

ПОХВАЛЬНОЕ СЛОВО ИНКЛЮЗИИ ИЛИ РЕЧЬ В ЗАЩИТУ САМОГО СЕБЯ

PANEGYRIC INCLUSION OR SPEECH IN SELF PROTECTION

Малофеев Н.Н.

Директор Института коррекционной педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
E-mail: malofeev@ikprao.ru

Malofeev N.N.

Director of Institute of correctional pedagogic (Russian Academy of Education)
Doctor of Science (Education), Professor,
Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. В публицистичной форме рассматриваются проблемы модернизации системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляемой в Российской Федерации. Рассматриваются модели инклюзивного образования в различных зарубежных странах.

Annotation. Article reveals in publicist form problems of modernization of an education system of children with the limited health capabilities, carried out in the Russian Federation. Models of inclusive education in various foreign countries are considered.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, инклюзивное образование, опыт инклюзивного обучения в западных странах, проблемы инклюзивного образования, условия и риски развития специального образования в России.

Keywords: children with the limited health capabilities, integrated training, inclusive education, experience inclusive education in western countries, problems of inclusive education, conditions and risks of special education development in Russia.

В недавние дни, возвращаясь из Пскова в любезную моему сердцу столицу, и не желая, чтобы время, проведенное в поезде, тратилось в пустых разговорах, чуждых высоким раздумьям о нынешнем состоянии специального образования, предпочел я размышлять о совместных наших деяниях на доброй ниве забот о детях с ограниченными возможностями здоровья, с нежностью вспоминая покинутых участников международной конференции, не менее меня обуреваемых теми же печальями.

Оставленные мои собеседники, несмотря на искреннюю неудовлетворенность и озабоченность существующим положением дел, выказали при обсуждении приветливость и участливый интерес к изысканиям ученых мужей (большую часть из которых, по правде говоря, составляют в наши дни ученые жены), и не требовали, в отличие от упомянутых всезнаек, немедленной тотальной инклюзии, чего я до личной нашей встречи так опасался.

Прости, дорогой читатель, но, впад в теплые воспоминания о задушевной атмосфере, царившей в морозном Пскове, не сообщил я, что обсуждали там вопросы отнюдь не простые или умозрительные, а щемящие и горячие, ибо касались они судеб людей, имеющих тяжелые и множественные нарушения.

На этом месте прерву воспоминания свои, так как слышу тревожный звон солнечномедной амуниции, спешно надеваемой насторожившимися ратоборцами за политкорректную терминологию, острым глазом высмотревших в последней строке ересь ненавистной дефектологии. Успокою вас,

ревнители и хранители горного слова миссионеров, неустанно кружащих над мрачными бастионами российских специальных школ и особенно школ-интернатов, нагоняя взмахами неутомимых крыл бурю, способную повергнуть тех в прах. Пожалуйста, не спешите звать к топору глубокоуважаемых представителей структур, отвечающих за дошкольное и школьное образование детей с ОВЗ, а также родителей этих детей, специалистов по педагогической инклюзии, имеющих за спиной краткосрочные курсы или считающих себя таковыми по зову сердца, сторонников перманентных инноваций, тем паче полемистов, сомневающих в верности таблицы умножения и живущих яростью борьбы за ее пересмотр!

Не рискнул бы автор сей горькой речи в защиту самого себя с первых же строк разочаровать, тем более обидеть милого его сердцу читателя, от душевной щедрости и здравости ума которого исключительно зависит желаемое оправдание. Бесовское, по вере ревнителей чистоты саламанской буквы, словосочетание «Создание сети, координация и кооперация в работе с людьми с тяжелыми и множественными нарушениями в России» не провокация рассказчика, а официальное название конференции, предложенное и принятое ее организаторами, по преимуществу растящими тех самых детей и подростков, ради которых все и затевалось. А с родителей спрос не велик! Родители, учит наш долгий опыт, не столь чувствительны к возвышенной музыке дефиниций, их пьянит и манит дух Саламанки, не буква, а реальная судьба чад волнует.

Въедливый читатель, знакомый с трудами великого Эразма Роттердамского, не сомневаюсь, угадал с первых строк нашего скромного бумагомарания, сколь сильно почитаем пишущим насмешливый нидерландец. Не станем более прятаться за спину гения, простодушно переиначивая его слова, а позаимствуем их честно и явно, тем более, что, во-первых, слог Эразмов краше, а во-вторых, автор сего опуса в Роттердаме бывал в рамках российско-голландского образовательного проекта, а значит, «право имеет». «Не хочется мне, чтобы вы заподозрили меня в желании блеснуть остроумием по примеру большинства ораторов. Ибо ведь они, дело известное, когда читают речь, над которой трудились лет тридцать, а иногда так и вовсе чужую, то дают понять, будто сочинили ее шутки ради, в три дня, или просто продиктовали невзначай» [9, с. 50]. Имей мы божественный дар, сами бы написали это же слово в слово, но Эразм опередил, потому и заимствуем цитату.

