к гетерогенному принципу организации обучения учащихся традиционной (регулярной) школы.

Понятие «инклюзия» стало употребляться в качестве синонима понятия «интеграция», или оба понятия используются вместе — инклюзия/интеграция.

Вместе с тем анализ современных психолого-педагогических исследований свидетельствует об образовании двух противоположных позиций в инклюзивном движении. Речь идет о **тотальной** и **радикальной** инклюзии.

Представители тотальной инклюзии, известные европейские ученые Г. Вокен, А. Гинц и другие, трактуют инклюзию как политико-идеологический принцип, как универсальный постулат для демократизации всего общества.

Идее инклюзии приписывается роль средства решения многих социальных проблем, связанных с обучением детей с разными возможностями, социальным статусом их семей, вероисповеданием, национальностью и др.

Критикуя «агрессивную», «массированную» специальную педагогику, Г. Вокен считает необходимым провести коренную реформу всей школьной системы, отказаться от типов школ и создать общую «школу для всех», где не будет общих стандартов, оценок, второгодничества, специального педагогического сопровождения, разделения по типам нарушений. Не индивид должен приспособиться к школе, а школа должна удовлетворять все потребности индивида.

Такое противопоставление системы и индивида у представителей «тотальной» инклюзии в настоящее время подвергается критике. Многие ученые, активно выступающие в педагогической и политической прессе, справедливо утверждают, что школа, являясь социальным институтом, должна удерживать задачу ориентации на отдельного ребенка, на его конкретные потребности (Арбек, Кох) [28, 29]. По мнению Б. Арбека, директора института реабилитационных наук Свободного университета Берлина, «нельзя во имя идеи инклюзии жертвовать специальными школами».

Среди представителей радикального направления инклюзивного движения есть такие, которые очень критически относятся в целом к идее инклюзии. Так, М. Бродкорб сравнивает социально-политическую трактовку «радикальных инклюзионистов» с введением коммунизма в школе, а К. Маркса он называет «первым и главным теоретиком инклюзии». Инклюзия не может быть «заклинанием» или претензией на истину. По его мнению, инклюзия как «волна доброй воли» схлынет, и через 15—20 лет все «инклюзивные меры», которые очень дорого стоят, уйдут в прошлое.

К необходимости определения «границ инклюзии», постепенного и взвешенного перехода к реализации инклюзивного принципа, «тихой инклюзии» призывают наиболее авторитетные европейские ученые, в частности, Б. Арбек, Г. Фойзер, У. Хаймлих, В. Янтцен, О. Шпек [28, 29, 32, 33, 35, 37, 48]. Шпек сравнивает инклюзию с «идеологическим минным полем, на которое очень рискованно наступить».

Арбек постоянно обращается на страницах общественных и профессиональных журналов с призывом прекратить дискуссию об инклюзии как «борьбе не на жизнь, а на смерть». Он категорически против интерпретации инклюзии Г. Вокена, который сравнивает ориентацию на закрытие специальных школ с борьбой за «спасение прав человека».

Арбек убедительно показывает несостоятельность интерпретации некоторых положений конвенции о правах инвалидов, которая делает акцент на повышение уровня участия в жизни общества людей с инвалидностью.

Совместное обучение детей с разными возможностями является одним из путей решения проблемы обеспечения прав каждого ребенка, безотносительно его образовательных потребностей. В конвенции нет указаний на ликвидацию специальных школ.

Арбек считает неприемлемой позицию радикальных инклюзионистов по поводу несовместимости идеи инклюзии с системой специального образования, а также снижения значимости факта инвалидности, которая не может пониматься как «обычное человеческое многообразие», связанное с социальным происхождением, принадлежностью к определенному полу, религии, нации. Эффекты совместного обучения детей с разными возможностями развития зависят от качества его организации.

Преодоление институциональных границ не означает автоматически гуманное обучение и оптимальное развитие ребенка с инвалидностью.

