

Л.А. Чиндина, М.В. Берсенева, А.Л. Козлитина

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕРЕЗ УВЕЛИЧЕНИЕ СТЕПЕНИ ИНКЛЮЗИИ (МИРОВОЙ ОПЫТ)

*Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках госзадания, проект № 28.8279.2017/БЧ.*

Проанализированы основные этапы развития инклюзивного образования в России и мире. Изучены основные параметры двух новых измерений образовательного пространства – человекоориентированность (гуманность) и инклюзивность. Выявлены причины развития этих новых измерений образовательного пространства и отличия в этом процессе между Россией и другими (прежде всего западными) странами. Изучены различия в формах поддержки студентов-инвалидов в различных государствах. Сделан вывод о неизбежности перехода к принимающей модели образования в вузах.

**Ключевые слова:** история образования; инклюзивное образование; образовательное пространство.

В настоящее время мир гуманизируется. Большое количество групп людей, обладавших ранее клеймом «второго сорта», сейчас оцениваются как равные, но обладающие особенностями. Отношение к инвалидам, существовавшее в обществе еще век назад, значительно отличается от того, что существует сейчас. Включение инвалидов в полноценную жизнь общества, помимо гуманистической цели, несет с собой и прагматическую: инвалиды из иждивенцев становятся полезными трудоспособными членами общества, способствуют увеличению общественного продукта. Но для инвалидов, как ни для одной другой группы населения, актуальным становится вопрос получения образования: низкоквалифицированный труд, требующий физических усилий и здоровья, для них чаще всего невозможен. Следовательно, для полной инклюзии инвалидов в жизнь современного общества мы должны удостовериться в том, что инклюзия существует в образовательных учреждениях. Цель настоящей работы – исследование параметров и измерений образовательного пространства и его изменений в сторону инклюзии инвалидов в разные периоды европейской истории.

Эта проблема в настоящее время находится в фокусе внимания ряда авторов, в основном историков и педагогов. Так, А. Тюрин оценивает исторические предпосылки возникновения инклюзивного образования в мире и России, анализирует истоки специального образования инвалидов с учетом различных временных эпох (Средневековье, Ренессанс и пр.), рассматривает исторические предпосылки возникновения сурдопедагогики и дефектологии и их развитие [1]. Ф.Л. Ратнер представил аналитический обзор истории становления и развития идей инклюзивного образования в странах Европы и США, проанализировал влияние социально-политических явлений на рассматриваемый процесс и опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями в образовательном учреждении за рубежом [2]. В статье Л.С. Емелиной рассматриваются специальное образование, предпосылки его возникновения, нормативно-правовая основа становления, а также представлен анализ его развития в Англии и России [3].

Помимо исторических исследований феномена инклюзии, авторы также изучают технологические особенности внедрения инклюзивных процессов в образование и дают определенные рекомендации. Так, Н.А. Голиков предлагает оригинальные технологии реабилитации детей-инвалидов, повышения качества их жизни. Особое внимание автор уделил воспитанию детей с дополнительными образовательными потребностями. Издание наполнено примерами и фактами из опыта автора [4]. Т.М. Ташина анализирует перспективы инклюзивного образования как процесса развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, его приспособление к различным нуждам детей [5]. Опыт развития современной европейской и отечественной инклюзии содержится в статьях В.И. Зиновьевой [6, 7].

Понятие образовательного пространства наиболее глубоко анализируется в монографии Р.Е. Пономарева. Автор выявил сущностные характеристики образовательного пространства, рассмотрел его основные классы и виды [8]. Эта классификация, развитая и дополненная авторами настоящей статьи, представлена в нашей работе.

Образовательное пространство в связи с вступлением человечества в информационный этап развития и высоким запросом общества на знания становится частью социальных отношений и общественной жизни общества. Введенное в научный оборот в 90-е гг. прошлого века понятие рассматривается исследователями как в широком плане (мировое образовательное пространство, образовательное пространство России), так и в прямом смысле – как образовательное пространство отдельных образовательных учреждений, в том числе высшего учебного заведения. В соответствии с этим сам термин интерпретируется и как «пространство образования» (пространство процесса), и как «пространство для образования», включающее воздействие внешних факторов, взаимодействие внутренних и внешних процессов и усиление функции управления. Элементами внешнего воздействия являются общественное мнение, идеологические, социокультурные установки, воспитывающие системы, а также этнические и инклюзивные процессы. Общепринятое опреде-

ление образовательного пространства – «место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося».

Мы разделяем идеи Г.И. Герасимова о том, что пространственно-временной характер образовательного и воспитательного пространства, его многофакторность, целостность и объемность с множеством размещенных в нем разнообразных сред в их взаимосвязи и взаимозависимости внутри широкой социокультурной среды в наибольшей степени соответствует современным вызовам времени: необходимости проявления современным человеком продуктивности, плодотворности, созидательности, способности к моделированию и конструированию новых, творческих моделей деятельности и собственной жизни [9].

Эффект влияния пространства на личность зависит от выбора ею сред своего развития и самоосуществления, от меры включения системы деятельности личности в универсум социального бытия, от качества интеграционных процессов в социокультурной среде.

