



© Т. В. Фурьева

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.10)

УДК 376.1

ПЕДАГОГИКА ИНКЛЮЗИИ ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС (ОБЗОР)*

Т. В. Фурьева (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В статье обзорного характера актуализируется проблема разработки теоретико-методологических оснований инклюзивной педагогики. Целью компаративистского исследования является выявление характера и тенденций развития зарубежной инклюзивной педагогики, раскрытие сущности обновления её понятийно-категориального аппарата.

Методология. Методология исследования базируется на идеях отечественной педагогической компаративистики, реализующей описательную, объяснительную и прогнозирующую функции педагогического знания на базе методологии личностного, деятельностного, культурно-исторического подходов. Методическую базу исследования составляют методы феноменологического описания, интерпретации, сопоставления, индуктивного, гипотетически-индуктивного, проблемного и сравнительного анализа трудов ведущих педагогов-исследователей, а также педагогической документации разного уровня за последние двадцать лет.

Результаты. Выявлены теоретико-методологические рамки инклюзивного дискурса в виде двух доминирующих методологических подходов: системно-экологического и философско-антропологического; охарактеризованы четыре базовые педагогические концепции интеграции детей с особыми потребностями в общество: образовательно-деятельностная, социально-экологическая, интеракционистская, антрополого-этическая; раскрыта сущность новых трактовок педагогических понятий, показана динамика понятийно-категориального аппарата педагогики интеграции (инклюзии).

Заключение. Автором обоснована значительная переориентация в трактовках ведущих педагогических понятий, показана динамика в развитии педагогики интеграции (инклюзии), в которой происходит замена понятийного ряда – повреждение, отягощение и нарушение – на новый понятийный ряд – повреждение, активность и участие. Выявленные и введенные впервые в педагогический оборот отечественной педагогики четыре концепции инклюзии особых детей в общество свидетельствуют о поликонцептуальном характере зарубежной педагогической теории, о тенденции к их сближению в контексте доминирующих методологических подходов: системно-экологическом и философско-антропологическом.

Ключевые слова: интеграция; инклюзия; системно-экологический подход; философско-антропологический подход; концепции интеграции; классификация нарушений; педагогическое сопровождение; особые воспитательные потребности; жизненная ситуация.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект № 15/17 «Гуманитарные технологии работы с детьми и подростками, имеющими риск социального исключения».

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: tat.fur130@mail.ru



Постановка проблемы

Современный инклюзивный дискурс в сфере образования в нашей стране и за рубежом развивается на разных уровнях: политическом, научном и организационно-практическом. Активное становление и развитие отечественной педагогики интеграции (инклюзивной педагогики) происходит на фоне наличия многолетнего практического опыта и теоретико-методологических исследований наших зарубежных коллег в области совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями и потребностями¹ [1; 2]. Отечественная инклюзивная педагогика находится в активном поиске новых смыслов образования, учится «инклюзивно мыслить», обращаясь к проблеме построения подлинно гуманных образовательных отношений среди всех участников образовательного процесса [3–6]. Методологической базой педагогических исследований в области инклюзивного образования в нашей стране выступает как культурно-историческая психология, так и дефектология (коррекционная/специальная педагогика). В качестве базовых методологических позиций определены идеи о роли культурно-исторического опыта, накопленного челове-

ством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения; о возможностях ребенка, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризовать опыт познавательной и коммуникативной деятельности; единство биологического и социального в развитии ребенка; единство законов развития нормальных и атипичных детей; возможности компенсации дефекта и коррекции вторичных отклонений при комплексном коррекционно-педагогическом воздействии и др. В контексте этих положений сформулированы принципы организации инклюзивного образования: ранняя диагностика и коррекция, обязательное психолого-педагогическое сопровождение и продуманный отбор для образовательной интеграции (инклюзии). Соответственно выделяются четыре модели совместного образования: комбинированная, частичная, временная и полная².

Современная отечественная психология активно развивает идеи Л. С. Выготского и его учеников, обращаясь к изучению развивающих и социальных эффектов процесса инклюзии для детей с разными возможностями, к поиску соответствующих психолого-педагогических условий построения разноуровневых

¹ Jantzen W. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Weiterbildung-Stillstand-Rueckschritt. 2016. – URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf>; Feuser G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» – keine Sache der Beliebigkeit! 2012; Haeblerlin U. Inklusive Bildung. Sozialromantische Traemere // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2017. – S. 87–99; Heimlich U. Padagogik bei iLernschwierigkeiten. Sonderpaedagogische Foerderung im Foerderschwerpunkt Lernen. – Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 2016. – 185 s.; Heimlich U.

Zwischen Inklusion und Exklusion. Armmut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Paedagogik bei Lernschwierigkeiten // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2017. – S. 203–217; Lee Ju-Ywa Inklusion-Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von A. Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. 2012; Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bildung. Auflage. Munchen, 2004. – 186 s.

² Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.



отношений участников образовательного процесса³. Однако для обеспечения процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную практику массовой образовательной организации (детского сада и общеобразовательной школы) методологических оснований культурно-исторической психологии недостаточно. Методология инклюзивного образования требует обращения к разным дисциплинам: антропологической, феноменологической философии, интерактивной психологии, общей и социальной педагогике. Становление методологических оснований инклюзивной педагогики происходит в значительной степени в русле психологических идей. При этом наши психологи активно используют результаты зарубежных психологических исследований теоретико-методологических оснований инклюзии. В частности, в научном обороте сейчас активно используются идеи нормализации жизни Б. Нирье, критерии формирования инклюзивной культуры Т. Бута и М. Эйнскоу и др.

Отечественные ученые, специалисты в области инклюзивного образования, открыто заявляют о значительном дефиците теоретико-педагогических исследований вопросов организации совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями здоровья⁴.

Целью нашего компаративистского исследования является выявление и раскрытие психолого-педагогической сущности базовых концепций, сформированных в русле разных методологических подходов, представление нового понимания содержания педагогических понятий, а также обоснование значитель-

ной динамики в развитии понятийно-категориального аппарата в многолетней истории развития западноевропейской инклюзивной педагогики.

Обзор литературы

Реализация инклюзивного подхода в отечественной образовательной практике в рамках нового закона «Об образовании в РФ» базируется на результатах теоретико-методологических исследований в области специального образования, берущих свое начало в эпоху реформаторской педагогики и связанных с именами В. П. Кащенко, Г. Я. Трошина и др. Значительный вклад в развитие гуманитарного подхода, в переносе акцента с естественно-научной (медицинской, клинической) парадигмы на гуманитарную, т. е. на изучение самого ребенка, на специфику его социальной и образовательной ситуации в становящейся советской дефектологии, внес Л. С. Выготский⁵. Основные положения культурно-исторической концепции онтогенетического развития психики Л. С. Выготского до сих пор содержат значительный гуманитарный потенциал для развития современных психологических и педагогических концепций совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями и потребностями. В частности, речь идет о концепции билингвистического подхода в обучении глухих детей Г. Л. Зайцевой, концепции психолого-педагогического сопровождения включения детей с особыми потребностями в практику массовых образовательных учреждений (С. В. Алехина и др.) [4]. Авторы последней подчерки-

³ *Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.*

⁴ *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной*

научно-практической конференции / под ред. С. В. Алейхиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

⁵ *Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.*



вают мысль о том, что разработка методологических оснований психологической концепции носит междисциплинарный характер и предполагает активное обращение к философии и педагогике. Базовые идеи известных отечественных концепций общей и социальной педагогики, связанные с концепциями педагогической поддержки О. С. Газмана, педагогического сопровождения Л. М. Шипициной, Е. И. Казаковой, В. К. Зарецкого, Н. Н. Михайловой, М. Р. Битяновой, А. А. Майера, социального воспитания А. В. Мудрика других ученых находят активное осмысление в рамках формирующейся концепции психологического сопровождения инклюзивного образования⁶. Развитие теоретико-методологических оснований инклюзивной педагогики осуществляется не только на конкретно-научном уровне. Общественные метаподходы (системный, синергетический, антропологический) выступают в качестве фундамента отечественной инклюзивной педагогики. Идеи системного подхода в отечественной специальной педагогике использовались уже с середины XX в. (Р. Е. Левина, А. И. Дьячков, Ф. Ф. Рау, С. А. Зыков и др.).