Результаты многочисленных исследований эффектов инклюзии достаточно противоречивы. В частности, некоторые исследования показывают, что у детей с умственной отсталостью совместное обучение оказывает позитивное воздействие на когнитивные процессы (У. Пройс-Лаузитц, Г. Вокен, К. Хубер и другие).

Вместе с тем социально-эмоциональное развитие таких детей оптимальнее протекает в спецклассах или школах (К. Хубер, И. Шнелл, А. Зандер и другие). Арбек выступает против эйфории тотальной инклюзии, против отказа от диагноза факта инвалидности как «негуманной маркировки», так называемой декатегоризации.

Общепедагогический подход не может исключать специально-педагогическое сопровождение, связанное с конкретным нарушением речи, моторики, эмоциональной и когнитивной сфер.

Совместное образование предполагает значительное усиление значимости субъективной ситуации учения каждого ребенка, дифференциации целей обучения, понимание родительских ожиданий.

Здесь уместно привести высказывание Б. Арбека, который подчеркивает, что ответ на вопрос «Что хорошо для ребенка?» надо искать в результатах эмпирического изучения, а не в вопросах морали. В любом случае определение форм совместного образования, нахождение оптимального варианта для каждого ребенка предполагают серьезный и ответственный поиск ответа на вопрос, для кого, при каких условиях и что является лучшим. Есть дети с нарушениями в развитии, кому хорошо в инклюзивной модели, а кто-то «расцветает» в специальной школе.

Во втором десятилетии XXI в. происходит значительная активизация научно-педагогических исследований, разработка региональных программ перехода к инклюзивной образовательной системе. На передний план выдвигается проблема поиска взвешенных путей реализации инклюзивного принципа на базе результатов солидных психолого-педагогических исследований конца XX в. Актуализируется задача реформирования всей системы общего школьного образования.

Как известно, традиционная европейская система, в частности, немецкая система школьного образования, включает три типа школ — девятилетнюю (народную), реальную (10-летнюю) и гимназию (12-летнюю)

Многие ученые согласны с тем, что такие типы школ, как начальная (*Grundschule*), общая (*Gesamtschule*) и общинная (*Gemeinschaftsschule*), предоставляют больше возможностей для реализации инклюзивного принципа, в отличие от традиционных школ. Однако и в последних возможны определенные

структурные изменения и нововведения, о чем свидетельствует опыт некоторых гимназий.

Вместе с тем известный специалист в области специального/инклюзивного образования В. Янтцен фиксирует факт внешних изменений, попытку простого переименования социальных учреждений в ассоциации, специальных школ — в школы содействия/развития и др.

Анализ имеющихся инклюзивных практик свидетельствует об увлечении структурными изменениями. Так, например, 12 больших социальных учреждений земли Баден-Вюртемберг были объединены в одно огромное учреждение для 10 000 людей с тяжелой инвалидностью [49].

Вместе с тем отмечается, что удельный вес специальных школ (школ содействия и развития) увеличился с 2001 по 2012 г. с 4,6 % до 4,8 %.

По данным К. Клемма, в разных учреждениях инклюзивного типа обучаются 26,8 % учащихся с проблемами в освоении образовательной программы (не успевающие или слабо успевающие ученики). Доля учащихся с диагнозами, связанными с отставанием в умственном развитии, составляет 5,4 %. Значительное количество детей, обучающихся в общих школах, имеют нарушения в эмоциональной и когнитивной сферах (43,2 %). У многих фиксируются одновременно нарушения речи (34,6 %). Все вышеуказанные группы учащихся имеют особые образовательные потребности и, соответственно, нуждаются в специальном содействии.

Между тем В. Янтцен выражает крайнюю озабоченность фактами игнорирования специфических образовательных потребностей детей с инвалидностью, которую просто обозначают как «социальную или даже как историческую конструкцию».