Мы полагаем, что в рамках актуализированного сегодня в российском образовании компетентностного подхода компетенции – это метапредметные образования, которые могут формироваться посредством вышперечисленных специально организуемых интегральных образовательных пространств, в которых изучается не конкретная дисциплина или даже комплекс предметов, а какое-либо научное явление или событие, воссозданное с помощью теоретической модели [10]. Эта теоретическая модель содержательно базируется на знаниях нескольких дисциплин, необходимых для ее изучения, но не равнозначна им. То есть пространство коррелирует с группой учебных предметов, но не сводится к ней. Это понятие помогает снять искусственные барьеры между учебными дисциплинами, соответствует интеграционным процессам, пронизывающим содержание образования, позволяет совершенствовать предметную систему за счет усиленного развития межпредметных логических и причинно-следственных связей, способствуя междисциплинарной конвергенции.

Целостность образовательного и воспитательного пространства, функционирующего в условиях переживания личностью насыщенности времени, проживания его скорости и протяженности, обеспечивает богатство многослойного и полифонического строения культуры в совокупности ее компонентов:

- системы идей, представлений, предметов;
- ценностей как предпочтений общности;
- социокультурных норм, регулирующих отношения в обществе и природе;
- традиций, удерживающих ментальный характер культуры и ее воспроизводство;
- способов передачи сущности культуры;
- разрешения ведущих противоречий развития личности на определенных возрастных этапах с учетом векторов ее самоопределения, саморазвития, самореализации и самоорганизации [11].

Исходными параметрами личности, погружаемой в этносоциальный пространственный образовательный контекст, являются следующие:

1) личность, формирующаяся в единстве природной, социокультурной, духовной ипостасей, в которых неразрывно переплетены ведущие сферы психики: познавательная с ее сенсомоторным, пространственно-визуальным, понятийно-логическим уровнями, эмоциональная на уровне эмоционального реагирования и эмоционального переживания, мотивационно-волевая с уровнями побуждения, постановки целей и смыслопорождения;

2) непрерывный процесс самосовершенствования на основе целостного процесса познания и процесса самопроявления универсальных, сущностных сил образующегося человека, его способности к самоорганизации, иницирующей на один из собственных путей развития и стимулирующей при этом скрытые линии развития;

3) позитивное взаимодействие с социумом в его разнохарактерных проявлениях и его деятельностное преобразование; реализация проекта целостной картины мира: социально-гуманитарной, естественнонаучной и самого человека как мира;

4) диалогичность и событийность взаимодействия с окружающим миром;

5) поиск и проектирование психологических общностей для организации собственной жизни и различных видов самоопределения (личностного, гражданского, нравственного, духовного, профессионального).

Интегральное образовательное пространство можно позиционировать в качестве основной организационной единицы компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе, воссоздающей некоторый целостный фрагмент культурной и профессиональной реальности и обеспечивающей развитие сознания студента посредством его интеграции с множеством культурно значимых научных подходов.

Когда мы говорим о пространстве, мы естественным образом задаемся вопросом о разновидностях его измерений. Р.Е. Пономарев вводит следующую модель такого пространства: две оси измерения – степень осознанности и степень организованности. Таким образом, можно выделить неосознанное и неорганизованное образовательное пространство (свободное, т.е. образовательное пространство, характеризующееся неосознанным и неорганизованным специально извне взаимодействием обучающегося с образовательной средой), неосознанное и организованное (манипулятивное, или пространство, предполагающее не осознанное обучающимся, но специально организованное извне взаимодействие человека с образовательной средой), осознанное и организованное (авторитарное – пространство, в котором взаимодействие с образовательной средой осознается обучающимся, но при этом оно организовано извне по отношению к нему), а также осознанное и неорганизованное (свободное или пространство, которое характеризуется осознанным и не организованным извне, а созданным обучающимся взаимодействием с образовательной средой). Третья ось этого измерения – выделение индивидуального и группового пространств [11].

В результате получают восемь классов образовательных пространств: индивидуальное естественное

образовательное пространство, групповое естественное образовательное пространство и т.д. [8. С. 50–51].

Мы предполагаем, что все эти виды пространств необходимы для развития человека, несмотря на коннотации, которые возникают при упоминании слов типа «манипулятивный» или «авторитарный». Так, в начале обучения педагог должен прибегать к манипулятивным технологиям, поскольку у учащегося может не быть достаточных умений и понимания ценности образования. Как правило, российское образование в силу определенной специфики сосредоточено в рамках шестой группы – группового авторитарного образовательного пространства. Это объясняется «поточными» характеристиками нашего образования, в рамках которого люди воспитываются в массе, остаточными явлениями индустриальной эпохи, требовавшей «массового» производства специалистов, а также необходимостью серьезных затрат на переход в зону свободного и индивидуального образовательного пространства. Также отметим, что мы глубоко убеждены в том, что будущее образования, особенно вузовского, находится в индивидуальном и свободном квадрантах образовательного пространства, независимо от степени его организованности.

Однако отметим также, что как в физическом мире существует более трех ощущаемых нами измерений, так и в модель образовательного пространства Р.Е. Пономарева могут быть введены новые измерения, увеличивающие ее сложность. Мы предлагаем еще два типа измерений: средоориентированность–гуманность, а также эксклюзивность–инклюзивность.

Средоориентированные формы образования предполагают, что в основе лежит образовательный процесс, а личность учащегося вторична по отношению к этому процессу. Гуманистическая область, определяемая этой осью, на первый план выдвигает личностные изменения учащихся. В данной области образовательного пространства изменяется цель – не научить чему-то, а способствовать положительным изменениям в личности обучающегося.