В 1970-е гг. отечественные исследователи гуманитарных практик заявили о необходимости обращения к синергетике как науке о саморазвивающихся, открытых системах. В этом направлении осуществляются исследования в рамках различных научных школ (Э. И. Леонгард, А. Р. Маллера, Е. А. Стребелевой и др.), занимающихся вопросами педагогической помощи и социальной адаптации детей с особыми потребностями. Системный и синергетический подходы становятся методологической базой при изучении вопросов преобразования структур специального образова-

ния, создания социокультурной среды жизнедеятельности и образования детей с ограничениями в здоровье (Л. И. Аксенова, Л. Ф. Сербина, М. Л. Баранова, Е. Т. Логинова и др.)⁷. Новейшие поиски психологического обоснования инклюзивного образования, его социальных и культурных моделей с учетом исторических форм социальной и культурной жизни человечества, их многообразия и гетерогенности ведутся также в контексте антропологических размышлений, рассматривающих не только деятельностьную, но и бытийственную природу развития человека (Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, А. Ю. Шеманов и др.). Последнее свидетельствует об активном обращении к результатам теоретико-методологических исследований зарубежных коллег.

Методология исследования

Междисциплинарный и сравнительный характер статьи обусловлен применением компаративистского подхода. Его методы включают дескриптивно-объяснительный, диагностико-критический, теоретический и сопоставительный анализ фундаментальных трудов ведущих отечественных и зарубежных исследователей проблемы совместного обучения, воспитания и социализации детей и подростков с разными возможностями здоровья и потребностями, конструктивного изучения педагогической документации разного уровня за последние двадцать лет. Исходным методологическим основанием являются идеи культурно-исторического, деятельностного, личностного подходов в отечественной психологии и педагогике.

⁶ Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной

научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

⁷ Там же.

Результаты исследования

Выявлена альтернатива стандартной классификации, базирующейся на видах нарушения в развитии ребенка. В середине 1980-х гг. в европейской педагогике начинает подвергаться резкой критике ориентация на парадигму нарушенного развития. Точка зрения о содействии специфичном для конкретного нарушения перестает соответствовать изменившимся социальным установкам. Диагностика, оценивание, учебное планирование и контролируемое содействие, осуществляющиеся в прежнем ключе, признаются односторонними. Все яснее становится необходимость рассмотрения нарушений в развитии с позиций других критериев. Встает весьма значимый для педагогики вопрос о ценностях и смысле жизни воспитанников.

Попытку классификации отклонений в рамках эколого-системного подхода предпринимает известный специалист в области специальной педагогики А. Сандер⁸. Он подвергает сомнению понятие «нарушение развития», обосновывая это невозможностью четкого разграничения между нарушенным и ненарушенным развитием, наличием подвижных (текучих) переходов между традиционными видами нарушений, а также неопределенностью (спорностью) критериев классификации. А. Сандер обращает внимание на то, что исходным пунктом педагогического действия должно являться *не нарушение, а ребенок и его уникальное жизненное пространство*. В связи с этим он рекомендует проводить классификацию не по типам повреждений, а по характеру педагогического сопро-

вождения, педагогической деятельности. В качестве базового выступает понятие «дети с потребностями в особой поддержке». При таком понимании решающую роль играют не индивидуальные повреждения, а ребенок, рассматриваемый в определенном контексте. Нарушенное развитие определяется А. Сандером как дифференцированная потребность в поддержке. Нарушенное развитие и интеграция взаимодополняют друг друга. По этому поводу ученый отмечает, что «... нарушенное развитие проявляется в том случае, если человек в результате имеющегося повреждения или снижения уровня успешности недостаточно интегрировался в многослойную систему “человек-окружение”»⁹. Автор присоединяется к классификационному подходу Всемирной организации здоровья (WHO, 1980) и разделяет понятия «функциональное повреждение» (Schädigung) и «нарушенное развитие» (Behinderung)¹⁰. При этом он указывает, что не каждое функциональное повреждение автоматически ведет к нарушенному развитию. В связи с этим обоснованным является утверждение о том, что определение нарушенного развития как недостаточной интеграции в систему «человек – окружение» ориентирует развитие специальной педагогики от дефектно-ориентированного к ресурсно-ориентированному направлению. Здесь особую значимость приобретают не только индивидуализация педагогического содействия, но в большей мере условия окружающей среды.

Следует заметить, что в это же время, в конце XX в., в Англии на уровне политиче-

⁸ Sander A. Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik. Ein ökologischer Ansatz. 2000. VHN (54), H. 1. – S. 15–31.; Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.

⁹ Там же.

¹⁰ World Health Organization (WHO): International Classification of Impairments, Functioning, Disability and Health (ICF), 2001. – URL: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf?ua=1



ской программы в области образования указывалось на важность не суммарной констатации нарушения развития, а детального описания того, что необходимо ребенку. На повестку дня были выдвинуты его специальные воспитательные потребности (special educational needs). Рассмотрение ребенка вне общественных взаимосвязей создает опасность того, что ребенок, обособленный от общественной системы, утратит себя как человек. Данный тезис подчеркивает значимость идентичности ребенка для выстраивания отношений с окружением. При этом четко прослеживается отход от монокаузального мышления. На передний план выходят не функциональные нарушения, а «наступающая или угрожающая потеря жизненных взаимосвязей»¹¹. Следовательно, воспитание должно учитывать разнообразные и взаимодействующие между собой факторы, совместное толкование и конструирование которых делает возможным построение новой целостной жизненной взаимосвязи с конкретным ребенком.

Новое понимание сущности педагогического сопровождения. Нарушение развития возникает в результате определенных социальных обстоятельств и поэтому всегда относительно. При этом необходимо учитывать плюрализм жизненного окружения ребенка с отклонениями, его собственный мир и отношения с окружающим миром, развитие его автономии, самостоятельности и реализацию желаний. Педагогическое сопровождение ребенка с проблемами в рамках его окружения предполагает включение различных социальных целостностей, учет «жизненной напряженности» на микро- и макроуровнях. Это означает нормализацию внутрисемейных от-

ношений, выстраивание социальной сети, кооперацию с другими, реальное осуществление нормативного плюрализма. Главный пафос педагогической деятельности относится не к повреждению или к нарушению, не к «направленной в прошлое односторонней и застывшей каузальности», вытекающей из функционального повреждения либо нарушения. Суть педагогического сопровождения – это помощь ребенку в трудном (осложненном) «преодолении жизни» в условиях возрастающего плюрализма ценностных, деятельностных норм, жизненных ситуаций. Взрослый помогает в восстановлении целостности при помощи педагогических средств, принимая во внимание угрожающую деструкцию в развитии ребенка как результат частичного отсутствия необходимых навыков и разрушения жизненных связей. Следовательно, *специальное содействие в обучении и успеваемости не является центральной задачей*. На первый план выступают *динамичные и многообразные, комплексные и, одновременно, дифференцированные целостности и системные связи*, а также задачи, включающие личностные и социальные потребности ребенка, причем на протяжении всей его жизни – от раннего содействия до зрелого возраста. При таком подходе факт нарушения развития, а следовательно, и нарушения воспитания имеет функциональное значение, которое, однако, существует не само по себе, а интегрируется в целостную систему педагогической помощи и в процесс общего конструирования бытия¹².