Заявляю, дорогой читатель, не жажда развеселить или раззадорить тебя острым словцом понудила тупить гусиные перья и тратить от нечего делать столь ныне редкие и недешевые чернила. Не достанет нам окаянства хулить инклюзию, но без предубеждений поразмыслить об этой заморской диковине, полагаем, настало время, дабы не упрекнули впоследствии, что просто «для нашей братии весьма приятно бывает восхищаться всем иноземным» [9, с.52].

Долгое время природная застенчивость, малая осведомленность в предмете дискуссии и боязнь прослыть ретроградом, хуже того, реакционером, заставляла держать свои чувства в узде. Однако за последние два-три года об инклюзии рассказывают столь часто и ярко, что захотелось внести в эту громкую разноголосицу свою лепту. (Сомневаюсь, можно ли вносить лепту в хор, но звучит красиво, а потому не стану вымарывать.)

Страшась вызвать справедливый читательский гнев предположением о замшелом консерватизме автора или его ангажированности упрямыми защитниками сегрегационной системы специальных школ, сообщим сразу: пишущий сии строки есть давний адепт интегрированного образования детей-инвалидов. Понимая, что словам веры нет, готов он предъявить высокому суду общественности документальные свидетельства, в частности, не без жаркого участия нашего рожденный, возвращенный и получивший высокое административное признание проект программы Госкомобразования СССР (1992), а также регулярно выходившие в свет, начиная с 1992 года, многочисленные статьи, интервью, иные публикации, в коих обильно лилась педагогическая вода на мельницу интегрированного обучения детей с недостатками умственного и физического развития, как их в ту пору по простоте душевной именовали.

«Дабы не подумал никто, будто я без должного права присвоил себе звание» [9, с. 56] пионера школьной интеграции в отечественных палестинах, попрошу сомнеющихся перелистать пожелтевшие страницы журнала «Дефектология». «Подлинная интеграция, — писали мы в 1994 году, —

предполагает создание оригинальной модели образования, объединяющей, а не противопоставляющей две системы — массового и специального образования. Обязательное условие интеграции — раннее выявление и ранняя психолого-педагогическая коррекция. Исходя из такого понимания интеграционного подхода, Институт поставил проблемы:

- изучение зарубежного опыта в этой области (Российско-Фламандский проект «Интеграция»); разработка критериев для отбора детей в интегрированное обучение с учетом их возраста, характера первичного дефекта и особенностей проявления вторичного дефекта, возможностей родителей и педагогов в оказании эффективной коррекционной помощи;
- создание экспериментальных площадок для реализации интегрированного подхода к обучению дошкольников и школьников с нарушением слуха, зрения, где коррекционная помощь оказывается дефектологами.

Институт планирует с помощью экспериментальных данных доказать, что не исключение и вытеснение спецучреждений, а взаимодействие и взаимопроникновение структур массового и специального образования лежит в основе прогрессивного развития всей системы государственной помощи детям с особыми нуждами и собственно интеграционного подхода» [5].

Присягаю, ратовал за интеграцию искренне, всем сердцем, с открытым забралом, не ерничая, как сгинувший в 1930 годы дед, любивший говаривать: «Я за колхоз! Но не в нашей деревне!» Автор ЗА социальную и образовательную интеграцию, ЗА интеграцию именно в нашей российской школе, не смущает простодушного автора и инклюзия, правда, понимаемая им не «единственно верным путем», а одним из возможных вариантов включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общий поток. Тревогу вызывает не адекватный духу нашего неясного времени искренний многоголосый призыв разрушить отечественную специальную школу, ибо и древние знали: «Ломать — не строить, душа не болит!», не строгое предписание направления следования на придорожном столбе истории: «от институализации к интеграции», само по себе верное, а та плотная завеса фимиама, куримого вокруг божественной инклюзии, не позволяющая разглядеть ее реальный облик.

Казалось бы, куда как просто приникнуть к живительному роднику добротных знаний, постоянно подпитываемому совместными стараниями исследователей-экспериментаторов и практиков, умудренных в деле инклюзии, и утолить жажду, да найти тот незамутненный источник весьма сложно. Описывая собственные представления об инклюзии, отдельные глашатаи ее прихода, в силу причин нам неизвестных вольно или невольно окутывают впечатлительный разум непосвященных дурманым туманом (вариант — туманным дурманом).

«Инклюзия основывается на идеях единого, образовательного пространства для гетерогенной группы, включающего разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, ориентированных на ребенка с учетом его образовательных потребностей. Цель инклюзии — не интеграция детей с ограниченными возможностями, а «одна школа для всех». Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, т. е. его адаптацию к среде; активное участие в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам, оказывается недоступной для таких детей» [11, с. 69].

Искренне предлагаем смельчаку, способному перевести высокоумную сентенцию на язык родных берез, терпеливо растолковать не столь сметливым, как он, каким образом «одна школа для всех», даже если пробираться к ней через образовательный ландшафт самым коротким индивидуальным маршрутом, позволит достичь уровня максимального развития, например, ребенку с нарушением слуха, зрения, эмоционального спектра, с множественными или сочетанными нарушениями. Солнцеподобных мудрецов, одолевших первую, казалось бы, неразрешимую загадку, коленапреклоненно попросим разъяснить характер «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка».