Эксклюзивность образовательного пространства предполагает исключение из образовательного процесса всех людей, которые по каким-либо причинам не могут осваивать программу обучения наравне со сверстниками. Это могут быть малообеспеченные группы, люди с инвалидностью, дети с задержкой умственного развития, представители национальных меньшинств. Факторов эксклюзии может быть множество, и проявляются они по-разному. Инклюзивность образовательного пространства характеризуется попытками изменить его так, чтобы в нем нашлось место всем участникам процесса.

Для простоты назовем средоориентированное эксклюзивное образовательное пространство дискриминирующим. В рамках такого пространства человека, не похожего на остальных, предпочитают отстранять от группы, исключать любую возможность продемонстрировать свои возможности, объявляют, гласно или негласно, бойкот. Средоориентированное инклюзивное пространство мы назовем дарвиновским. В контексте такого пространства индивид, обладающий инвалидностью или по-другому выделяющийся из

группы, будет на общих основаниях допущен до получения образовательных услуг, но его будут оценивать как любого другого члена группы, без всяких скидок. Если человек из-за своих особенностей не справляется с образовательной программой, тем хуже для него. Поскольку эта позиция близка к социалдарвинизму, назовем такой вид пространства именем этого британского ученого. Гуманистическое эксклюзивное пространство мы назовем щадящим. В таком пространстве инвалида допускают до образования, но стремятся снизить его нагрузку, выставляют при сравнительно худших по отношению к другим участникам процесса ответах более высокие баллы. Гуманистическое инклюзивное образовательное пространство мы назовем принимающим. Это означает, что как образовательный процесс, так и инвалид стремятся соответствовать друг другу, инвалида не отстраняют от получения образования, не ставят ему заранее невыполнимых задач, но и не жалеют, не считают заведомо неспособным осваивать программу наравне с другими обучающимися. Образовательная среда и индивид в этом случае пытаются идти навстречу друг другу. Таким образом, в расширенном виде модель Р.Е. Пономарева будет включать 32 класса, которые будут выглядеть так:

- 1) индивидуальное естественное принимающее образовательное пространство;
- 2) групповое естественное принимающее образовательное пространство;
- 3) индивидуальное манипулятивное принимающее образовательное пространство;
- 4) групповое манипулятивное принимающее образовательное пространство и т.д.

Мы предполагаем, что все эти виды образовательных пространств естественным образом возникали в разные периоды в разных культурах, а в настоящее время они все в том или ином виде распространены в разных образовательных учреждениях. Это следует принять и быть готовым ко встрече с проявлениями того или другого типа. Однако мы как представители гуманистической культуры должны сделать ставку на принимающее пространство, в котором возможно будет образование для всех с учетом особенностей каждого. Охарактеризуем отдельные образовательные пространства полнее.

Индивидуальное естественное принимающее пространство характеризуется индивидуальной работой обучающегося в условиях сравнительной автономии выбора целей и средств развития, с учетом существующих ограничений и при постоянной адаптации под свои нужды образовательной среды. Фактически вывод обучающегося в такое пространство – цель и в чем-то мечта любого педагога.

Групповое естественное принимающее пространство отличается слабой организованностью образовательного процесса (самостоятельная работа учащихся) при их работе в группе, из которой не исключаются «непохожие», и ведется справедливая оценка труда каждого с учетом их способностей и возможностей. Для создания такого пространства необходимо не только самосознание каждого члена группы, но и признание ими групповых ценностей.

Индивидуальное манипулятивное принимающее пространство повторяет в основных чертах первую группу, однако автономность учащихся здесь только кажущаяся: учебные задачи искусно предоставляются преподавателем или тьютором. Для организации такого типа образовательного пространства необходима высокая квалификация организаторов. Кроме того, в условиях высшего образования, в котором важнейшую роль играет компетентностный подход (учащийся должен понять, что, как и почему он должен делать), такая среда имеет ограниченную сферу применения.

Групповое манипулятивное принимающее пространство – те же самые признаки, что у предыдущей группы, но в условиях работы с коллективом учащихся.

Индивидуальное авторитарное, равно как и групповое авторитарное принимающие пространства, пожалуй, наиболее применимы в рамках современной массовой подготовки специалистов с высшим образованием. Это стандартное выполнение студентами групповых или индивидуальных заданий преподавателя, однако при его учете того, какие именно задания давать какому человеку, чтобы достичь их успешного выполнения при максимально возможном приложении сил и способностей.

Индивидуальное свободное, как и групповое свободное принимающие пространства предоставляет сама жизнь. Для организации такого типа образовательного пространства нам надо распространить принципы инклюзии далеко за пределы образовательного учреждения, а это прежде всего работа по распространению идеалов равенства в нашем обществе. Однако без существования большого массива примеров успешного трудоустройства и работы инвалидов мы не сможем на практике реализовать внедрение этих идеалов в наше общество.

Рассмотрим, как появлялись в истории различные измерения образовательного пространства. Известно, что примерно с VIII в. в Европе начинаются попытки распространения всеобщего образования и единой образовательной системы. Первооткрывателем в этой области принято считать известного реформатора Карла Великого (742–814 гг.), который своими указами обязывал народ отправлять детей учиться в церковные школы при монастырях и храмах, открытые опять же в соответствии с его указами [1. С. 95]. Можно сказать, что именно Карл Великий определил первоначальную образовательную структуру – школы при церквях. Но все же дети с аномалиями в эту школьную среду не попадали еще очень долгое время. Это в первую очередь связано с тем, что в то время инвалидность рассматривалась как уродство, наказание человека за прошлые грехи свои или своих предков. Поэтому люди с инвалидностью не могли надеяться на то, что кто-то из деятелей церкви возьмется их учить, более того, они даже не рассчитывали на терпимое отношение к ним и к их недугу со стороны как народа, так и самой церкви. Подобный подход мы можем оценивать как пребывание в дискриминирующей части группового манипулятивного образовательного пространства.

