**2. Лекция по теме: Философские основания инклюзии и принципы инклюзивного образования**

|  |
| --- |
| **1. Философские основания инклюзии и принципы инклюзивного  образования**  ***Философские основания инклюзии***  Инклюзия как социальная идея стала принципом государственной политики стран Запада в процессе политических дискуссий и борьбы  за принятие другого, непохожего, борьбы против дискриминации на основании индивидуальных отличий, и опирается отчасти на идею исправления дискурса, выдвинутую в работах М.Фуко, и символического капитала П.Бурдьё. Став принципом государственной политики эта идея претерпела определенные изменения. Ее реализация в образовании или практике здравоохранения привела к необходимости реально обеспечить право на образование для людей с ОВЗ, а не просто провозгласить равенство этих прав и дать возможность включаться в один образовательный процесс.  Социальная философия  рассматривает социальную интеграцию  как  форму совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности,  которое поддерживает и развивает (или не поддерживает)  общество и его подсистемы ( в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями  не ограничиваемое участие и свободу выбора его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Фундаментальным социально-философским принципом интеграции и инклюзии выступает категория свободы выбора .  Она реализуется в основополагающем принципе социальной  политики  государства в  сфере образования, закрепленном в государственном Законе об образовании.  Интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребностями  в случае их выбора в качестве места обучения образовательной организации  общего назначения  -создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг  возможностям специального (коррекционного) образовательного учреждения, и  полное включение в образовательный процесс  образовательной организации общего назначения - инклюзия. Для обычных учащихся образовательная интеграция  или  инклюзия означает свободу выбора формы обучения и  обеспечение  качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.  Инклюзивное образование строится как включение в существующую систему школьного образования (regular schooling),  которое рассматривается в качестве образовательного института, широко использующего исключение учащихся, детей с «особые образовательными потребн маростями». Ответом на вызовы социального неравенства в образовании, по мнению Р. Сли, должна быть его широкая реформа, учитывающая сложные и конфликтные отношения идентичностей учащихся и их право на автономию и сепарацию и ставящая под вопрос политику, в которой превалируют нужды институций и их предсказуемости, а не права конкретных людей.  Неслучайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления: оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми. Одновременно практика производства в культуре образа Другого и стигматизации на основании отличий стала предметом тщательного исследования |

Идеология инклюзии

Идеология инклюзии (включающего общества), с одной стороны, и сформировалась в результате осознания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми. Однако, с другой стороны, на содержание понятия инклюзии оказал существенное влияние использованный при его формулировке категориальный аппарат, который его сторонниками был назван «социальной моделью» инклюзии в отличие от прежнего подхода, обозначенного ими как «индивидуальная модель».

Политика инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья /ОВЗ/). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п.

В России, как и во многих других странах, присоединившихся к концепции инклюзивного образования, провозглашенной в Саламанкской декларации, идея инклюзии была воспринята в уже сложившейся форме, а не как одна из сторон непрекращающейся политической дискуссии в обществе. Этим обстоятельством обусловлена односторонность в восприятии данной идеи, что часто приводит к ее непониманию и к недоразумениям, связанным с этим непониманием. Самой главной проблемой на уровне восприятия идеи инклюзии является невнимание к теме тех границ инклюзии, которые не навязываются извне обществом и дискурсивными практиками, а выдвигаются самими участниками процесса как их выбор и проявление их автономии.

В современной литературе, посвященной образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), термин инклюзия стал вытеснять ранее употреблявшееся понятие интеграции и в ряде случаев в определенной мере противопоставляться ему, претендуя на более точное выражение изменившегося понимания реализации прав людей с инвалидностью (и ОВЗ в целом).

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции – формального переноса  наиболее удачных зарубежных моделей  образовательной интеграции в   неизменяемые  условия обучения и воспитания  отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее  философии и теории. Соотнесение реалий  и практики отечественной инклюзии  с  теоретико-методологическими  основаниями  мировой образовательной интеграции (инклюзии) должно помочь  корректировке  отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и  их предупреждению в перспективе. Этому  будет способствовать и  дальнейшая разработка философских и  теоретико-методологических  оснований образовательной интеграции.