Противопоставив инклюзию интеграции, ее ревнитель абзацем ниже уповает все же на возможности последней. Пожалуй, самое ясное из желаний очарованного инклюзией новатора, это «совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких детей». Наша плохая латынь не позволяет точно понять, что хотел сказать наставляющий, иначе уразумели бы, как успешно инклюзировать ребенка в среду для него недоступную до той поры, пока общество не самоусовершенствуется. Пребывая в тоскливом недоумении, утешимся мечтой о том, что планируемые перемены в обществе произойдут ранее, чем Харон примется возить своих попутчиков в обратную сторону.

«Ни один смертный не может жить с приятностью, не будучи посвящен в таинства» [9, с. 174] того, как набирала силу инклюзия в странах, кои ныне нам в пример приводятся. А потому оставим на время чаши и роши отчизны и силою воображения перенесемся, строгие мои судьи, за ее рубежи, прежде всего, на родину олимпийских богов и титанов, опыт инклюзии которой нередко упоминают в своих речах знатоки. Поводырями же, само собой разумеется, пригласим гордых детей Эллады. «То обстоятельство, что большинство детей из группы риска обучается в массовой школе, отнюдь не означает, — пишут А. Влашу-Балафути и А. Зониу-Сидерис, — что мы имеем дело именно с той интеграцией, которая призвана обеспечить оптимальную социализацию и социальную адаптацию детей-инвалидов. Это формальная интеграция, которая по сути своей равносильна полному отвержению. Подобная интеграция является следствием бедности: на создание специализированных учебных заведений просто нет средств. Они вынуждены посещать обычные школы, где, брошенные на произвол судьбы, они оказываются в крайне невыгодной ситуации» [3, с. 33]. Не хотелось бы показаться назидательным, но приходится с горечью уточнить, что оценка ситуации давалась исследователями до начала всемирного экономического кризиса, от коего Греция пострадала (и продолжает страдать) тяжелее многих прочих членов Евросоюза.

Не обладая алхимическими дарованиями Зевса всемогущего, не сможем пролиться золотым дождем на далекую от нас систему образования, но попытаемся вывести ее из мрака неведения, предложив брошюру, недавно переведенную на наш язык и рекомендуемую малоподготовленному учительству Российской Федерации. В предисловии сказано: «Автор считает, что учителя — это профессионалы, у которых есть навыки и желание учить и принимать всех детей. Однако, из-за пробелов в профессиональном образовании и отсутствия достаточной поддержки, некоторые учителя испытывают страх, сталкиваясь с проблемой принятия в класс ученика, для обучения которого, на первый взгляд, нужна специальная подготовка, которой у них нет. В этой книге говорится о том, что педагоги как профессионалы обучены любить любых детей, и именно такая подготовка у них должна быть. Педагоги могут и должны учить всех!» [1, с. 5].

Почему потомкам Платона и Аристотеля, Овидия и Сафо не пришел на ум столь мало затратный способ — достаточно научить учителя любви! Ибо сказано: коли педагоги полюбят, они «могут и должны учить всех!» Правда, некоторое досадное сомнение во всесии учительской любви провоцирует официальные данные, приводимые греческими исследователями.

«Закон о среднем образовании 1985 года обозначил в качестве магистрального направления развития общего образования курс на создание в рамках массовой школы условий для обучения детей с различного рода отклонениями в развитии. Но на практике задача эта оказалась весьма сложной. Дети с выраженными физическими или психическими дефектами оказались в образовательной среде, которая:

- изначально создавалась без учета их специфических проблем;
- по своей природе достаточно жесткая и неадаптивная;
- ориентирована преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания;
- базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала, требует хороших интеллектуальных способностей, умения выражать свои мысли устно;

- включает систему контроля знаний, ориентированную на конкурсный отбор наиболее подготовленных для дальнейшего обучения. Таким образом, экзамены являются серьезным испытанием на наличие очень специфических способностей;

- далеко не полностью обеспечена квалифицированными учителями и качественными учебными пособиями» [3, с. 34].