Следует отметить, что экологическая парадигма развития инклюзивной педагогики не отрицает полностью понятий «нарушение развития» и «нарушение воспитания». Они при-

¹¹ Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.

¹² Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.



обретают здесь иное место в ряду педагогических задач. Базовым педагогическим понятием становятся «*особые воспитательные потребности*». Особые воспитательные потребности означают не только индивидуальные потребности ребенка, но и требования со стороны общепринятых норм, касающихся состояния здоровья, поведения в обществе, культурных норм. Инклюзивная педагогика не может больше исходить из статического понятия нарушенного развития, т. к. не каждый человек, имеющий нарушение, в обязательном порядке нуждается в помощи специализированной педагогики. Потребность в воспитании присутствует всегда. Необходимость специального, особого воспитания, однако, должна быть доказана. Только в результате этого получает она свое признание и полномочие. Для сравнения следует заметить, что в американских и английских педагогических исследованиях используются понятия «исключительные образовательные потребности» (exceptional educational needs) или «особые образовательные потребности» (special educational needs). Последнее понятие упоминается уже в Законе Объединенного Королевства Британии от 1981 г., касающемся социально-педагогического сопровождения особых детей. В законе говорится о детях, имеющих учебную трудность (a learning difficulty), которая обуславливает необходимость специальных воспитательных мероприятий¹³. При этом раскрывается сам термин «учебная трудность». В частности, сюда относится ситуация, когда ребенок в процессе обучения имеет существенные затруднения в сравнении с большинством де-

тей его возраста. Или же ситуация может предполагать наличие у ребенка определенных функциональных отклонений, из-за которых осложняется посещение обычных воспитательных учреждений и участие в обычных воспитательных мероприятиях. Учебная трудность еще может не быть реальной, однако в малый возраст ребенка уже можно предполагать перспективы вышеназванных трудностей. Рассматривая понятие «особые воспитательные потребности» в содержательном плане, мы можем увидеть, что они фактически относятся к конкретному способу воспитания, посредством которого ребенок приобретает возможность видеть дальнейшие перспективы, а также достигнуть определенных учебных и воспитательных целей, приобрести навыки и т. д.

Различным воспитательным потребностям соответствуют различные способы воспитательного действия. Основанием отбора является не только конкретный ребенок с нарушенным развитием, но и особая воспитательная ситуация. Отсюда следует, что педагогические решения, направленные на ребенка и его окружение, должны ориентироваться не на девять или десять стандартизированных видов повреждений или нарушений, не на предписания и возможности размещения данных детей в определенные учреждения в соответствующей системе образования. Педагогическое решение должно быть направлено в первую очередь на улучшение индивидуальной жизненной ситуации ребенка и учитывать особые требования к его благополучию. Основопологающим является то, в чем он нуждается (в педагогическом плане), а не то, чего ему недостает (в физическом плане)¹⁴ [7].

¹³ World Health Organization (WHO): International Classification of Impairments, Functioning, Disability and Health (ICF), 2001. – URL: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf?ua=1

¹⁴ Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen / Hrsg. Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M., Werning, R. –



Понятие «особые воспитательные потребности» на первый план ставит педагогические решения, принимающие во внимание прежде всего ребенка и его воспитание. Оно сигнализирует, что обычные воспитательные учреждения и воспитательные методы недостаточны, что требуется специальное, особое воспитание. Как и при обычном воспитании, они определяются исходя из цели воспитания конкретного ребенка и направлены на становление субъекта в социальном окружении, поэтому можно сказать, что современная специальная педагогика заботится об индивидуальном выстроенном воспитании, дифференцированно определяет особые потребности ребенка и необходимые требования, а затем их реализует [8; 9].

Определение необходимых потребностей диктует необходимость познания индивидуальной действительности ребенка с отклонениями в ее различных измерениях. Только при таком рассмотрении имеющиеся проблемы в обучении и развитии могут быть адекватно рассмотрены педагогами, т. е. проанализированы: вид и степень тяжести нарушения (повреждения), объем, интенсивность, характер социальных интеракций, а также возможности педагогической помощи.

Встает закономерный вопрос, что дает введение понятия «особые воспитательные потребности» для теории и практики образования особых детей? Во-первых, возникает альтернатива стандартной классификации, базирующейся на «видах нарушений»; снимается застывшее разделение между имеющими и не имеющими нарушения детьми; прекращается практическая тенденция типизировать детей, имеющих нарушения в развитии, на основе повреждений и определения их в спецшколе девяти типов. Во-вторых, имеет место

субъективизация деятельностного подхода, т. к. «особые воспитательные требования» предполагают, что в деятельности отправной точкой является не система воздействий, а сам субъект; важным становится то, что требуется индивидуально, что необходимо ребенку, у которого дефект как и раньше негативно влияет на воспитательное действие. В-третьих, новое базисное понятие оптимально для создания открытой, подвижной, ступенчатой, субъектно-ориентированной организации педагогического сопровождения. При этом в педагогической диагностике происходит перенос акцентов с констатации нарушения, отделения нарушения от «не нарушения» на имеющиеся ресурсные возможности и особые потребности в помощи.

Использование вместо понятия «нарушение развития» понятия «особые воспитательные потребности» не решает всех проблем теории и практики педагогики особых детей. Не может быть и речи о полном исключении понятия «нарушение развития» из педагогической теории. Педагог не может пренебрегать осложненной ситуацией в конкретном случае и в целом. Критика европейскими учеными понятия «нарушение развития» направлена не против поля реальной действительности, в котором существуют реальные осложнения и препятствия для жизни и обучения, но против того, что оно является ведущим в инклюзивной педагогической теории и практике [9; 10].

Динамика понятийного аппарата, связанного с проблемой воспитания и обучения лиц с инвалидностью. Анализ процесса развития инклюзивного дискурса в педагогической зарубежной науке в последние двадцать лет свидетельствует о его значительной

Springer Verlag, 2015. – 213 s.; Truckenbrodt T., Leonhardt A. Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte, 2016. – 78 s.



динамике [11–14]. Изначально понимание воспитания и обучения лиц с ОВЗ базировалось на понятии «отклонение». Оно определяло иерархическую взаимосвязь между четырьмя понятиями: *отставание, расстройство, повреждение и нарушенное развитие*. Термин «*нарушенное развитие*» определялся как объемное, тяжелое и продолжительное отклонение; понятие «*повреждение*» обозначало частичное, менее тяжелое либо кратковременное отклонение в развитии; «*расстройство*» рассматривалось как отклонение, которое потенциально может привести к повреждению или нарушению развития; «*социальное отставание*» могло быть применено к случаям угрожающего состояния либо к ситуациям нарушения отношений между человеком и обществом, которые способствуют возникновению, усилению расстройств, повреждений или, в конечном счете, нарушают развитие. В настоящее время широкое распространение получила уровневая характеристика понятия «*нарушенное развитие*». В частности, выделяют три уровня: биологический, психологический и социальный. Каждому уровню нарушения соответствует определенное отклонение: функциональное отклонение, пониженная результативность, нарушение развития. Физическое отклонение, которое относится к функциональным, необязательно влечет за собой нарушение развития. Нарушение в развитии в большей мере обусловлено общественными факторами. Его нельзя рассматривать как «естественно возникающий» феномен. Оно проявляется и действительно становится нарушением, когда определенные особенно-

сти индивида в процессе социального взаимодействия и коммуникации оцениваются относительно общественных представлений, касающихся индивидуальных и социальных способностей людей. При констатации того, что индивид в силу своих определенных особенностей не соответствует данным представлениям, нарушение становится очевидным. Начиная с этого момента, оно существует уже как социальный феномен¹⁵ [16–17].