## Каковы теоретико-методологические основания инклюзивного обучения и перспективы их изучения, имея в виду философское осмысление феномена образовательной интеграции и инклюзии?

Каковы теоретико-методологические основания инклюзивного обучения и перспективы их изучения, имея в виду  философское осмысление феномена образовательной интеграции и инклюзии? Для философии, как одной из форм общественного сознания, значима разработка мировоззренческого фундамента  образовательной интеграции как новой социокультурной реальности, и  выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов. Это возможно в  таких философско-методологических  аспектах, как: историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

Принимая во внимание существование  принципа методологической относительности, в соответствии с которым  та или иная педагогическая парадигма (традиция, система) обусловлена определенными (часто - разными) философско-методологическими установками и нормами, можно констатировать, что  отечественные и зарубежные исследователи  при изучении феномена образовательной интеграции и способов его  реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой (хотя и имеющие много общего) методологические, а значит и философские, и научно-теоретические позиции. Так, например,  отечественные исследователи (О.Ю.Разумова, Л.М.Кобрина и др.)  в изучении вопросов теории и практики интегрированного обучения опираются на идеи марксистской философии  как методологической основы  советской  психологии (Л.С.Выготский, П.П.Блонский, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.) и дефектологии (Т.А.Власова, Ж.И.Шиф, В.И.Лубовский, С.А.Зыков, Р.М.Боскис) в части проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии -  культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и  дизонтогенеза и др.

В основе  зарубежных  исследований  и концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат   философские  идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые в теории и методологии конкретных наук – психологии, педагогики, социологии – преломляются в  *интерактивный подход*, который в своем развитии  дал такие направления, как персоналистское,  социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся теоретико-методологическими основаниями  инклюзивного образования в зарубежной педагогике.

Так, зарубежная специальная педагогика, опираясь на социально-феноменологический подход, разработанный прежде в зарубежной общей педагогике, в 1960—90-х гг. пересматривает свои теоретико-методологические позиции, которые затем ложатся в основу формирования новых подходов в практике педагогической помощи детям с проблемами в развитии (Антор Г., 1988; Молленхауэр К., 1974; и др.). Контекст «ситуации» воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями рассматривается зарубежными учеными-дефектологами в свете категорий феноменологической педагогики. Так, К.Молленхауэр (1974) подчеркивал, что воспитание — это процесс межличностных отношений ребенка с ограниченными возможностями и его педагога, воспитателя; это — обращение к «деятельностным намерениям» всех взаимодействующих в данном пространстве; это — обязательно диалог, а не одностороннее коррекционное воздействие со стороны педагога. Ребенок здесь выступает как равноправный субъект процесса коммуникации. К категории «ситуации» обращаются и другие представители социально ориентированной феноменологической педагогики (У.Томас, Э. Гоффман, Д.Шметц и др.).

Для понимания философии интеграции важным является видение педагогической ситуации американским ученым Э.Гоффманом, считающим, что термин «ситуация» обозначает все пространственное окружение, которое делает каждого вступающего в него человека членом сообщества, уже имеющегося или возникающего. При этом Гоффман рассматривает «ситуацию» и «интерактивное взаимодействие» как взаимодополняющие понятия.

Широкое распространение в зарубежной  педагогике  в контексте философии интеграции получило феноменологическое понятие «жизненный мир» (Г.Антор, К.Молленхауэр, О.Шпек и др.). Ссылаясь на Т.С.Фуряеву (2002), приведем здесь то определение понятия «жизненный мир», которое дал К.Молленхауэр: «Педагогическое пространство как смысловая конструкция должно быть продумано в рамках конкретных общественно-исторических условий, влияющих на педагогический процесс. Исходя из этого, педагогическая смысловая конструкция определяется не сама по себе, но в контексте своего общественного местоположения. Для данного общественного местоположения мы выбираем название “жизненный мир». Жизненный мир становится педагогическим пространством, когда в нем присутствует деятельность, или деятельностные намерения всех взаимодействующих сторон, где смыслообразующим элементом выступает интерсубъектность. Такое понимание воспитательного пространства позволяет учитывать ситуацию саморазвития ребенка с ограниченными возможностями, его интересы и потребности в самореализации, которые формируются в социальной среде и под ее влиянием.