О, бессмертные боги, зачем только увлек я моего легковверного читателя под оливы древней, но экономически ослабленной Греции? Ведь осведомленные исследователи, в ряде своих многотиражных рукописей не менее страстно пишущих о всепоглощающей любви к детям-инвалидам, в других честно признаются: «Зарубежные экономисты, педагоги и социологи доказали более высокую социальную и экономическую эффективность инклюзивного образования: бюджет специального образовательного учреждения в разы превышает стоимость обучения ребенка с инвалидностью в массовой школе, даже с учетом затрат на переподготовку учителей, введение дополнительных штатных единиц специалистов и переоборудование школ; рассчитан и высокий социальный эффект от совместного обучения детей. Существенный вклад в развитие идеологии и практики инклюзивного образования в России могли бы внести частные школы и детские сады» [4, с. 9]. «Немаловажное значение в развитии интегрированного обучения имеют финансовые аспекты. Так, анализ данных о фактических расходах в год на содержание одного ребенка в различных типах образовательных учреждений показывает, что в специальной школе-интернате (около 100\$) они примерно в 5 раз выше, чем в общеобразовательной школе (около 20 \$)» [10, с. 19]. «В развитых странах школы получают финансирование на детей с особыми образовательными потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных таким образом» [4, с. 28]. «Подобная статистика в России не учитывается в рейтингах вузов, тогда как в Великобритании, например, от количества студентов, представляющих социальные группы бедных, мигрантов, инвалидов, а также от наличия программ подготовки этих абитуриентов к поступлению в вуз, зависит объем целевого бюджетного финансирования» [4, с. 30]. Язык не поворачивается признать кафтан инклюзии изящным во всех отношениях, после того как увидишь его экономическую подкладку. Мятающаяся душа моя приходит в смущение и изумление: с одного фланга звучат праведные слова о бескорыстной любви к слабому и незащищенному, с другого доносится холодный рокот труб меркантилизма, экономической целесообразности и минимизации бюджетного финансирования образования. Их перекрывают призывы обеспеченных западных миссионеров к небогатому российскому учителю любить своего подопечного за малые деньги. И все сильнее надсадная флейта тревоги: а что, о смысле и целях специального образования нынче вообще говорить неприлично?

«Инклюзивное образование – это отнюдь не роскошь, доступная только странам с высоким уровнем дохода. Действительно, многие наиболее инновационные и радикальные события происходят сегодня в странах с низким уровнем дохода, таких, как Лаосская народная демократическая республика, Лесото, Марокко, Уганда. Опыт показал, что существуют способы формирования инклюзивной практики на местном уровне, не требующие дополнительного финансирования: совместная работа учащихся, участие родителей в классе, решение проблем учителями и взаимная поддержка доказали свою эффективность» [7, с. 28].

Знавал, знавал я нечто похожее, недоверчивые мои судьи, жаль за давностью лет запомнил об удивительных способах «формирования инклюзивной практики на местном уровне», усвоенных на собственной школярской шкуре в середине 1950-х годов. Слеза наворачивается, когда вспоминаешь детские годы чудесные, жаль только, что с первой поистине замечательной учительницей жизнь свела всего на один учебный год.

Потом в другой школе была Александра Ванна, тугоухий Саша, два или три одноклассника с задержкой психического развития, умственно отсталый Петя и Сергей Иванович. Разумеется, педагога именовали Александрой Ивановна, но именно в первой ошибочной транскрипции некогда юный автор этих строк записал имя учительницы, о чем ему почти ежеурочно напоминали вплоть до завершения четвертого класса. Пете не повезло больше, он был крайне глупым, да еще страдал озенной. В воспитательных целях Александра Ванна не забывала в самых простонародных выраже-

ниях напоминать детям и Пете диагноз, записанный в его медицинской карте. Средство для борьбы со зловонным насморком педагог нашла не очень затратное, периодически вытаскивая Петю из-за парты, управительница наша заставляла его вытирать нос тряпкой, лежавшей в поддоне классной доски. Не знаю, почему Петя плакал, смотреть со стороны на его раскрасневшуюся мордочку, украшенную после экзекуции не только зелеными, но и белыми меловыми усами, было достаточно потешно.

Над Сергеем Ивановичем, напротив, смеяться никто не рисковал, да и к доске его вызывали редко. В пору, когда возраст одноклассников едва подкатил к девяти, Сергею Ивановичу исполнилось шестнадцать. Ростом он был на голову выше всех педагогов, широк в плечах, носил не школьную форму, а взрослую одежду, а также усы. На моей памяти к доске Сергея Ивановича вызвали только один раз, ему было предложено найти Москву на географической карте, занятой двумя полушариями. Коротенькая указка почти полностью спряталась в могучем кулаке Сергея Ивановича, который, впряжась в уменьшенное изображение Земли на манер полководца, искренне искал столицу нашей родины во всех морях и океанах, вероятно, синий цвет привлекал его больше прочих. Боюсь утомить читателя нахлынувшими детскими воспоминаниями, но решился поделиться ими, дабы показать, сколь глубоки корни «включения», выдаваемого за новацию. Правда, ни Александра Ванна, ни мои ровесники слова *инклюзия*, от которого за версту веет космополитизмом, не слышали, а и знали бы, упаси Бог, не рискнули бы произнести! Теперь ту позорную практику обучения детей с особыми образовательными потребностями без оказания им необходимой психолого-педагогической помощи можно смело назвать волюнтаризмом...

Впрочем, оставь нас, коварная богиня памяти Мнемозина, нет дела читателю до детских галлюцинаций стареющего автора, возвратимся в день сегодняшний, к яркому солнцу и равным правам на образование. Вопросы же, где европейское солнце припекает жарче всего, куда за опытом инклюзии с холодного севера стремится пытливым умом российского исследователя, задавать нужды нет, имя искомой земли известно — Португалия. А потому — вперед, без страха и сомнений!