Эти позиции западных ученых совпадают с представлениями известного отечественного психолога Л. С. Выготского о социальной обусловленности дефектов в развитии. Как известно, Л. С. Выготский полагал, что «...сама по себе слепота не делает человека дефективным, не есть дефективность, т. е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого. Она есть знак разницы между его поведением и поведением других»¹⁶.

В целом, сейчас большинство западноевропейских ученых считает, что понятие «*нарушение развития*» недостаточно операционально, поскольку оно является контекстно-обусловленным. В противоположность понимаемому с медицинской точки зрения заболеванию или функциональному отклонению нарушение развития невозможно определить без учета отношений, из которых они вытекают. Безусловно, можно говорить об относительности понятий «*болезнь*», «*отклонение*», т. к. следует учитывать личность больного че-

¹⁵ Walgenbach K. Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. Koller H. C. *Heterogenität: zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Schöningh Paderborn Publ., 2014; Wimmer M. 2014 Vergessen wir nicht – den Anderen!. Koller H. C. *Heterogenität: zur Konjunktur*

eines pädagogischen Konzepts. Schöningh Paderborn Publ., 2014, pp. 219–241.

¹⁶ Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.



ловека, его социальные условия (систему оказания помощи, правовых регулирований, социального статуса)¹⁷ [2; 16–18].

В реальной жизни данные факторы оказывают влияние друг на друга и действуют вместе. Об относительности понятия «нарушение развития» свидетельствует и тот факт, что нарушения жизненного развития при разных функциональных отклонениях имеют разную картину проявления, т. к. различно действуют на людей. Человек со зрительными нарушениями при определенных обстоятельствах является беспомощным и зависимым от других людей, а при благоприятных обстоятельствах, напротив, не ощущает себя больным.

Социальные условия и личностные вариации индивидуально определяют вид и степень вторичных отклонений, рассматривающихся как нарушения. Функциональные отклонения сами по себе не обуславливают деперсонализацию: они выполняют инструментальную, а не значимую для личности функцию. Таким образом, контекстная обусловленность и относительность нарушения подтверждают тот факт, что не существует ясных, объективных и обязательных разграничений между нарушенным и ненарушенным развитием. Для современных психологов и педагогов вопрос о том, что же такое нарушение, до сих пор остается открытым вопросом. Такая неопределенность особенно ярко осознается в педагогике как гуманитарной науке и практике в сравнении со строгой системой в медицине или эмпирической, биологической науке и практике. Отсутствие жестких определений объясняется тем, что человек, которому нужно оказать помощь,

совмещает в себе все многообразие и все нюансы индивидуальных и социальных факторов. Именно это взаимодействие и обуславливает комплексный характер нарушения в развитии. Все это объясняет невозможность однозначно определить, нарушено или не нарушено развитие. Следует отметить, что гуманитарная наука и практика всегда имеют дело с переходами и индифферентными межсферами, но не с границами¹⁸ [11; 12; 19].

Особое сопровождение, воспитание, обучение базируется не на дефекте. Учитель-дефектолог, социальный педагог, учитель-предметник строит свое воздействие, исходя из особенностей поведения человека, его целостного положения внутри образовательного, культурного контекста, а также из его социальных условий. Именно это и становится педагогическим концептуальным обоснованием необходимости особого сопровождения. А оно, в свою очередь, получает организационное оформление только тогда, когда могут быть определены содержание социальной, культурной, образовательной помощи и степень ее необходимости для человека.

В конце 1990-х гг. в западноевропейской педагогике происходит выработка нового ряда понятий не только в специальной педагогике и психологии, но и в документах международной организации здоровья. Если в 1980-е гг. речь шла о трех взаимосвязанных понятиях – *повреждение, отягощение и нарушение*, – то в конце XX в. предлагается новый понятийный ряд: *повреждение, активность и участие*. На повестку дня выдвигается понятие «*интеграция*» как вовлечение, сочленение в большое

¹⁷ Alicke T. Inclusion – background a new point of view. *Migration und Soziale Arbeit*, 2013, vol. 35, no. 3, pp. 243–248.

¹⁸ Gruschka A. Verstehen lehren // Schnell (Hrsg.) Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis

Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt. 2015. – S. 223–232.; Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). – Stuttgart: Kohlhammer, 2016. – 160 s.

целое путем соединения множества отдельных людей или групп в одну общественную и культурную единицу. Выделяют разные виды интеграции: индивидуальную, социальную, педагогическую. По характеру вовлечения различают: точечную, частичную и полную. Существует также многоуровневая характеристика процесса интеграции [6].

Рост гетерогенности общества, его интенсивная дифференциация по социальным стратам, в то же время ориентация на обеспечение социальной справедливости, безопасности и сплоченности кардинально меняет понятийный ряд социально-педагогического дискурса. Социальная *инклюзия* объявляется как базовый принцип социальной политики, который находит свое отражение во всех сферах жизни общества, в первую очередь в образовании как базовой социокультурной практике. Отличие интеграции и инклюзии в образовании базируется, в основном, на принятии двух разных, дифференцированных путей, касающихся содержания и технологий организации образовательного процесса, оценивания продвижения. Инклюзия в отличие от интеграции

исходит из позиции общей педагогики, которая ориентирована на человека с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и признает гетерогенность как норму в социально-педагогическом сопровождении¹⁹. Современные западноевропейские ученые предлагают следующую схему дифференциации разного понимания характера включенности или исключенности из институциональной общности человека с особенностями поведения, состояния здоровья и возможностями. Интерес представляет схематическое изображение этапов процесса сближения разных людей: эксклюзии, сегрегации, интеграции и инклюзии. Известный ученый Э. Фейерер представил схематично большим кругом общность, к которой приближаются, объединяясь вне, люди с особыми потребностями (рис. 1). Постепенно они в разных организационных формах включаются в институциональное образовательное, социокультурное, профессиональное жизненное пространство нормально развивающихся сверстников [20].

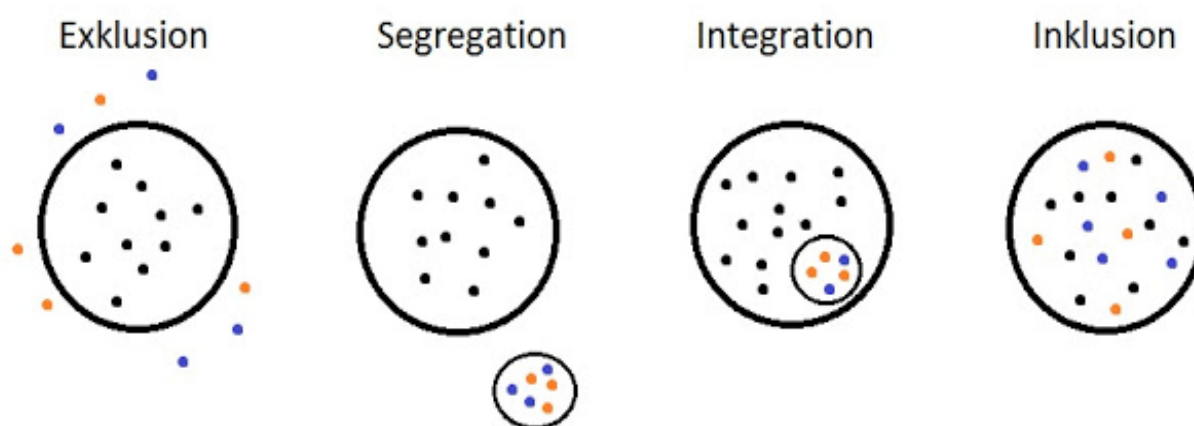


Рис. 1. Эксклюзия – Сегрегация – Интеграция – Инклюзия

Fig. 1. Exclusion – Segregation – Integration – Inclusion

¹⁹ Hillenbrand C. Wissenschaftstheoretische Fragestellungen // Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowitz

(Hrsg.) Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. – S. 49–54.