Христианство, будучи официальной религией Западной Европы, наложило свой отпечаток на отношение верующих к калекам и душевнобольным. Церковь учила тому, что каждый член общества должен жить в соответствии со своим правовым и имущественным статусом и не стремиться к его изменению. Тем не менее первые приюты, убежища, а после и школы, открывались именно при монастырях, и там позже стал накапливаться опыт по воспитанию детей с нарушениями [1. С. 96]. Первыми детьми, имеющими инвалидность, которые воспитывались при религиозных учреждениях, стали дети с нарушениями зрения или слуха. Таким образом размывалась дискриминирующая составляющая образовательного пространства.

Началом периода обучения детей с инвалидностью условно можно считать открытие по инициативе монархов-полководцев первых приютов для слепых в Баварии (1198 г.) и Франции (1260 г.) [Там же. С. 96]. Такие изменения отношения к инвалидам можно связать с военными событиями, поскольку во время боя множество солдат получали увечья, в частности слепоту и глухоту. В связи с увеличением количества инвалидов отношение к ним начало меняться в лучшую сторону, проблемы людей с особенностями уже нельзя было игнорировать. Постепенно дискриминирующая составляющая стала уходить, на первый план выступали принципы дарвиновской (основанной на принципе выживания) среды.

Первые попытки непосредственного обучения глухонемых были предприняты в Испании. В основу обучения легли идеи итальянского профессора Джероламо Кардана, который предложил физиологические объяснения причин глухоты и немоты, а также разработал классификацию людей с нарушением слуха, заложив тем самым «теоретические основы воспитания и обучения глухонемых детей». Внимания заслуживает сам факт того, что интерес к применению теоретических основ, заложенных итальянским ученым, возникает не в самой Италии, а в соседней Испании.

По мнению А. Тюрина, такой парадокс связан в первую очередь с тем, что в одной из богатых семей Испании глухота передавалась по наследству, а так как человек, не умеющий говорить, не признавался наследником или завещателем, недвижимость и огромные земли переходили в собственность короля. Забота о сохранении родового богатства вынудила испанцев искать способ научить своих глухих детей общаться с членами Королевского суда. Их заказ и был выполнен выпускником Саламанкского университета Педро Понсе де Лионом, который обучал глухонемых детей из аристократических испанских семей письму, счету, чтению на родном языке, а также греческому и латыни. Но следует заметить, что особого распространения методики П. Лиона не приобрели, а большая часть его разработок была утеряна. Объективные условия жизнедеятельности, а именно существование детей-инвалидов в семьях высших классов, большая вероятность выживания особенных детей в таких условиях, постепенно становились условием перехода к шадящему квадранту образовательного пространства, в котором появились элементы коррекционного подхода к обучению.

Огромное влияние на изменение и совершенствование государственной политики в области образования детей с инвалидностью оказало принятие рядом европейских стран закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании. Этот нормативно-правовой акт стал основой развития системы специализированных учреждений в странах Европы. Это является признаком перехода к авторитарной образовательной среде, причем щадящего типа.

После принятия закона в зарубежных странах постепенно начинают открываться специализированные образовательные учреждения для детей с нарушениями слуха, зрения, а позже и с нарушениями опорно-двигательного аппарата, разрабатываются методики обучения таких детей французским педагогом В. Гаюи. В Германии были открыты первые учебные заведения для слепых. В 1873 г. появилось учебное заведение для незрячих в Саксонии, с 1832 по 1834 г. были организованы курсы, на которых прошли обучение более ста педагогов-наставников по работе с особыми детьми в народных школах. В 1770 г. во Франции открыта первая в мире частная школа – Парижский институт для глухонемых, организатором которой стал создатель мимического метода обучения М. де Эппле. В 1779 г. в Вене открывается институт глухонемых, в котором мимический метод был усовершенствован М. Майем и Ф. Шторком, в рамках метода начала использоваться тактильная азбука [2. С. 163]. В России во второй половине XVIII в., при Екатерине II, появляются возможности для получения образования женщинами из привилегированных сословий (Женское училище при Смольном монастыре), а затем для всех детей городских сословий, которые вовлекаются в образовательную среду после открытия Воспитательного дома в Москве (1763 г.). По инициативе Марии Федоровны в 1806 г. в Павловске было открыто училище для глухонемых детей. Специальные методики обучения способствовали тому, что 60% из них начинали говорить. К концу XIX в. в России уже было 21 училище для слепых детей.

Но, несмотря на положительную динамику, не стоит забывать, что обучение в подобных учреждениях могли себе позволить только дети с инвалидностью из семей аристократов, а все остальные продолжали находиться за границами образовательной политики. Также важным фактом является и то, что получение образования инвалидами не распространялось на все нозологии, оно существовало только для слепых и глухих детей. Дети же с нарушениями опорно-двигательного аппарата если и обучались, то только в формате надомного образования, а дети с трудностями в интеллектуальном развитии и прочие чаще всего вообще выпадали из образовательной системы. В рамках щадящей образовательной среды продолжали существовать элементы эксклюзии и дискриминации. Это объясняется, конечно, недостаточным технико-методологическим развитием общества, равно как и резким классовым неравенством, которое существовало тогда практически во всем мире.