«В Португалии принят закон об обязательном инклюзивном образовании. В стране насчитывается около 60 тысяч детей с особыми образовательными потребностями. В практике данных учебных образовательных учреждений инклюзия рассматривается в трех аспектах: в качестве новой педагогической модели, социального заказа общества, и, наконец, изучается и развивается юридическая сторона инклюзии. Последнее направление обуславливает наличие и разработку отдельно взятого в каждой стране законодательства в отношении лиц с проблемами здоровья.

Пять с половиной тысяч преподавателей помогают 96% детей с отклонениями в развитии получить образование в дошкольных и школьных учреждениях. В специализированных учатся 4% детей-инвалидов, которые также наряду с данными школами, как правило, несколько дней в неделю посещают обычную школу по индивидуальному плану. В эти дни специалисты оказывают необходимую помощь детям с проблемами здоровья и их преподавателям в учебном процессе, в решении вопросов общения со сверстниками и преподавателями, а также вопросов медико-социального аспекта. В качестве **странствующих преподавателей** (посещающих детей в нескольких детских садах, школах) выступают физиотерапевты, психологи, эрготерапевты, специалисты по экспрессивной терапии (преподаватели музыки и танцев), по психомоторному развитию, логопеды, социальные работники и др.» [6, с. 94].

Вот так удача, мы на верном пути, вот он идеал: «96% детей с отклонениями в развитии» включены (инклюзированы) в дошкольные и школьные учреждения общего типа! Простак по своему своей повышенной чуткости к терминологической политкорректности повернет взор вспять и перечтет, увы, с прежним результатом: «дети с отклонениями в развитии». Как можно, ведь это неприличное ныне словосочетание противоречит духу и букве Саламанской декларации, неужели исторические распри между Португалией и Испанией оставляют печальный след и в этой сфере или российский профессор, многократно изучавший проблему с выездом на место, «не в курсе», но в таком случае можно ли верить прочим свидетельствам?

«Лучше было бы обойти их здесь молчанием, не трогать» [9, с. 138] советует мудрец, но как строить защиту не прибегая к фактам? А потому вернемся к первоисточнику. «В школе каждого ученика (группу ребят) с выраженными проблемами интеллектуальной, сенсорной или двигательной недостаточности на уроках сопровождает педагог. Как правило, он не имеет специального педагогического (или вообще педагогического) образования. В его задачи входит помощь при выполнении заданий учителя, при перемещении ребенка из класса в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку в школьном дворе. Как правило, все перемены каждый ребенок проводит на воздухе, занимаясь подвижными играми.

Посещение уроков и оценка его деятельности определяются индивидуальной программой развития. Ученики данной категории приходят на уроки родного языка (в отдельных случаях в более старших классах – и иностранного), чтения, труда и некоторые другие. Как в начальной, средней школе в каждом классе учатся 22–24 ребенка. Если же в его состав входит ученик данной категории, количество учащихся сокращается до 20. Дети со сложной структурой дефекта (как правило, старшеклассники) большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке. С ними занимаются два педагога-реабилитолога по специальным индивидуальным программам, которые включают не только развитие социальных навыков, изучение основ учебных дисциплин (учат читать, считать, писать), но и ряд оздоровительных мероприятий (посещение инструктора по плаванию и т. д.)» [6, с. 95–96].

Радость при знакомстве с представленной моделью вызывает лишь вера в то, что звучащие ей эпиталамы не потревожат слуха ушедших титанов отечественной дефектологии, не то явились бы их тени автору и испортили свадьбу политехнизированной специальной школы с пленительной южной инклюзией.

Простаку, не имеющему под рукой доброго стакана порто, трудно понять, чем хороши люди, берущие на себя ответственность за образование ученика с ограниченными возможностями здоровья и при этом «не имеющие специального педагогического (или вообще педагогического) образования». Оказывать помощь при перемещении ребенка из класса в класс, в столовую, спортивный зал или на спортплощадку» они, допускаем, могут, правда, не совсем ясно (если в общем потоке 96% детей-инвалидов), как «**каждый** ребенок занимается подвижными играми»?

Читаешь: «старшеклассники со сложной структурой дефекта большую часть времени проводят в специальных помещениях или библиотеке», и невольно задумываешься, а где же они «проводили учебное время» в младшем школьном возрасте, неужели занимались исключительно подвижными играми на воздухе? Умение плавать дорого и значимо для любого потомка Магеллана, а потому не станем мучить вопросами инструктора по плаванию. А вот учат ли в португальской школе детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста «читать, считать, писать», узнать из цитируемого текста без посещения страны крайне затруднительно. Коротко говоря, прелесть описанной инклюзии сомнительна, но призыв к ней так пьянит, что преисполненный отваги неопит способен пополнить воинство «странствующих преподавателей» и ринуться крушить ненавистные мельницы специальной школы, ибо на свежих руинах сами собой — одной учительской любовью — впоследствии соткнутся замки инклюзивного образования, конечно, как мы помним, при условии «активного участия в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка».