Базовые концепции инклюзивной западноевропейской педагогики. Наш анализ результатов психолого-педагогических исследований современных зарубежных педагогов и психологов позволяет выделить четыре базовых концепции интеграции/инклюзии детей и подростков в современное общество. К ним относятся: образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество А. Зандера, интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера и антрополого-этическая концепция интеграции У. Хэберлина и О. Шпека. Остановимся на их краткой характеристике²⁰ [21–23].

Методологической базой образовательно-деятельностной концепции Г. Фойзера, основателя Бременской научно-педагогической школы, являются психологические идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и его учеников. Не случайно эту концепцию, известную как Бременская (психологическая) модель интеграции (инклюзии), часто обозначают как инклюзивная дидактика, ориентированная на логику развития человека²¹. Г. Фойзер в своих исследованиях сущности социальных и психологических основ общей и специальной педагогики считает необходимым обращение к диалектическому методу,

рассматривая педагогическое явление во всех его взаимосвязях и зависимостях, понимая социальную практику как реальную детерминанту изменений в личностном и психическом развитии воспитанника. Значительное место в данной концепции занимают понятия «автономность», «критическая зрелость» и др.²²

Главный пафос концепции Г. Фойзера, получившей на Западе значительное признание и распространение в течение 30 лет, заключается в рассмотрении сущности индивидуального психического развития в рамках конкретных условий жизни ребенка. В ней подчеркиваются социальные истоки развития индивидуальной психики, особая значимость внешней среды, организации кооперативной, совместной деятельности, имеющей общий предмет активности. Понимая кооперацию, сотрудничество как базовое качество человеческого бытия, Г. Фойзер считает, что без совместной деятельности ребенок не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточно. Г. Фойзер обращает особое внимание на факт развития самой общности, деятельность которой должна иметь как субъективную, так и социально-культурную, общественную значи-

²⁰ Reiser H. Wege und Irrwege zur Integration // Sander A., Raith P. (Hrsg.): *Integration und Sonderpaedagogik*. – Munchen, 2002. – 256 s.; Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bildung. – 10. Auflage. – Munchen, 2004. – 186 s.; Feuser G. Zurendlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren // Fischer, Markowitz (Hrsg.) *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. – S. 31–73; Jantzen W. (Hrsg.) *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten) –*

Paedagogik. (Beitraege zur Heil-und-sonderpaedagogik). – Hamburg, 2010. – 148 s.; *Heilung Ch.* Inklusion von Kindern mit Behinderung als sozialrechtlicher Anspruch. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2016. – 336 s.; *Feyerer E.* Inklusionals Chance für Sonderschulen. *Heilpädagogik*, 2011, vol. 54 (1), pp. 14–20.

²¹ Feuser G., Kutscher J. (Hrsg.). *Entwicklung und Lernen*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. – Band 7. – Muenchen: Kohlhammer Verlag, 2013. – 362 s.

²² Там же.



мость для всех ее участников – детей и взрослых. Речь при этом идет не просто о толерантности по отношению к участникам, отличающимся от других, но о полном признании идентичности, неповторимости, уникальности каждого. И здесь особая роль принадлежит позиции ассистента, тьютора для ребенка с ограниченными возможностями развития, который может действовать не только в зоне своего актуального, но и ближайшего развития с помощью взрослого. Для достижения интеграции учащихся с разными возможностями развития необходима кооперация не только самих учащихся в деятельности, но и объединение усилий в общей активности взрослых – учителей, воспитателей, родителей. Признаком удавшейся интеграции детей является взаимное принятие и признание взрослых как равных партнеров.

По сути интеграция представляет собой одновременно и процесс (путь), и цель (продукт). Для снятия различия между этими представлениями важно иметь в виду разные качества кооперативной деятельности на пути к цели. Кооперация достигается не сразу и не без внешней помощи, т. е. она постоянно развивается в своем качестве. Главным предметом кооперации является совместный предмет, который может представлять собой часть реальности, имеющей определенные предметные, пространственно-временные характеристики. Дети из разных социальных слоев, разных возможностей здоровья, культурных, национальных жизненных контекстов включаются в общей деятельности в решение актуальной проблемы реальности.

Опираясь на положения теории Л. С. Выготского о тождественной логике развития нормальных детей и детей с проблемами, обусловленности индивидуального развития социальными контекстами, о развитии детей в совместной деятельности на базе имеющихся

психических особенностей (задатков), Г. Фойзер считает, что выделение, разобщение индивидов осложняет их развитие и лишает их многих жизненных шансов. Апеллируя к деятельностной характеристике процесса учения, где важнейшим компонентом являются учебные действия, Г. Фойзер выделяет объективную и субъективную сторону совместной деятельности. Объективная сторона представляет собой способности или умения участников компетентно действовать с определенным предметным содержанием как частью человеческой культуры. Субъективная сторона деятельности определяется индивидуальными характеристиками, способностями каждого участника, его специфической биографией, зонами актуального и ближайшего развития. Общее содержание совместной деятельности немецкий ученый сравнивает со стволом дерева, корни которого питаются идеями гуманитарных наук, а ветви, различные по высоте, представляют собой разнообразные по уровню сложности индивидуализированные учебные цели.

Психологическая теория интеграции получила свою практическую реализацию в виде Бременской модели интегративного (инклюзивного) образования в детских садах и школах федеральной земли Бремен уже с 2008 г. Основной технологией организации социального (образовательного, культурного) процесса являются *проекты*. Они дают возможность всем участникам работать в рамках общей проблематики, но с разным конкретным содержанием. Таким образом, обеспечивается возможность свободного определения и выбора каждым участником характера и степени участия в совместной деятельности, а также индивидуального поведения. В качестве базовых тезисов образовательно-деятельностной концепции интеграции высту-



пают следующие: создание общего культурного пространства совместной жизни и образования, восстановление нарушенных социальных связей, отказ от всякого исключения и выделения участников, опора на логику развития человека, приобщение к общему содержанию с учетом конкретной ситуации жизни, изменения в характере социально-педагогического сопровождения и смена фаз кооперации и индивидуализации.

В деятельностной концепции особая роль принадлежит установке сотрудников учреждения не на патологические структуры в личности и деятельности особых людей, а на раскрытие и формирование новых деятельностных структур, умений самоконтроля. Речь идет не о выделении людей с инвалидностью и подчеркивании их особенностей, а об апеллировании к общим основам человеческого развития и образования.

