

Н. М. Назарова N. M. Nazarova
Москва, Россия Moscow, Russia

**СИСТЕМНЫЕ РИСКИ
РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
УСЛОВИЯХ**

**SYSTEMIC RISKS
OF DEVELOPMENT
OF INCLUSIVE
AND SPECIAL EDUCATION
IN MODERN CONDITIONS**

Аннотация. Описаны системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях. Рассмотрены основные условия снижения данных рисков.

Ключевые слова: модернизация образования, инклюзивное образование, специальное образование.

Сведения об авторе: Назарова Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: Московский городской педагогический университет, г. Москва.

Контактная информация: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4.

С конца 90-х годов XX века отечественное образование вступило в период модернизации, приоритетным направлением которой стали организационно-экономические преобразования. В последние годы этого периода неоднозначные реформаторские процессы, происходящие в специальном образовании и в сфере подготовки дефектологов, осложняются нарастающими кризисными явлениями в экономике, эффектом «демографической ямы», использованием административного ресурса для внедрения и ускорения инклюзивных процессов в образовании, постепенным свертыванием системы специальных (коррекционных)

Abstract. Systemic risks of development of inclusive and special education in today's environment are described. Main conditions to reduce these risks are enumerated.

Key words: modernization of education, inclusive education, special education.

About the author: Nazarova Natalia Mikhailovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Moscow City Pedagogical University, Moscow.

учреждений. Эти и другие явления свидетельствуют о вхождении отечественного специального образования в новую фазу своего развития — фазу нестабильности, бифуркации, когда векторы дальнейшего развития будут определяться особенностями синергетики влияющих на него сил.

Как справедливо отмечает А. Г. Асмолов, даже беглая оценка успехов и неудач периода модернизации образования показывает, что «за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в рождении которых участвует образование: обеспечение социальной

мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества; конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур; успешная социализация подрастающего поколения...» (1, с. 6).

Результатом попыток целенаправленного реформирования образования органами государственной власти, предпринятых в последние годы, а также влияния мало контролируемых процессов, инициированных различными социальными институтами, группами или порожденных пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения, стали риски и препятствия, которые, синергетически дополняя и усиливая друг друга, сформировали к настоящему времени опасность стагнации, размывания и ослабления отечественного специального образования уже в ближайшем будущем, а также сформировали предпосылки дискредитации идеи инклюзивного образования. В данной статье мы рассмотрим некоторые из этих рисков, а также выскажем свои предположения о возможных путях их снижения.

Одним из системных рисков является последовательное и планомерное редуцирование системы специального образования под влиянием административной формы реализации инклюзивных процессов в регионах, ведущее в ко-

нечном счете к утрате уникального кадрового и методико-технологического потенциала, сформированных в этой образовательной системе в последние десятилетия. Этот риск усиливается отсутствием внятной государственной и региональной политики (нормативно-правовая база, финансирование), направленной на развитие системы специального образования, ее учреждений и кадрового потенциала, научно-методического обеспечения в контексте целостного процесса реформирования образования.

Сегодня обычной практикой стало последовательное сокращение числа учреждений системы специального образования в регионах, закрытие специальных школ административным путем под предлогом модернизации образования и внедрения инклюзивных процессов, что в реальности, как правило, представляет собой всего лишь перевод учащихся с особыми образовательными потребностями в систему массового образования, не подготовленную ни содержательно, ни организационно, ни материально, ни компетентно, ни психологически для работы в условиях интеграции (инклюзии). Так, например, по данным Минобрнауки, только в 2011 году в России было закрыто таким образом более 50 учреждений специального образования. В качестве аргумента в пользу таких действий органы управления образованием на местах нередко называют ситуацию «демографической ямы», уменьшение числа детей с особыми образовательными

потребностями и соответственно отсутствие потребности в столь значительном числе специальных образовательных учреждений.

Обратившись к зарубежному опыту внедрения инклюзивных процессов, можно увидеть, что несмотря на добровольный (подчеркнем, добровольный!) переход части учащихся с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения, реализующие инклюзивные программы, государство, а также региональные, муниципальные власти, сохраняют и развивают существующее число учреждений специального образования с целью создания более комфортных условий для той части детей с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам не могут обучаться в инклюзивных учреждениях и остаются в системе специального образования. За родителями и учащимся сохраняется конституционное право выбора места и способа обучения и возможность перехода из учреждения специального в учреждение инклюзивного образования и обратно. Складывающаяся отечественная практика внедрения инклюзивных процессов соблюдения такого права не предусматривает, равно как и права на улучшение условий образования для этой категории детского населения.