В 1980-х гг. во многих европейских странах и в США ширится экологическое движение как ответная реакция на недостатки индустриального общества позднего модернизма (увеличение дистанции между бедностью и богатством, отсутствие равных стартовых возможностей для детей, экологический кризис, селективность школы и социальных институтов и др.). В педагогике появляется  и получает широкое признание *экологическая парадигма*. В этой парадигме важная роль отводится социальному окружению ребенка, которое представляет собой не просто сумму различных факторов, а их системное объединение, направленное на содействие  в создании благоприятных  условий для развития ребенка.

Понятие «экология» происходит от греческого «oikos» ‘дом, убежище’ и по смыслу означает место, комфортное для жизни («я у себя дома»). Как в биологии, где у того или иного живого существа имеется своя «биологическая ниша», так и у человека должна быть своя, комфортная для него, «жизненная ниша» (Шпек О., 2003).

Применительно к специальной педагогике экологический подход означает, что вся педагогическая деятельность служит тому, чтобы ребенок с нарушениями развития, несмотря на имеющиеся у него ограничения, чувствовал себя в своем жизненном пространстве комфортно. Именно поэтому специальная педагогическая помощь такому ребенку должна быть направлена на его включение в систему экологичных для данного возраста изменяющихся социальных многоуровневых и комплексных взаимосвязей.

В развитие и распространение в специальной педагогике эколого-системной и эколого-феноменологической ориентаций значительный вклад внес известный американский психолог и деятель в сфере образования У.Бронфенбреннер. Его работа «Экология человеческого развития»  вводит  системное представление о социальном контексте жизни детей, понимаемом как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы). Экологическая теория Бронфенбреннера базируется на социологической структурно-системной теории американского ученого Т.Парсонса, на психологической теории поля, жизненного пространства К.Левина, на модели «поведенческого сеттинга» Р.Баркера и Р.Райта и теории деятельности, разработанной А.Н.Леонтьевым.

В контексте этой теории проблемы детей с нарушениями развития следует рассматривать не изолированно как таковые, а комплексно, на основе системного подхода, как видения ребенка, включенного в структуру сложной системной организации человеческого бытия. Особое значение при этом придается преобразованию системы ценностей, взаимосвязанной с технологическими и экономическими факторами.

Экологические проблемы нарушенного развития напрямую выходят на идею и принципы интеграции (инклюзии). Как отмечает О.Шпек (2003), «интеграция» представляет собой нормативное экологическое понятие. Интеграция (инклюзия) воссоздает нарушенную социальную экологию ребенка с ограниченными возможностями, восстанавливая или создавая заново целостные жизненные взаимосвязи, являющиеся частью его жизненного мира. В этом контексте изменяются  задачи общей и специальной педагогики. Ориентация на нарушенное развитие и исследование возможностей педагогического воздействия при конкретном нарушении сменяется парадигмой «жизненной автономности». В ней дефект, нарушение занимает вторичное место и рассматривается как фактор, ограничивающий автономию. Задачей специальной педагогики становится поиск путей обеспечения человеку с ограниченными возможностями условий для ведения максимально самостоятельной (автономной) и независимой жизни.

## На этих же позициях строится обоснование социальной интеграции с точки зрения философии экзистенциализма.

Философия экзистенциализма предложила  новый взгляд на  человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное  и социальное бытие, выдвигая центральную идею -  *экзистенцию*, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как  единственная в своем роде, неповторимая  и свободная личность,  «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны  быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями  стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную  и ответственную жизненную позицию – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе.  Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию  целей и содержания инклюзивного образования. Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

 Педагогическая концепция социально-феноменологического подхода (также в структуре интерактивного подхода) наиболее полно представлена в работах К.Молленхауера, Т.Томаса, Э.Гофмана. В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, которые существуют в определенной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой  представляется инклюзивная образовательная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа, разработанная  зарубежными теоретиками  образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии ((Г.Оллпорт, Г.А.Мюррей, Г.Мерфи, К.Роджерс, А.Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (У. Матурана, Ф. Варела). Теорию интегрированного обучения питают также идеи функциональной школы в социологии Т.Парсонса, психологические теории: экологическая теория человеческого развития  американского психолога У.Бронфенбреннера, психологическая теория поля, жизненного пространства К.Левина.