Г. Фойзер, анализируя тенденции развития современной коррекционной (специальной) педагогики, постоянно подчеркивает необходимость сближения ее с общей, выстраивания общей педагогической концепции развития всех детей на основе субъектно-ориентированного, кооперативно-деятельностного подходов в рамках конкретной образовательной практики. При этом он отмечает, что принцип инклюзии нельзя осуществить при сохранении традиционных, авторитарных способов организации образовательного процесса, сохранении разных типов школ или внешнем преобразовании (переименовании) специальных учреждений в специальные центры содействия развитию или в школы-мастерские [1; 7; 12; 16]. Интересными являются также высказывания Г. Фойзера по поводу подготовки педагогических кадров, способных работать в инклюзивной школе. Немецкий ученый, являющийся автором и реформатором образовательной практики в Гер-

мании в направлении реализации принципа интеграции (инклюзии), справедливо утверждает, что подготовить учителя к инклюзивному образованию невозможно путем «специализации в инклюзии». Профессиональное педагогическое образование должно быть само организовано по принципу инклюзии, на общем образовательном содержании в активных формах профессионально-образовательной деятельности. Это новая образовательная культура, и она может быть сформирована только со стороны ее «субъектного присвоения». В целом, образовательно-деятельностная концепция интеграции в значительной степени ориентирована на когнитивное развитие всех участников, обеспечение возможностей каждого через активность в рамках общего содержания стимулировать развитие психических познавательных процессов, способностей управления поведением, концентрации внимания и т. д. Вместе с тем роль жизненного мира участников образовательного процесса как одного из важнейших источников культурного содержания в этой концепции явно не учитывается.

Интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера представляет собой промежуточный вариант между образовательно-деятельностной и социально-экологической концепциями интеграции людей с особыми потребностями в общество. Её основатель, профессор Гессенского университета Г. Райзер, в философской-методологической части своей концепции интеграции детей с особыми потребностями базируется на идеях экзистенциально-диалоговой философии М. Бубера, который понимает воспитание как особый диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к



другу взрослого и ребенка как процесс межличностного становления в условиях доверия²³. Психологическую базу педагогической концепции интеграции Г. Райзера составляют идеи психоаналитической психологии в ее интеракционистском варианте (Р. Коон). Известный швейцарский ученый, психолог Р. Коон, предложила свое понимание сущности человека, автономия и своеобразие которого зависят от характера отношений с окружающей средой. Предложенная Р. Коон методика работы с группой с учетом принципа динамического баланса между каждым участником, всей группой, содержанием и средой активно используется в рамках педагогической концепции интеграции Г. Райзера. Его главная теоретико-педагогическая идея заключается в рассмотрении процесса интеграции как единения разных субъектов на основе диалога. Речь идет не о разрешении противоречий в совместной деятельности, а о сближении и одновременно удалении (дистанцировании) участников. Г. Райзер предлагает свою модель взаимодействия, происходящего на четырех уровнях: интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном. Интерпсихический уровень интеграции касается преодоления противоречий внутри личности, которая должна осознать свои особенности, воспринять себя как нечто целое и научиться презентовать себя во вне. На интеракционистском уровне интеграция осуществляется между разными индивидами, которые включаются в совместные действия и учатся «социальному выравниванию», фиксации разных проявлений, противоречий и нахождению возможностей единения. Институциональный уровень интеграции характеризуется специальной организацией интеграционных процессов на базе определенных теоретических концепций,

использованием определенных реабилитационных технологий, в которые включаются все работники учреждения. Здесь важно обеспечение специальных материально-технических и кадровых условий интеграции людей с разными возможностями развития. Для общественного уровня интеграции характерно положительное отношение разных слоев общества к включению людей с проблемами в общественную жизнь. Речь идет в значительной степени о создании правового пространства для реального преодоления противоречий между желаниями индивида включиться в жизнь общества и традиционно существующими тенденциями дистанцироваться по отношению к людям с проблемами. Успешность интеграции зависит от взаимодействия всех четырех уровней. Например, процесс интеграции в учреждении не будет успешным, если он не подкреплен активным неформальным общением детей друг с другом и усилиями каждого индивида, связанными с изменениями внутри самой личности. Эффективность институциональных процессов интеграции зависит также от состояния нормативно-правовой базы отношения общества к инвалидам. Интеграция как выравнивание, как сближение и одновременное дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия. Не случайно многие современные западные исследователи рассматривают теорию интеграции в контексте теории многообразия. Социальная практика имеет дело с реальным многообразием членов общества и ставит перед собой задачу достижения баланса между равенством и различием, построения общности в многообразии. Рост плюрализма по-

²³ Buber M. Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. – Heidelberg: Gütersloher Verlag, 1999. – 320 s.

Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. – Heidelberg: Gütersloher Verlag, 1999. – 320 s.



требностей, так называемой радикальной плюрализации общественной жизни, отражается в индивидуальной жизни каждого инвалида и делает задачу обеспечения равноправия в различии, многообразии достаточно сложной. Не случайно современные исследования инклюзивного плана обращены к разным параметрам интеграции: сближению, отграничению, сохранению различий и развитию общего (одинакового). При этом речь идет о становлении и развитии педагогики многообразия, педагогики гетерогенности (А. Пренгель, А. Гинц)²⁴, которые обращены к разным аспектам: гендерным, социальным, культурным.

В конце 1990-х гг. в инклюзивном дидактическом дискурсе на повестку дня выдвигается тезис об особой значимости субъективной проблематики в организации совместных учебных ситуаций. Выделяют различные степени интеграции в зависимости от разных типов совместных учебных ситуаций. Они могут иметь характер кооперативного взаимодействия, где все участники равноправны и действуют в рамках одного содержания. Учебные ситуации могут также иметь характер спонтанных встреч или служить определенным целям коммуникации. В этом случае они выступают как вспомогательные или поддерживающие процесс интеграции. Совместные учебные ситуации не обязательно должны иметь общее содержание. У участников учения должна быть реальная возможность дистанцирования, выхода из общей учебной ситуации и погружения в индивидуальное учение. В целом, анализ процесса становления инклюзивной дидактики за рубежом свидетельствует о

новом понимании сущности понятия «нарушение процесса обучения». В частности, вводится понятие «учебные трудности», которые могут выступать на уровне отставания в учении, повреждения его некоторых характеристик и нарушения всего процесса учения.

Социально-экологическая или социологическая концепция А. Зандера, профессора Саарского университета, обращена к социальной реальности и не связана с образовательной инклюзией²⁵. Здесь речь идет о диагностике жизненной ситуации ребенка в социуме. Социальное окружение ребенка или среда жизни рассматривается в системно-экологической концепции не как аддитивная совокупность различных факторов, а как их системное объединение. При этом имеется в виду одновременное влияние различных факторов, которые в свою очередь взаимодействуют друг с другом и образуют совокупность системного характера. Особое значение в концепции интеграции придается диагностическому изучению социального влияния среды на развитие ребенка с отклонениями. На начальном этапе диагностики первичным становится анализ специфического влияния различных социальных систем. Затем следует выявление значимых компонентов внутри системы, характера их взаимозависимости и взаимовлияния. Решающим условием для интеграции, по мнению А. Зандера, являются не изолированные и монокаузальные действия (взаимодействия) между ребенком, конкретными объектами и людьми, а комплексность связей и интерактивных взаимодействий между отдельными

²⁴ *Hinz A.* Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele // Kroworsch, Susann (Hg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. – Berlin, 2014. – S. 15–25; *Bronfenbrenner U.* Ökologische Sozialisationsforschung // L. Kruse, C. F. Graumann, E. D. Lantermann (Hrsg.),

Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. – Stuttgart: Verlag: Beltz PVU, 1996. – S. 73–79.

²⁵ *Haerberlin U.* Allgemeine Heilpaedagogik. – Bern 1998. – 237 s.; *Sander A.* Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. – München, 2003. – 136 s.



объектами и людьми внутри определенной (конкретной) жизненной сферы.