Однако ситуация стремительно менялась. В 1899 г. в Англии был принят закон о начальном образовании детей с задержкой умственного развития и больших

эпилепсией. Согласно разделу I указанного закона к компетенции руководства школы относился вопрос об определении, является ли ребенок умственно отсталым, эпилептиком и т.п. В соответствии с законом о начальном образовании в школе могли обучаться дети от 5 до 14 лет, в случае же установления нарушений интеллектуального развития этот возраст увеличивался на 2 года – от 7 до 16 лет [3. С. 114–115]. На этом этапе школа определяла и контролировала степень эксклюзии образовательного пространства и постепенно расширяла границы инклюзии. Демонстрировался высокий уровень авторитарности образовательного пространства. Руководство школ обеспечивало обучение таких детей посредством открытия специальных классов при обычных школах или путем открытия специализированных школ для «неполноценных» детей.

Немалый опыт в развитии специального обучения детей с особенностями имеет образовательная система США. Там в это время было сформировано новое образовательное пространство, в котором завоевывали себе место элементы инклюзивного гуманного (принимающего) образовательного пространства. С 1875 по 1914 г. в США вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно отсталыми, а также для детей с трудностями в поведении, глухих и физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала [5. С. 81]. В 60–70-х гг. прошлого века в США появилась критика подобной школьной модели. Основное противоречие между имеющейся системой образования и общественными взглядами заключалось в том, что в условиях измерения и разделения инвалидность становится поводом для отчужденности и изолированности, а общество должно поддерживать стремление людей с ограниченными возможностями к получению образования на одном уровне с остальными. Постепенно принимающая модель завоевывала себе место в образовательном процессе.

Одной из важнейших причин этого процесса было то, что специальное образование не решало множества проблем детей-инвалидов, в частности проблему социальной адаптации. В специальных учреждениях находились люди, объединенные общим заболеванием, в целом с идентичным мировоззрением, и, выходя за пределы школы, человек с инвалидностью испытывал определенный дискомфорт, связанный с осознанием того, что он не такой, как все. У общества тоже не было возможности привыкнуть к людям с особенностями, соответственно, их отношение к инвалидности также оставалось на прежнем уровне. Естественно такая сегрегация являлась и своеобразным показателем неравенства и дискриминации людей с аномалиями, ущемлением их прав и возможностей, в том числе в области образования.

Реальные перемены в идеологии и практике зарубежных стран стали происходить в середине 1960-х гг.

в связи с расформированием государственных учреждений опеки и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие внимания и заботы, а зачастую и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейшего нарушения прав человека [12. С. 35].

В ответ на отмеченное положение вещей во многих странах, среди которых можно в первую очередь назвать США, Великобританию, Швецию и Италию, общественность стала призывать к реформированию всей системы, в частности предлагалось сделать ее более гуманной, ориентированной на формирование принимающего образовательного пространства.

Постепенно в странах Европы и США начинает развиваться идея интегрированного образования и включения инвалида в процесс обучения в обычной общеобразовательной школе наравне со сверстниками (принимающий тип пространства). Первопроходцем в обосновании идеи интегрированного обучения был Л.С. Выготский, который утверждал, что задачей воспитания ребенка с нарушениями развития является его интеграция в жизнь и создание компенсации его недостатка каким-либо другим путем [4]. Идеи интеграции инвалидов Л.С. Выготского послужили основой зарождения инклюзивного, принимающего образования в странах Европы и США.

В рамках развития данной концепции совершенствовалась законодательная база в сфере образования. Так, в 1995 г. в Великобритании был принят закон, который закрепил дополнительные гарантии прав инвалидов в области образования. Указанные гарантии были включены в документы, положения об обязательности для каждой школы обобщения и представления в годовом отчете информации о принятых в школу инвалидах; о том, каким образом им обеспечен доступ в школу; о мерах, принятых по защите их от неравноправия. А в 2001 г. британским парламентом принят закон о лицах со специальными образовательными потребностями и ограничениями, который закрепляет право каждого ребенка с особыми образовательными потребностями обучаться в общеобразовательной школе [3. С. 117].

В целом начиная с 1970-х гг. за рубежом велась разработка и внедрение целого ряда нормативно-правовых документов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В недавней истории образовательной политики США и Европы получило свое развитие несколько актуальных подходов, а именно: десегрегация школ, расширение доступа к образованию, интеграция, мейнстриминг, инклюзия [5. С. 87].

В настоящее время в Италии, Австрии, Ирландии, Германии, Англии, Польше, Канаде, Австралии, США и ряде других стран реализуются следующие программы интегрированного обучения детей-инвалидов, демонстрирующие разнообразие возможностей принимающей модели:

– специальный кабинет, который создается в массовой школе и занимается обслуживанием детей-инвалидов. Данный кабинет оснащен всем необходи-

мым оборудованием. Ребенок с инвалидностью обучается в классе со здоровыми сверстниками и посещает специальный кабинет для обеспечения помощи специалиста-дефектолога;

– программа «Путешествующий учитель», которая представляет форму интегрированного обучения детей-инвалидов со здоровыми сверстниками, при которой специальный педагог «путешествует» из одной школы в другую, где обучаются дети этой категории, по запросам обучающихся их педагогов, родителей, администрации учреждения или самих детей;

– программа «Учитель-консультант». Эта программа предназначена для детей-инвалидов, которые не нуждаются в постоянном патронаже. Специальный педагог обеспечивает консультации учителей, которые работают с детьми-инвалидами. Данное взаимодействие специального педагога и педагогов массовой школы направлено на оптимальное удовлетворение образовательных нужд детей-инвалидов [4. С. 117].