При беглом взгляде пейзаж инклюзии на Пиренейском полуострове околдовывает своей грубой простотой, так бы и смотрел, и запоминал, и впитывал, но, чу: «Не все дети смогут работать, когда вырастут. Им непросто находиться и среди здоровых сверстников. Поэтому в ряде школ уже традицией стали дни «Особого ребенка». Всем школьникам предлагается на переменах посидеть некоторое время в инвалидной коляске, платком завязать глаза. Затем своими ощущениями и переживаниями они делятся на огромном плакате «Если я не такой, то...». Написанные на нем детские высказывания заставляют многое переоценить в жизни, стать добрее к тем, кто лишен человеческих радостей» [6, с. 96].

Робкий душою, не имею смелости принудить тебя, мой сердобольный читатель, «делиться ощущениями и переживаниями на огромном плакате», да и времени нет на групповой катарсис, ибо пред-

стоит ломать голову над очередной авторской загадкой: почему в стране, не вчера принявшей закон об обязательном инклюзивном образовании, до сегодняшнего дня детям с особыми образовательными потребностями «непросто находиться среди здоровых сверстников»? Не соблазняют ли нас миражем инклюзии? Возможно, субтропический средиземноморский, мягкий, без резких колебаний температур климат способен согреть Фатуморгану, но должно ли ее оптические чудеса пытаться вызывать к жизни в наших погодных условиях?

Прочь, прочь с солнечных берегов Атлантического океана, не оглядываясь, не то успеем услышать вдогонку, что «принцип индивидуальной инклюзии в Португалии заключается и в том, что она преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии. Чаще всего в учебно-воспитательный процесс включаются дети с однородным и негрубым нарушением» [6, с. 96]. Не станем обнаруживать болезненный интерес, спрашивая, куда при почти полном, если верить автору научной статьи, переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в общий поток, делись те, у кого нарушения носят выраженный или сочетанный характер. А уж если индивидуальная инклюзия в Португалии «преследует не столько образовательные цели, сколько становится поворотом для социализации детей с проблемами в развитии», оставим столь оригинальную модель за поворотом и отправимся к туманному Альбиону.

«В Англии сейчас любые документы, так или иначе касающиеся социальной политики, пестрят словами «включение». Но это вовсе не значит, что авторы имеют в виду какие-то радикальные преобразования существующей системы. Возьмем доклад Томлинсона (Tomlinson, 1997), озаглавленный «Включенное обучение»: включение тут определяется как «изыскание адекватных ресурсов для удовлетворения специфических потребностей и индивидуальных стилей деятельности каждого учащегося». Ни слова об участии в жизни класса и школы или даже о необходимости постоянно находиться в школьном коллективе. В таком смысле «включение» оказывается более слабым понятием, чем «интеграция», которая предполагает включение в единую образовательную среду» [2, с. 42].

Впрочем, при упоминании о британской модели инклюзии дадим отдых фонтану критического красноречия, поскольку даже новообращенным известно, что та коренным образом отличается от моделей прежде упоминавшихся стран. В Англии инклюзия имеет иные формы, впрочем, и законодательство там иное, и экономика, и ментальность, и гражданское общество, и традиции, и опыт деятельной благотворительности, и история обучения детей-инвалидов... Вот, вот о чем следовало предупредить неподготовленного читателя с самого начала, набор букв, складывающихся в слово инклюзия, постоянен, тогда как сама она, в зависимости от страны пребывания, меняет обличье, словно гламурная модница, здесь она одна, там совсем другая, окликнешь ее официальным именем, а обернувшаяся и не знакома тебе вовсе.

Многоликость инклюзии объясняет, почему рассказ знатока политики интегрированного обучения в Норвегии Г. Стангвика словно день от ночи отличается от всего, что мы узнали до него. «Важно так определить цели и методы интеграции, — пишет исследователь из Скандинавии, — чтобы данная политика охватывала максимально широкую часть проблемных детей и открывала для них широкие перспективы. Проблемы, которые у детей с различного вида патологией возникают в процессе обучения, чрезвычайно разнообразны как в плане типологии, так и в плане степени их выраженности. Успех интеграции возможен только в том случае, если будет учтен весь спектр индивидуальных потребностей детей, и если будут задействованы все образовательные возможности, доступные школе» [9, с. 60].

Со слезами радости хочется поставить свою подпись не то что под каждой фразой, под каждой буквой, ибо это именно тот образ, что грезился в сладких мечтах о правах на образование детей с ограниченными возможностями здоровья в России. А утрешь счастливые слезы и увидишь, как сквозь печатные строки, черным по-бумажному, проступает совсем иной облик: «Инклюзивное обучение на уровне класса — это не более чем хорошее обучение в любом другом месте. Многие учителя уже преподают инклюзию без дополнительной специальной подготовки (пример Лесото). В Лесото начата реализация проекта, в рамках которого проводятся семинары по интенсивному обучению местных учителей вопросам инклюзивного образования. Несмотря на переполненные

классы и отсутствие основных ресурсов в 10 отобранных пилотных школах, выяснилось, что большинство учителей уже преподают с учетом принципа инклюзивности, обеспечивая, чтобы все дети, даже в самых переполненных классах, участвовали в работе класса, понимали задания или получали необходимую поддержку от других детей.