В качестве главного предмета исследования выступают протяженные во времени, повседневные социальные, культурные, пространственно-материальные контексты, в которых живут ребенок и его близкие. Социокультурный контекст понимается как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (вставленных друг в друга коробок, матрешек) – микро-, мезо-, экзо-, макросистемы. В качестве важного социально-педагогического феномена рассматриваются субъективное переживание человеком с инвалидностью среды и особенности взаимодействия разных институциональных структур, в частности, плюрализм ценностей, комплексность влияний и автономность развития отдельного индивида. Значительный интерес в концепции интеграции А. Зандера представляет его диагностическая методика анализа взаимодействия ребенка и среды (Kind-Umfeld-Analyse). Предметом диагностического изучения в ней являются жизненная ситуация и социальный контекст, в которые погружен ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле *антрополого-этической концепции интеграции* О. Шпека, У. Хэберлина и др.²⁶ [8; 11; 23–25]. Опираясь на идеи философии экзистенциализма, ученые обращаются к такому понятию, как жизнь, понимаемому как абсолютное, бесконечное начало мира, постоянно меняющееся, познать которое можно только с

помощью интуиции, переживания. Существенным свойством жизни является неопределенность, непредсказуемость, свобода, развитие. В качестве основного понятия, которое характеризует внутреннее бытие человека, его индивидуальность выступает понятие «*ситуация*». Выделяют три типа ситуаций: *биографические, институциональные и социальные*. Специфическим в трактовке понятия «ситуация» в этой концепции является обращение к ее пространственно-временным и интерактивным характеристикам, в частности, выделение трех пар амбивалентных признаков: *телесности и перспективности, вещественности и пространственности, историчности и социальности*. Одна и та же ситуация может содержать разные значения в силу различий в физическом (телесном) состоянии субъекта. Оно варьирует между здоровьем и болезнью, нарушенным и нормальным развитием, мужчиной или женщиной, причем это отличие отражается на субъективном оценивании вещественного качества ситуации. Кроме того, восприятие ситуации всегда исходит из определенного места и под определенным углом зрения. Отсюда утверждение, что наше восприятие охватывает окружающее не полностью, а выборочно. При этом всегда имеется горизонт ситуаций, который не является застывшей, неподвижной границей восприятия, а представляет собой всегда временную границу, которая при ближайшем рассмотрении оказывается открытой и указывает впереди на новый горизонт.

Ситуации как конкретно заданное единство отношений «человек – окружающая среда» характеризуются также наличием симбиозной (неразрывной) связи с материальным

²⁶ Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bildung. – 10. Auflage. – Munchen, 2004. – 186 s.; The concept of a pilot project to provide independent living graduates of orphanages for mentally retarded children, social protection of the

population (accommodation support) in the first years after their release from institutions. Fund to support children in difficult life situation 2016. – URL: <http://bddi.ru/data/uploads/2016/dokument/o-proekte.pdf>



качеством их окружающего. Если феноменология говорит о том, что тело располагается в пространстве, то под этим подразумевается непосредственная привязанность телесного субъекта к пространственному и вещественному миру. При таком способе рассмотрения объективные особенности окружающего мира не могут функционировать сами по себе, быть отдельными от нашего восприятия. Они всегда внутри субъективно окрашенного восприятия действуют через телесно определяемый способ восприятия. В ограниченном мире представлений инвалида они (ситуации) являются «вещами». Они теснейшим образом связаны с возможностями переживания и опытом человека с инвалидностью. Открытость ситуаций вытекает, помимо перспективности, из их «временного характера». Телесный субъект направляет свои жизненные события (собственную биографию) в эту временную данность и одновременно открывает историческое становление во времени личностной неповторимости других и узнает о своей перспективности, воспринимаемой интерсубъективно. Мы являемся частью истории другого человека, одновременно мы включаем других людей в свою биографию. Если события жизни рассматривать как постоянно переплетаемые части конкретных жизненных ситуаций, то можно предположить, что человеческая сущность имеет социальный характер. При этом обоснование данного ситуативного момента осуществляется с точки зрения телесности. Каждый человек, как телесный субъект, является «предметом опыта других», серьезно воспринимается извне, оценивается и совершает коммуникативные действия на уровне телесности. Отсюда следует, что все дальнейшее развитие жизненных событий, отражающее субъективную перспективность и восприятие отдельным человеком пространственно-вещественного качества окружающего мира,

изначально теснейшим образом связано с другими людьми. Такое обновленное понимание ситуаций, в которых выделяются телесность/перспективность, вещественность и пространственность раскрывает широкие перспективы для инклюзивной практики. Следует отметить также, что У. Хэберлин и О. Шпек выделяют типы ситуативных трудностей в интеграции: персональные, социальные и экологические. Многие ученые обозначают их как персональное, социальное и экологическое измерение процесса вхождения человека с инвалидностью в общество.

Заключение

Западноевропейская инклюзивная педагогика обнаруживает в своем развитии значительный плюрализм теоретико-методологических оснований. Они определены двумя доминирующими методологическими подходами: системно-экологическом и философско-антропологическом. Их развитие в течение нескольких последних десятилетий обнаруживает тенденцию к сближению и интеграции. Это находит свое отражение в становлении и развитии базовых концепций инклюзивной педагогики, представленной в виде кооперативно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской и философско-антропологической концепции. Свидетельством интегративной тенденции внутри инклюзивной педагогики является обновление трактовок педагогических понятий, в частности, вместо понятийного ряда «повреждение – отягощение – нарушение» вводится новый понятийный ряд: повреждение, активность и участие. Понятие педагогического сопровождения связывается с созданием персональных, социальных и экологических возможностей получения опыта самоопределяемой жизни человека с инвалидностью при условии его широкого участия в жизни общества. Обосновывается



новая классификация нарушений не по типам повреждения, а по характеру педагогического сопровождения. Появляются новые педагогические понятия типа «дети с потребностями в особой поддержке», «особые воспитательные потребности», «жизненная ситуация», «учебная ситуация» и др. В целом налицо тенденция формирования общей «совместимой» рамки

актуальных исследований, в частности, в отечественной теории и практике инклюзивного образования следует отметить появление антропологических и системно-экологических идей. В то же время имеет место активный интерес зарубежных исследователей к отечественному культурно-историческому и деятельностному подходам в инклюзивном педагогическом дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Kronauer M.** Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte // Jahrbuch für Pädagogik. – 2015. – Vol. 2015, № 1. – P. 147–158. DOI: https://doi.org/10.3726/267059_147
2. **Schmitt C.** Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis // Zeitschrift Für Inklusion. – 2016. – Vol. 2. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365>
3. **Шеманов А. Ю.** Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // Обсерватория культуры. – 2014. – № 4. – С. 9–16.
4. **Алехина С. В., Вачков И. В.** Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
5. **Коршунова О. В.** Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 16–20.
6. **Фурьева Т. В.** Социальная инклюзия: теория и практика: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2017. – 280 с.
7. **Stichweh R.** Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems // Zeitschrift für Inklusion. – 2013. – Vol. 1. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>
8. **Liedke U.** Menschenbilder und Bilderverbot: eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013. – 303 p. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-3-658-14719-8%2F1.pdf>
9. **Löser J. M., Werning R.** Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? // Erziehungswissenschaft. – 2015. – Vol. 26, № 51. – S. 17–24 URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf
10. **Moser I., Schneider R.** Diskussionsbeitrag zur Debatte der DGfE „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ // Erziehungswissenschaft. – 2015. – Vol. 26, № 51. – S. 91–92. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11579/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Moser_Schneider_Diskussionsbeitrag.pdf
11. **Textor A.** Einführung in die Inklusionspädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardts, 2015. – 219 s. URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1062605/Description#tabnav>
12. **Tscheke J.** Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themenzentriert-interaktionell // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 4. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>