В целом модель интеграции с элементами принимающей среды имеет ряд положительных сторон, основной из них является то, что, обучаясь со здоровыми сверстниками, ребенок с особенностями при необходимости может получить специальную помощь, что, безусловно, является важным фактором. В условиях обычной общеобразовательной школы вне модели интегрированного обучения не предусматривается обучение детей с особенностями специальным навыкам, таким как, например, изучение письменной речи по шрифту Брайля, которые могут им пригодиться в повседневной жизни, т.е. существуют все условия для складывания дарвиновского образовательного пространства. Однако следует учитывать, что подход интеграции является экономически выгодным, так как практичнее в материальном плане обустроить один кабинет или в случае необходимости приглашать специального учителя, чем сформировать доступную среду для детей-инвалидов в условиях всего образовательного учреждения без учета того, сколько в конечном итоге будет там обучаться инвалидов. Но даже с учетом всех положительных аспектов модели интеграции нельзя упускать основную проблему данной модели, которая заключается в том, что интеграция не предусматривает безбарьерной среды для всех учащихся, т.е. ребенок попросту может быть физически не способен попасть в здание учебного заведения без посторонней помощи, а это уже нарушает концепцию равенства.

Сейчас на замену подходу интеграции приходит более современная модель – модель инклюзивного, или включенного, образования, которая отличается от остальных в первую очередь тем, что подразумевает реконструкцию учебных заведений и перепланировку помещений с учетом нужд людей-инвалидов с разными нозологиями. С реализацией этих идей возможно и окончательное утверждение принимающего образовательного пространства.

Временем развития модели инклюзивного образования можно назвать конец 80-х гг. XX в. Первоначально идеи инклюзии начали реализовываться в рамках школьной системы, а затем стали распространяться и за ее пределы, в том числе и на высшее образование.

В настоящее время в высших учебных заведениях европейских стран существует два варианта организации помощи студентам-инвалидам: 1) службы сопровождения студентов с инвалидностью создают специальный координационный орган и согласовывают свои действия (Швеция, Германия); 2) учреждение и работа таких служб осуществляются автономно, без координации (Бельгия, Финляндия). Вместе с тем сопровождение студентов-инвалидов имеет свои характерные черты в каждой из стран.

В Бельгии служба сопровождения университета начинает работу с будущим студентом-инвалидом встречей с его родителями. Сотрудники сообщают, как университет подготовлен к принятию инвалидов, рекомендуют те или иные специальности. Студент-инвалид свободен в выборе. Если он не обращается за помощью, то ее ему не навязывают. Студенту-инвалиду разрешается пройти годовой курс обучения за два года, причем плата за второй год практически символическая – всего 60 евро. Налажена система оказания глухим студентам услуг сурдопереводчиков, в роли которых могут выступать в том числе и преподаватели вуза. Система сопровождения студентов с инвалидностью в Финляндии (в частности, в Университете Тампере) базируется на тех же принципах. В первую очередь, студент с ограниченными возможностями получает электронную карту, на которой указаны элементы безбарьерной среды. Для слабовидящих студентов в учебных корпусах есть специальные обозначения, а слабослышащим на лекции предоставляется устройство, улучшающее акустику в аудиториях (индукционная петля). Кроме того, глухие студенты могут получить сопровождателя, который устную речь переводит в письменную на компьютере. На экзаменах студенты с дислексией могут получить ноутбуки. Студентам с умственным расстройством предоставляется специалист, оплачиваемый государством, а тем, у кого проблемы с концентрацией внимания, во время экзаменов может быть предоставлена отдельная аудитория [7. С. 177].

Несколько иным подходом к сопровождению студентов-инвалидов руководствуются вузы ФРГ. Студенты-инвалиды там получают необходимую помощь для успешного завершения своего образования от самостоятельной студенческой организации «Штудентенверк». Эта организация была создана в Германии еще в послевоенный период под влиянием движения студентов в защиту своих прав. В каждой земле Германии и в каждом университете есть его представители. Они занимаются социальной работой со всеми группами студентов. «Штудентенверк» получила при своем учреждении широкий круг полномочий, в частности возможность нанимать на работу сотрудников для административной работы, социальных работников, психологов, дефектологов. «Штудентенверк» содержит сеть студенческих столовых с дешевыми обедами, а на доходы от прибыли оказывает помощь студентам-инвалидам, в том числе в приобретении для них приборов и компьютеров. Однако студент не обязан заявлять о себе как об инвалиде, это добровольно. В вузах Берлина еще в послевоенный период, когда шло восстановление зданий, было начато со-

здание безбарьерной архитектурной среды, и в настоящее время обеспечена физическая доступность корпусов для инвалидов. Кроме лифтов есть пандусы, специальные места в аудиториях. Преподаватели, читая лекцию в группах, где имеются инвалиды, обязаны через каждые 15 минут проверять, успевают ли они или их сопровождатели записывать конспект. Если у студентов-инвалидов возникают проблемы, то они обращаются к официальному представителю «Штудентенверк» в вузе, и он решает их в рамках своих полномочий.