Можно было бы выразить оптимизм по поводу развития в стране инклюзивных процессов, которые для определенной части детей с особыми образовательными потребностями действительно могут

стать своеобразным «социальным лифтом», обеспечивая им качественное общее образование и успешный опыт социальной адаптации для последующего приобретения востребованной на рынке труда профессии или специальности и последующей социально-трудовой интеграции. Однако многочисленные примеры свидетельствуют об обратном: дорогостоящий социально-образовательный проект (каким он на самом деле должен быть) — инклюзивное образование — становится в практике отечественного образования всего лишь способом экономии на образовании и частичного решения его проблем в условиях экономического кризиса и «демографической ямы» за счет:

- высвобождения архитектурных объектов и земельных площадей при закрытии учреждений специального образования и появления возможности их эксплуатации в других, экономически выгодных целях;

- высвобождения значительного числа работников (педагоги и воспитатели-дефектологи, вспомогательный персонал специального учреждения);

- перенесения значительных расходов, затрачиваемых специальным образовательным учреждением (вторая половина дня) на детей с ограниченными возможностями, на бюджет семьи при переходе на инклюзивную форму обучения (питание, уход, коррекционно-педагогическая помощь специалистов, психологическое и социально-педагогическое сопровождение, обучение, досуг и др.);

– отсутствия жестких сертифицированных требований к созданию специальной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях, декларирующих инклюзивные программы, и допущения тем самым минимальных расходов учреждения на эти нужды;

– формирования дополнительного контингента учащихся образовательного (инклюзивного) учреждения за счет привлечения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях «подушевого финансирования» и сглаживания тем самым для себя проблемы «демографической ямы» и бедности школьного бюджета при необязательности расходования последнего на создание специальной образовательной среды;

– игнорирования значимости специальной технологической компетентности и психологической готовности учителя общеобразовательной школы к работе в условиях инклюзивного обучения, незначительности средств на его переобучение и повышение материальной заинтересованности в условиях инклюзивного образования.

Другим серьезным риском и препятствием к дальнейшему развитию специальной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями может стать профессиональная некомпетентность специалистов, приводящая к снижению качества специальных образовательных услуг. Причин для этого несколько.

Во-первых, это переход к новому ФГОС вузовского педагоги-

ческого образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», в котором (как, впрочем, и в других направлениях педагогического образования) исключена стандартизация, а значит, и контролируемое на государственном уровне качество профессиональной подготовки бакалавра в той ее части, которая ранее являлась (и остается сейчас) стержневой частью содержания специальности сурдопедагога, тифлопедагога, логопеда и других, высокотехнологичная и специфическая методическая подготовка специалиста-дефектолога той или иной специальности. Другими словами, готовность дефектолога к *практической коррекционно-педагогической работе* сегодня не стандартизирована, а значит, ее в меру своей компетентности формирует и контролирует качество сам вуз.

Во-вторых, в соответствии с новым ФГОС в содержании профессиональной подготовки педагога для массовой системы образования отсутствует требование специальной компетентности (или хотя бы осведомленности) для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, т. е. методическая, дидактическая, психологическая подготовка к работе в условиях инклюзивного образования. Существовавший в предыдущем государственном стандарте обязательный ознакомительный курс «Основы коррекционной педагогики и психологии» в новом ФГОС исчез, будучи отправленным (в лучшем случае) в вариативную часть.

В-третьих, педагоги-практики массовой системы образования не только не обладают необходимой для новых условий специальной методической подготовкой, не могут с помощью краткосрочных теоретических курсов повышения квалификации достичь необходимого уровня практической подготовленности, но и не стремятся к этому, так как у них отсутствует серьезная мотивация к работе в инклюзивных классах.

Необходимо подумать и о таком отсроченном риске для инклюзивного и специального образования, как выход из «демографической ямы» через несколько лет (его начало мы сегодня наблюдаем в системе дошкольного образования — переполненные ясельные группы, невозможность записать ребенка в детский сад). В обозримой перспективе переполненные классы в типовых огромных школах (проводимое ныне слияние и укрупнение школ — еще один риск для инклюзивного образования) вряд ли позволят создать условия для индивидуального подхода к учащимся с особыми образовательными потребностями. Подобная ситуация уже имела место в истории образования, когда в европейских школах приступили к реализации законов об обязательном начальном обучении в середине XIX в. — при дефиците школ и огромном наплыве учеников в одном классе нередко насчитывалось до 80 человек. Именно эти события и подтолкнули европейскую систему образования к форсированному открытию от-