13. **Ottersbach M., Platte A., Rosen L.** (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. – Wiesbaden: Springer, 2016. – 354 s. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-13494-5>
14. **Prengel A.** Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollständigkeit der Demokratie // Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken / Hrsg. Ludwig L., u.a. – Opladen: Leske + Budrich, 2011. – S. 83–94. URL: <http://www.dgfe.de/service/publikationen.html>
15. **Trescher H.** Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Migration. – Wiesbaden: Springer, 2015. – 340 s. URL: <http://www.springer.com/de/book/9783658095871>
16. **Winkler M.** Inklusion – die vergessene Dimension // Jugendhilfe. – 2015. – Vol. 53, № 1. – P. 5–13. URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1067658>
17. **Boger M.-A.** Theorien der Inklusion – eine Übersicht // Zeitschrift Für Inklusion. – 2017. – Vol. 1. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
18. **Kastl J. M.** Inklusion und Integration–oder: Ist Inklusion Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen // Friedrichshainer Kolloquien. – 2012. – Vol. 16. – S. 2012. URL: http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf
19. **Simon T.** Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 3. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304>
20. **Sturm T.** Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht // Zeitschrift für Inklusion. – 2012. – Vol. 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
21. **Baerming S.** Kritische Erziehungswissenschaft und Inklusionspädagogik? // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 3. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300>
22. **Feyerer E.** Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen // Zeitschrift für Inklusion. – 2012. – № 4. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-12-feyerer-beduerfnisse.html>
23. **Harant M.** Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‘Mindsets’ // Pädagogische Korrespondenz. – 2016. – № 54. – S. 37–57. URL: <http://www.budrich-journals.de/index.php/pk/issue/view/1915>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.10)

Tatiana Vasilievna Furyaeva, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, V. P. Astafev Krasnoyarsk State Pedagogical University,
Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7709-1102>
E-mail: tat.fur130@mail.ru

Inclusive education: Theoretical and methodological discourse (an international review)

Abstract

Introduction. *The article addresses the problem of developing theoretical and methodological bases of inclusive education. The purpose of this comparative study is to reveal the essence, trends and concepts of foreign inclusive education.*

Materials and Methods. *The methodology is based on the ideas of Russian comparative education studies, implementing descriptive, explanatory and predictive function education theory, as well as, learner-centered, activity-based, and cultural-historical approaches. The author used the methods of phenomenological description, interpretation, comparison, inductive, hypothetical-inductive, problem-based and comparative analysis of the works of leading educators and researchers, as well as, and educational documents and reports of various levels for the previous twenty years.*

Results. *The author ascertained theoretical and methodological framework of inclusive discourse in the form of two dominant methodological approaches: systemic-ecological and philosophical person-centered. Four basic educational concepts of integrating children with special needs into society (educational activity-based, social-ecological, interactive, anthropological and ethical) are characterized. The author clarifies the essence of new interpretations of educational notions and illustrates the main concepts of inclusive education.*

Conclusions. *The author substantiates a significant reorientation in the interpretation of leading educational concepts, traces the evolution in the development of inclusive education, in which the concepts of damage and violation are being by activity and participation. Four concepts of integrating children with special education needs into society identified and introduced by the author indicate the multiconceptual nature of foreign educational theory, the trend towards their convergence within the framework of such leading methodological approaches as systemic-ecological and philosophical-anthropological.*

Keywords

Integration; Inclusion; Systemic-ecological approach; Philosophical-anthropological approach; Concept of integration; Classification of violations; Educational support; Special educational needs; Life situation

Acknowledgements

The reported study was funded by Krasnoyarsk Territory Fund for Support of Scientific and Technical Activity, project No. 15/17 "Humanitarian technologies of work with children and young people with risk of social exclusion"



REFERENCES

1. Kronauer M. Who wants inclusion, not to remain silent about exclusion. Plea for an extension of the debate. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2015, vol. 2015, no. 1, pp. 147–158. (In German) DOI: https://doi.org/10.3726/267059_147
2. Schmitt C. Inclusion, intercultural Opening, Diversity – profession-theoretical Considerations a critical-reflexive inclusion, understanding. *Zeitschrift für Inklusion*, 2016, vol. 2. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365>
3. Shemanov A. Y. Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity? *Observatory of Culture*, 2014, no. 4, pp. 9–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22135148>
4. Alekhina S. V., Vachkov I. V. Methodological approaches to psychological and pedagogical support of inclusive education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 5, pp. 97–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22456251>
5. Korshunova O. V. Theoretical and methodological foundations of inclusion in education. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2016, vol. 8, pp. 16–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25818344>
6. Furyaeva T. V. *Social inclusion: theory and practice*. Monograph. Krasnoyarsk, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University Publ., 2017, 280 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735>
7. Stichweh R. Inclusion and exclusion in world society – the example of the school and of the education system. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>
8. Liedke U. *People images and pictures of ban: A study of the anthropological discourse in the disabled pedagogy*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Publ., 2013, 303 p. (In German) URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-3-658-14719-8%2F1.pdf>
9. Löser J. M., Werning R. Inclusion – pervasive, controversial, diffuse? *Erziehungswissenschaft*, 2015, vol. 26, no. 51, pp. 17–24. (In German) URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf
10. Moser I., Schneider R. Discussion contribution to the debate of the DGfE "inclusion as a challenge for the science of education". *Erziehungswissenschaft*, 2015, vol. 26, no. 51, pp. 91–92. (In German) URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11579/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Moser_Schneider_Diskussionsbeitrag.pdf
11. Textor A. *Introduction to inclusive education*. Bad Heilbrunn, Klinkhardts Publ., 2015, 219 p. (In German) URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1062605/Description#tabnav>
12. Tscheke J. Including the didactic – constructivist, development, logical, theme-centered-interactively. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 4. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>
13. Ottersbach M., Platte A., Rosen L. (Eds.) *Perspectives on inclusive education and social inequalities*. Wiesbaden, Springer Publ., 2016, 354 p. (In German) URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-13494-5>
14. Prengel A. Between heterogeneity and hierarchy in the education studies Unvollend of the democracy. *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken..* (Eds.) Ludwig L. et al. Opladen, Leske + Budrich Publ., 2011, pp. 83–94. (In German) URL: <http://www.dgfe.de/service/publikationen.html>



15. Trescher H. *Inclusion. The deconstruction of the discourse of part of barriers in the context of leisure and Migration*. Wiesbaden, Springer Publ., 2015, 340 p. (In German) URL: <http://www.springer.com/de/book/9783658095871>
16. Winkler M. Inclusion – the forgotten Dimension. *Jugendhilfe*, 2015, vol. 53, no. 1, pp. 5–13. (In German) URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1067658>
17. Boger M.-A. Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 2017, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
18. Kastl J.-M. Inclusion and Integration – or: Is "inclusion" of human rights or an educational ideology? *Friedrichshainer Kolloquien*, 2012, vol. 16, pp. 2012. (In German) URL: http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf
19. Simon T. The search for the essence of a diagnosis to support school inclusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 3. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304>
20. Sturm T. Praxeological research on Teaching and its contribution to inclusive education. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
21. Baerming P. Critical education and inclusive education? *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 3. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300>
22. Feyerer E. Dealing with special needs in education. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012, no. 4. (In German) URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-12-feyerer-beduerfnisse.html>
23. Harant M. The inclusion of the term in the field of tension of pedagogical “Mindsets”. *Pädagogische Korrespondenz*, 2016, no. 54, pp. 37–57. (In German) URL: <http://www.budrich-journals.de/index.php/pk/issue/view/1915>

Submitted: 30 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).