В Швеции продолжает действовать система, согласно которой, если университеты не предпринимают мер для ликвидации дискриминации в течение 30 дней, то они могут подвергнуться денежному штрафу. Во всех высших учебных заведениях Швеции начиная с 1993 г. создана сеть координаторов (это выборные должности), ответственных за равные возможности обучения инвалидов. Они собираются один раз в семестр для решения текущих вопросов. Центром координационной деятельности является Университет Стокгольма. Здесь же находится референтная группа, в которую входят представители 11 высших учебных заведений страны. Она занимается вопросами планирования помощи студентам с ограниченными возможностями, включая методическую (к примеру, разрабатывают рекомендации при написании ими письменных работ). Вуз в Швеции обязан тратить 0,3% своего бюджета на нужды студентов с инвалидностью (в эти расходы не входят затраты на оборудование и содержание персонала). Если траты университета превышают эту квоту, он может получить дополнительные средства по гранту правительства. По итогам всей работы координаторы пишут отчет и отправляют его в Министерство образования и научных исследований. Как мы видим, в Европе в данный момент окончательно отмечен переход в принимающий квадрант образовательного пространства: инклюзия и гуманизм в отношении студентов являются приоритетом в университетах и школах.

Правительство России в последнее время также принимает меры по расширению возможностей обучения лиц с инвалидностью в средней и высшей школе. Определены пять учебно-методических центров по обучению инвалидов: МГТУ им. Н.Э. Баумана (по обучению инвалидов, имеющих нарушение слуха), МГСИ (для инвалидов, имеющих нарушение опорно-двигательного аппарата), РГПУ г. Санкт-Петербурга (для обучения инвалидов, имеющих нарушения зрения), НГТУ (для обучения инвалидов с нарушениями разной этиологии) и МГПУ (для обучения инвалидов с нарушениями разной этиологии по педагогическим специальностям). Кроме этого, созданы учебно-методические центры на базе университетов во Владивостоке, Челябинске, Санкт-Петербурге (политехнический университет), Красноярске (торгово-промышленный институт). В стране создана сеть ресурсно-методических центров по координации развития инклюзивного образования в вузовской системе. Практика показывает, что одним из направлений решения накопившихся проблем может быть поддержка со стороны Правительства РФ тех инициатив, кото-

рые возникают в самой вузовской среде. Так, в Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) сформировалась своя модель сопровождения и адаптации студентов с ограниченными возможностями. Особенность данной модели в том, что она возникла как социальный проект, созданный преподавателями и студентами в результате работы нескольких проектных групп [6]. В 2011 г. в ТУСУРе был создан Центр сопровождения студентов с инвалидностью (ЦеССИ) как самостоятельная организация студентов и преподавателей в структуре вуза. В число его функций входят: сопровождение студентов-инвалидов, создание коммуникационных площадок, психологические консультации, переговоры с преподавателями, пропаганда идей инклюзивного образования и пр.

Таким образом, исторический опыт показывает нам, что обществу постепенно открывались все новые измерения образовательного пространства. Начиная с эксклюзивного, средоориентированного подхода, когда учащиеся должны были полностью подчиняться системе, а если не могли – их выбрасывали за ее пределы, система образования под влия-

нием объективных (неравенство в обществе и тот факт, что дети-инвалиды имели больше шансов выжить в богатых семьях) и субъективных предпосылок (влияние христианства, если говорить о Европе и России) постепенно расширяла свои границы, включая в себя все новые группы особенных детей. Общая гуманизация в XIX–XX вв. привела на Западе к практически абсолютной инклюзии и перестройке всего учебного процесса под нужды учащихся как с особенностями, так и без них. Сегодня развивается уникальный опыт поддержки студентов с ограниченными возможностями в контексте развития инклюзивной системы образования. Инклюзивная модель и принимающая образовательная среда считаются наиболее предпочтительными, вместе с тем продолжает сохранять актуальность также система коррекционного образования для тех случаев, когда это является необходимым с точки зрения достижения равноправия для лиц с инвалидностью в соответствии с их интересами. Принимающее образовательное пространство существует в тех условиях, когда общество считает его необходимым, разумным и экономически оправданным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Тюрин А. История появления и развития инклюзивного образования // Точки над Ё : Аналитико-теоретический журнал научной молодежи. 2015. № 1. С. 94–134.
2. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология, искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 12, ч. 2. С. 162–167.
3. Емелина Л.С. Сравнительный анализ развития специализированного образования в Англии и России // Инклюзивное образование: опыт и перспективы. Саратов : ИЦ Наука, 2009. С. 113–121.
4. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией. Ростов н/Д. : Феникс, 2015. 428 с.
5. Ташина Т.М. Инклюзивное образование в дошкольном учебном учреждении // Ученые записки СПбГИПисР. 2013. № 2. С. 86–91.
6. Зиновьева В.И. Развитие социального проектирования и формирование Центра сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в ТУСУРе // Социальная работа в России: образование и практика : сб. науч. тр. / под. ред. Н.А. Грика. Томск : Изд-во ТУСУРа, 2010. С. 133–140.
7. Зиновьева В.И., Берснев М.В. Развитие системы сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах Швеции и Финляндии // Вестник Томского государственного университета. История. 2012. № 1 (17). С. 176–179.
8. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство. М. : Макс-Пресс, 2014. 100 с.
9. Герасимов Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития Российского образования. М. : Социально-гуманитарные знания, 2005. 428 с.
10. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.
11. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–15.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 20 сентября 2018 г.

## THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SPACE THROUGH AN INCREASE IN THE DEGREE OF INCLUSION (WORLD EXPERIENCE)

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2018, 437, 188–196.

DOI: 10.17223/15617793/437/27

**Lyudmila A. Chindina**, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: chindina37@mail.ru

**Maxim V. Bersenev**, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (Tomsk, Russian Federation). E-mail: m.bersenev@gmail.com

**Anastasiia L. Kozlitina**, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (Tomsk, Russian Federation). E-mail: anastasiia.kozlitina@tusur.ru

**Keywords:** history of education; inclusive education; educational space.

The aim of this article is to study the parameters and dimensions of the educational space and its changes towards the inclusion of persons with disabilities in different periods of European history. The authors use the theory of educational space of R.E. Ponomarev, creatively developing it and introducing two more dimensions – medium-human-orientation and inclusion-exclusion – into his model. The authors base their conclusions on the findings of researchers who have studied various aspects of the development of special education methods in Russia and in the world, on a number of documents on inclusive education, as well as on their own experience in studying the characteristics of inclusive education in different European countries. The authors of this article reveal how the new field of educational spaces (inclusive-human-oriented or hosting) began to exist and find out how and for what reasons this process took place. Within each historical period, signs of the emergence and development of a hosting space in Europe and Russia are identified. The authors note that the society first exposed persons with disabilities to exclusion, including in the educational sphere. But



gradually, new dimensions of the educational space were revealed to society. An exclusive medium-oriented approach was replaced by an inclusive and human-oriented one influenced by a sum of factors (inequality in society and the fact that children with disabilities were more likely to survive in rich families, the influence of Christianity, if we talk about Europe and Russia). The general humanization of the 19th–20th centuries led to an almost absolute inclusion and restructuring of the entire educational process to the needs of students, both with special features and without them, in the West. The development of the educational space from exclusive to inclusive one in Russia and abroad had a number of stages and was subordinated to the objective needs of society, such as the transfer of inheritance rights, the involvement of persons with disabilities in social work, etc. In the past two centuries, the formation of a hosting educational space has been fixed by laws that provided special rights to students with disabilities in the educational process. If at first these laws simply introduced the basic rules for the presence of persons with disabilities in educational institutions, at the moment detailed requirements for teachers, universities, officials are developed. The authors conclude that the trend for full inclusion in educational institutions is not a fashionable trend, but a process prepared by the entire previous history. Russia is still in the process of “catching up” in this process, but it quickly masters new dimensions of the educational space, and it is possible to predict a gradual equalization of opportunities for teaching disabled people in Russia and in the most developed countries.

#### REFERENCES

1. Tyurin, A. (2015) History of the inclusive education appearance and development. *Tochki nad YO*. 1. pp. 94–134. (In Russian).
2. Ratner, F.L. & Sigal, N.G. (2012) Istoriya stanovleniya i razvitiya idey inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodnyy opyt [The history of the formation and development of ideas of inclusive education: international experience]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya, iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 12(2). pp. 162–167.
3. Emelina, L.S. (2009) [Comparative analysis of the development of specialized education in England and Russia]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: opyt i perspektivy* [Inclusive education: experience and prospects]. Proceedings of the International Conference. Saratov: ITs Nauka. pp. 113–121. (In Russian).
4. Golikov, N.A. (2015) *Rebenok-invalid: obuchenie, razvitie, ozdorovlenie. Deti s osoboy missiey* [Disabled child: training, development, rehabilitation. Children with a special mission]. Rostov-on-Don: Feniks.
5. Tashina, T.M. (2013) Inklyuzivnoe obrazovanie v doshkol'nom uchebnom uchrezhdenii [Inclusive education in preschool educational institutions]. *Uchenye zapiski SPbGIPiSR*. 2. pp. 86–91.
6. Zinov'eva, V.I. (2010) Razvitie sotsial'nogo proektirovaniya i formirovanie Tsentra soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v TUSURE [The development of social design and the formation of the Center for Supporting Students with Disabilities in Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics]. In: Grik, N.A. (ed.) *Sotsial'naya rabota v Rossii: obrazovanie i praktika* [Social work in Russia: education and practice]. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics.
7. Zinov'eva, V.I. & Bersenev, M.V. (2012) Development of support system for disabled students at the universities of Sweden and Finland. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya – Tomsk State University Journal of History*. 1 (17). pp. 176–179. (In Russian).
8. Ponomarev, R.E. (2014) *Obrazovatel'noe prostranstvo* [Educational space]. Moscow: Maks-Press.
9. Gerasimov, G.I. (2005) *Transformatsiya obrazovaniya – sotsiokul'turnyy potentsial razvitiya Rossiyskogo obrazovaniya* [Transformation of education as the socio-cultural potential of the development of Russian education]. Moscow: Sotsial'no-gumanitarnye znaniya.
10. Selivanova, N.L. (2000) Sovremennye predstavleniya o vospitatel'nom prostranstve [Modern ideas about the educational space]. *Pedagogika*. 6. pp. 35–39.
11. Bondarevskaya, E.V. (2007) Antikrizisnaya napravlenost' sovremennogo vospitaniya [Anti-crisis orientation of modern education]. *Pedagogika*. 3. pp. 3–15.

Received: 20 September 2018