Учителя с уверенностью могут направлять детей к местным медицинским работникам в случае общих глазных или ушных инфекций, которые могут помешать учебе ребенка. Успешная реализация проекта в пилотных школах побудила правительство принять принцип интеграции детей с ограниченными возможностями в качестве национальной политики и расширить круг участвующих в проекте школ» [7, с. 30]. Нет, не такую инклюзию чтут в своих землях британцы, голландцы, германцы, скандинавы и многие иные нации, обитающие в странах благоденствия.

«Иному из вас, быть может, покажется, что в словах моих больше дерзости, нежели правды. Но приглядимся немного...» [9, с. 125]. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (декабрь 1993) о системе специального образования упоминают безо всякого пиетета, будто возводилась она на протяжении двух предшествующих столетий не столько стараниями, по преимуществу, участливых к судьбам детей-инвалидов подвижников и альтруистов, сколько злым умыслом мучаемых агорафобией любителей заведений закрытого типа.

И пусть в сегменте «образование инвалидов» специальная школа продолжала играть видную роль, упоминать о ней, тем более добрым словом, становится непристойно, как об оставленной жене на новой свадьбе. Почему же дерзнули мы вместо восхваления прелестей инклюзии под одобрительные аплодисменты ее почитателей, не страшась вызвать насмешку, а то и гнев строгого суда, хулить то, что надлежит славить? Движет нашим бесталанным пером не столько зависть к людям, поездившим по миру за счет приглашающей стороны, свято верящей, что вложенные в прием средства чудесным образом преобразят унылый образовательный ландшафт, в коем долго плутали дикие русичи, сколько глупая обида за забвение великого наследия деяний собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов отечественной педологии и дефектологии.

Инклюзия, утверждаем мы, имеет несколько способов бытия или, говоря языком богословия, ипостасей. Вознамерившись оправдать в глазах современников и специальную школу, и себя, как человека, много лет трудившегося на ее благо, не хотелось бы впасть в тяжкий грех противопоставления консервативного института — специального учебного заведения — институту прогрессивному, суть образовательной интеграции или инклюзии. Из известных ипостасей инклюзии близка нам та, что не сводится, говоря языком черни, к волонтеристскому перемещению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду ради только обретения им социального опыта и контактов. Нас учат: «инклюзия — это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей» [14, с. 177].

Мечтательный волшебник, герой пьесы-сказки Евгения Шварца «Снежная королева», каждое свое чародейство предварял магическим заклинанием: «Крибле, крабле бумс!» Сегодня колдовской заговор при создании «инклюзивной школы» звучит не менее таинственно: «Пандус, лифт, удобный туалет!» Скромно потупим глаза и не дадим себя втянуть в схоластический диспут о преимуществе туалета, приспособленного для ребенка-инвалида, перед туалетом, не приспособленным, ибо при наличии в России школ с «удобствами на улице» далеко уйти можем от основного вопроса обсуждения: при какой организационной форме обучения ребенок с ограниченными возможностями здоровья способен достигать максимального уровня развития.

Не прибегая ни к какому иносказанию, отважно заявим: нам близка та инклюзия, которая не сводится к «реформированию школ и перепланировке учебных помещений», а та, что обеспечивается лишь при условии отсутствия в учебном заведении, открывающем двери для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, физических, психологических или иных барьеров, и условии наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения.

Но, быть может, для придирчивого читателя увещевания соотечественника не указ? Обратимся в таком случае к авторитету человека, пожалуй, лучше прочих ориентированному и в проблеме инклюзии, и в проблеме интегрированного обучения, и в нюансах специального образования. Про-

фессор University of Lethbridge in Alberta (Канада) Маргрет Винзер (M. Winzer) — автор большого числа монографий по истории возникновения специальной школы, становлению и развитию национальных систем специального образования детей-инвалидов в Западной Европе, США и Канаде — в 2009 году опубликовала книгу с примечательным названием «От интеграции к инклюзии». Маргрет Винзер не является миссионером, который любой ценой должен нести учение в варварские территории, она просто излагает свою позицию, щедро знакомя заинтересованного читателя, с подчас взаимоисключающими друг друга мнениями людей, по чьим чертежам Запад строил инклюзивное образование.

«На рассвете инклюзивного движения сторонники полной инклюзии захватили поле моральных и идеологических основ. Они «перередактировали» специальное образование, предложив новые предположения, системы, процедуры и порождали бесконечные проекты, идеи, ключевые слова, фразы и метафоры. Но они также пытались препятствовать дискуссиям и имели склонность к использованию инклюзивной реформы в качестве инструмента идеологического запугивания. Их риторика часто содержала разгневанную праведность, это был тон разгневанных евангелистов в их ярости по отношению к еретикам и неверующим [15, с. 81].

Активные приверженцы инклюзии были мастерами по части организации принятия документов по реформе, пользуясь этим, они завысили цену инклюзии, признавая ее как единственный путь уважительного обращения с инвалидами. Продвигавшие эту идею (промоутеры) действовали скорее экстремистски, чем адекватно: они воздвигли свою логику на болезнях специального образования, которая являлась центром обсуждений, по крайней мере, с 1960-х годов. Быть не инклюзивным вскоре означало быть вне образовательной моды. Трезвые и предусмотрительные голоса тонули в приливе логических обоснований, которые были по существу ценностно-ориентированными, философскими и концептуальными.