дельных от массовой системы образования специальных образовательных учреждений, которые, как полагали тогда, и позволят обеспечить индивидуальный подход и удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями. На какое решение похожей проблемы можно рассчитывать в нашей стране в перспективе? Разукрупнение школ и уменьшение наполняемости классов? Это огромные средства, которых у государства для образования не было и не будет. Вернуться назад к системе специального образования, от которой к тому времени мало что останется при сегодняшних темпах ее свертывания? Не следует сбрасывать со счетов и появление негативных социальных ожиданий семьи ребенка с ограниченными возможностями, ее разочарование результатами «инклюзивного обучения» в ближайшей к месту жительства, но абсолютно не готовой к инклюзии массовой общеобразовательной школе.

Указанные выше некоторые из наиболее значительных рисков и препятствий в развитии специального образования неизбежно приведут к снижению качества образования и к закономерным затруднениям в последующей социально-трудовой интеграции лиц с ограниченными возможностями.

Одновременно можно говорить и о том, что развитие инклюзивных процессов по существующему сценарию приведет к дискредитации гуманной идеи инклюзивного образования.

Каковы же пути снижения рисков, которые, не исключаем, могут быть затруднительны в условиях нарастания экономического кризиса?

Мы полагаем, вслед за А. Г. Асмоловым, что одним из ключевых условий снижения рисков в развитии специального и инклюзивного образования является формирование адекватных социальных и мотивационных механизмов в процессах реформирования специального образования и развития инклюзивного образования. Речь должна идти, в первую очередь, о формировании адекватной мотивации у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Мотив «мой ребенок будет, как все, ходить в школу около дома» должен смениться мотивом «мой ребенок должен получить качественное образование и коррекционно-педагогическую помощь там, где для этого созданы наилучшие условия, чтобы затем вести полноценную и достойную жизнь». Второй мотив по своей сути — протестный по отношению к существующей сегодня практике распространения «административной инклюзии», ликвидации специальных учреждений и соответствующей системы помощи в них. История специального образования, как зарубежная, так и отечественная, показывает, что именно родительская компетентная мотивация и социальная активность становятся катализатором позитивных изменений в решении проблем образования детей с ограниченными возможностями, действенной фор-

мой общественного контроля реализации социальных реформ в области образования.

Необходимо также формирование мотивационных механизмов у участников образовательного процесса как в условиях инклюзивного, так и в условиях сохранившегося специального образования.

Другим не менее важным условием снижения рисков негативных сценариев развития специального и инклюзивного образования является отчетливое понимание того, что избранный сегодня вектор реформирования специального образования должен быть направлен не только на всю сферу образования, но на образовательное пространство в целом, включающее различные институты социализации, такие как семья, социум, средства массовой коммуникации, сфера культуры. Речь должна идти о государственном системно-синергетическом подходе к конструированию и реализации программы развития специального и инклюзивного образования.

Доминантой реализуемой сегодня «административной инклюзии» является декларация обеспечения государственной гарантии права на получение образования для лиц с ограниченными возможностями (см., например, соответствующий Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»), то есть его *доступности*. Однако в большей мере, исходя из фундаментальных принципов инклюзивного обучения, следует говорить о госу-

дарственной гарантии права указанных лиц на получение *качественного образования* за счет:

– обеспечения специальной педагогической, психологической и *методической* компетентности специалистов системы образования, причастных к реализации инклюзивных процессов;

– обеспечения сертификации специальной образовательной среды в учреждениях образования, реализующих инклюзивные программы;

– перехода к *вариативным формам организации учебного процесса* (в первую очередь в инклюзивных школах) как важнейшего условия реализации индивидуально-подхода и индивидуальной образовательной программы учащегося с особыми образовательными потребностями, определения ее статуса и тщательного методического обеспечения реализации таких программ;

– обеспечения доступности квалифицированной и бесплатной специальной педагогической (логопедической, суропедагогической и др.) и психологической помощи в учреждениях массового образования, реализующих инклюзивные программы;

– сохранения и развития существующих специальных (коррекционных) образовательных учреждений для повышения качества специальной педагогической и психологической помощи тем детям и подросткам с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам не могут посещать инклюзивные образовательные учреждения;

– нормативно-правового и экономического обеспечения нового статуса специальных образовательных учреждений как ресурсных или методических центров специального и инклюзивного образования.

Немаловажным условием снижения рисков развития специального образования и дискредитации инклюзивного обучения является активная социальная и профессиональная позиция специалистов-дефектологов.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. — М., 2011.

2. Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». — М., 2010.