Неслучайно Г. Фойзер, сравнивая инклюзивный дискурс до и после подписания конвенции о правах инвалидов, называет его «интеграционно-инклюзивным обманом». При этом он отмечает, что инклюзивный дискурс конца XX в. был «полностью деполитизирован». Тогда главным являлись дидактические и психологические аспекты организации совместного воспитания и обучения. По мнению Г. Фойзера, для избегания «школьного цунами» в связи с необходимостью реализации принципа инклюзии необходимы обращение к результатам общепедагогических исследований, усиление «методологиче-

ской слабости» разработок, актуализация антропологического обоснования.

Как известно, еще в 1987—1990 гг. в Германии были опубликованы два тома «Общей коррекционной педагогики», а также 10-томное издание энциклопедии «Справочник по коррекционной педагогике». В работе над этими фундаментальными произведениями приняли участие ученые из 15 стран.

В настоящее время, кроме активного развития философско-антропологического направления в своем этическом варианте (современные исследования У. Хэберлина), на повестку дня выдвигается актуальная задача психологической подготовки учителей в направлении серьезного изучения психологии развития Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и других, что будет способствовать «педагогическому оптимизму».

Современные ответственные ученые призывают отказаться от волонтаризма. Отказ от спецшкол должен происходить при условии обеспечения высокого социально-педагогического, демократического качества образовательной инклюзии в рамках продуманных педагогических решений вне дидактического упрощения и редукции сложных связей и зависимостей.

В частности, В. Янцен предлагает при характеристике особенностей поведения детей с проблемами в умственном развитии полностью отказаться от термина «вызывающее поведение», что, к сожалению, получает распространение. Следует говорить о специфических синдромах проявления умственной отсталости. Он и его коллеги справедливо отмечают: «Нельзя тех, кого ранее исключили, включать в старую систему. Необходимо создавать новые институциональные моменты участия. Мы должны бороться не за инклюзию, а за трансформацию».

В новом школьном законе земли Нижняя Саксония предлагаются открытые пути обучения детей с особыми потребностями. Речь идет о формах организации совместного обучения, сообразных особенностям развития и потребностям разных детей.

В качестве ведущей идеи выступает мысль об ответственной позиции учителей. Совместное обучение должно сопровождаться педагогически ответственным решением. Специальное (отдельное) обучение может иметь смысл только тогда, когда доказано, что оно более адекватно потребностям и необходимости развития ребенка.



Главными являются не системные эффекты, а качество педагогической работы, которое находит свое отражение в школьной атмосфере, в организационной форме обучения, в отношениях в детском и педагогическом коллективах и в авторитете личности учителя.

С целью преодоления хаоса, потери ориентации, наступления фрустрации у учителей при реализации инклюзивного принципа во многих немецких землях создаются специальные экспертные комиссии.

В частности, в земле Мекленбург-Форпоммерн в 2012 г. создана экспертная комиссия под названием «Инклюзивное образование в земле Мекленбург-Форпоммерн до 2020 гг.» под руководством министра образования, науки и культуры М. Бродкорба и научного консультанта профессора К. Корба [8]. При комиссии существует специальная группа сопровождения, куда входят 23 представителя всех заинтересованных слоев общества — общественных, религиозных, образовательных организаций, бизнеса и политики.

За последние годы состоялось уже два конгресса, на которых рассматривались результаты реализации программы и дорожной карты инклюзивной реформы, где предусмотрены структурные изменения, введение новых учебных планов, организация совместного обучения учащихся до шестого класса, значительное расширение спектра программ повышения квалификации учителей, разработка педагогического стандарта, реализация новой концепции ресурсно-ориентированной развивающей диагностики.

В целом, что касается инклюзивной практики, как свидетельствуют последние данные, она получает наибольшее распространение в восточных федеральных землях Германии (бывшей ГДР), где до 10 % детей с особыми образовательными потребностями обучаются в общеобразовательных школах (в основном начальных).

## **1.2. Экологическая методология исследований проблем инклюзии**

Кардинальные изменения социально-экономических условий жизни современного общества, открытость научно-образовательного пространства, активное обновление мето-