Теории были сокращены до кратких утверждений, язык был переполнен лозунгами, системы взглядов были упрощены. Инклюзия опиралась скорее на моральную справедливость, чем на то, что по опыту могло быть реальной основой. Слои риторики и аргументации порождались не только необходимостью решения дилеммы о специальных потребностях и специальном образовании, но и благодаря связи с ней царствующих концепций о равенстве и социальной справедливости.

Пропаганда полной инклюзии началась с нравственных и желаемых априори предпосылок (покончить с дискриминацией и сегрегацией), но продвигалась она от этой точки к нежизнеспособным предположениям и установкам. Со временем пропаганда полной инклюзии, несмотря на всю изначальную привлекательность, не смогла противостоять разумным соображениям. К середине 1990-х страсти вокруг реформистского движения смолкли, и на передний план были выдвинуты исследования. Стали преобладающими более консервативные точки зрения, которые отстаивали избирательную инклюзию, опирающуюся на индивидуальные потребности конкретных учащихся [15, с. 208].

К концу 1990-х началось осторожное контрдвижение. Поскольку консервативные голоса по своему количеству выигрывали, истерию и рвение инклюзивной реформы вытеснили более трезвые размышления. Дети и молодые люди с легкой инвалидностью с большей вероятностью оказывались в общем классе; при выраженной инвалидности они обучались в специальных классах, школах или условиях. Глухие и слепые учащиеся, дети с комплексными дефектами или с серьезными эмоциональными расстройствами составили самую большую часть из тех, кто обучался в специальных школах (McLeskey, Henry & Hodges, 1999) [15].

«Воистину глупо было бы приводить и далее подобные примеры» [9, с. 192] или длить и без того затянувшуюся речь, так как, правда, не в крайностях, а в разумном содействии, содружестве школы специальной, интегрированного образования и инклюзии, во всяком случае, в ближайшей исторической перспективе. Что же касается избранного способа говорить о предметах возвышенных в тоне ироничном, то это есть прямое следование рекомендациям Эразма: «разрешая игры людям всякого звания, справедливо ли отказывать в них ученому, особливо ежели он так трактует забавные предметы, что читатель, не вовсе бестолковый, извлечет отсюда более пользы, чем иного педантического и напыщенного рассуждения? Что же касается вздорного упрека в излишней резкости, то отвечу, что

всегда дозволено было безнаказанно насмеяться над повседневной человеческой жизнью, лишь бы эта вольность не переходила в неистовство. Весьма дивлюсь я на нежность современных ушей, которые, кажется, ничего не выносят, кроме торжественных титулов» [9, с. 45].

На сем и расстанемся, мой проникательный Читатель.

Список литературы:

1. Банч, Гарри Оуэн. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей. — 2-е издание / пер. с англ. С. Ю. Котова. — М., 2008.
2. Бут, А. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль? / хрестоматия по курсу / А. Бут / сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт. — М., 2003.
3. Влашу-Балафути, А. Политика и практика в области специального и интегрированного обучения в Греции / хрестоматия по курсу / А. Влашу-Балафути, А. Зониу-Сидерис / сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт. — М., 2003.
4. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. Сер. «Научные доклады: независимый экономический анализ». — М., 2008. — № 205.
5. Малофеев, Н. Н. Актуальные проблемы специального образования. Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1994. — № 6. — С. 3–9.
6. Пенин, Г. Н. Об организационных аспектах инклюзивного образования в Португалии. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии / Г. Н. Пенин, И. В. Прищепова / матер. международного теоретико-методологического семинара (27 апреля 2009 года). — М., 2009.
7. Поощрение прав детей с ограниченными возможностями здоровья // Дайджест Инноченти. — ЮНИСЕФ. — 2008. — № 13.
8. Россия: на пути к равным возможностям. Доклад / руководитель авторского коллектива Гонтмахер Е. Ш. — М., 2009.
9. Роттердамский, Эразм. Похвальное слово глупости / пер. П. К. Губера; вступ. статья И. Смильги. — М.–Л.: Асадемия, 1932.
10. Стангвик, Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии / хрестоматия по курсу / сост. : Шуламит Рамон, В. Шмидт.— М., 2003.
11. Шипицина, Л. М. Навстречу друг другу: пути интеграции (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Л. М. Шипицина, ван Рейсвейк К. / под ред. Л. М. Шипициной и К. ван Рейсвейка. — СПб., 1998.
12. Шипицина, Л. М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья / матер. Всероссийской научно-практической конференции (Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). — Ставрополь. — 2010.— С. 69–71.
13. Шуламит, Рамон. Социальная эксклюзия и социальная инклюзия. Социальная эксклюзия в образовании / хрестоматия по курсу / сост. : Шуламит Рамон, В. Шмидт — М., 2003.
14. Ярская-Смирнова, Е. Р., Наберушкина, Э. К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. — СПб., 2004.
15. Winzer Margret A. From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century. Gallaudet University Press. Washington, 2009.

Интернет-журнал «ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

2011, №6