 Различные философские дисциплины  дают возможность мировоззренческого  изучения проблем инклюзивного образования. Так, с позиций  философской и педагогической антропологии исследователи  подходят к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования,  исходя из положения о том, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в большей мере, чем  любое человеческое существо, нуждается в  образовании, которое делает для него возможным  саморазвитие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека  с   социокультурным окружением  на протяжении его жизни и деятельности  в условиях определенного исторического времени.

Аксиологические (ценностные) позиции  некоторых современных философских направлений помогают анализировать  проблемы *ценностного отношения* к самому феномену инклюзивного  образования и человека с ограниченными возможностями  в условиях этого образования; результаты этого осмысления могут быть приложимы к решению онтологических проблем, таких, например, как проблема качества бытия человека с ограниченными возможностями  при наличии и отсутствии инклюзивного обучения.  Характер решения этих проблем определяет  особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности, и, в первую очередь, *образования, социализации*  и *выживания* человека с ограниченными возможностями в современном мире .

## Разработка идей инклюзии в социальной философии напрямую влияет на развитие социологических и социально-психологических подходов в осмыслении проблем интеграции и инклюзии, которые рождаются в дискуссиях.

Хотя политика инклюзии получила распространение как результат осознания недопустимости нарушения прав людей на основе их особенностей (к числу которых относится с этой позиции и инвалидность), у нее есть как сторонники, так и противники, которые также аргументируют свои взгляды стремлением защитить людей с инвалидностью от дискриминации и стигматизации.

 Обеспечение формальной правовой возможности инклюзии для людей с ОВЗ в ряде случаев может идти вразрез с интересами их развития, и в таких ситуациях инклюзия не всегда работает на благо как самих лиц с ОВЗ, так и других людей. Поэтому остается задача определения условий, способствующих физическому, психическому и личностному развитию людей с ОВЗ, поскольку именно определение таких условий и дает им *реальные альтернативы* для построения своего жизненного пути, показывая варианты развития.

В настоящее время в англоязычной литературе, посвященной политике в области образования, наиболее радикальная защита идеи инклюзии строится на так называемом социально-конструктивистском подходе к проблеме включения людей с ограниченными возможностями здоровья в культуру и социум. Его суть состоит в том, что понятие «ограниченные возможности здоровья», или «неспособность» (disability) рассматривается как результат «социального конструирования реальности», т.е. в качестве социального конструкта, который может использоваться в целях разделения и подавления (в том числе экономического) тех лиц и групп общества, к которым он применяется.

Социальная модель задает ракурс определения понятий «нарушение» (impairement) и «инвалидность» (disability). Согласно данному подходу, индивиды имеют нарушение, если они переживают физиологическое или поведенческое состояние (процесс), которое *социально идентифицируется* как *болезненное* расстройство или как иная особенность, которая оценивается обществом *негативно*. Констатация же инвалидности означает, что человек испытывает дискриминацию, т.е. социальные ограничения, на основе переживаемых им функциональных ограничений. Таким образом, в контексте социальной модели понятие «нарушения» отличается от понятия «неспособности» тем, что если первое характеризует негативно оцениваемые обществом физические или психические особенности, присущие индивиду, то второе является социальной конструкцией, построенной в соответствии с господствующим в культуре определенного общества дискурсом, позволяющим ставить человека с нарушениями в ситуацию, в которой эти нарушения служат основанием для его дискриминации и стигматизации. В результате индивид и/или группа лишается возможности иметь социальные достижения, поскольку сам принцип достижения понимается как неразрывно связанный с конкуренцией на рынке труда. Иначе говоря, такой дискриминирующий дискурс является, с точки зрения социальной модели, порождением ситуации маркетизации медицины и образования, которая и ответственна за сами понятия способности/неспособности, нормы/отклонения, успеха/неудачи и др. По этой логике приписывание понятия «инвалидность-неспособность», являющегося социальным конструктом, тому или иному индивиду следует оценивать как «дизэблизм» по аналогии с другими видами социальной дискриминации на основании различий – такими как расизм, сексизм и др.

В рамках критики дискурса «неспособности» все понятия, используемые для описания неспособности, детско-родительских отношений, физических и психических ограничений у ребенка (аутизм, детский церебральный паралич, синдром Дауна, патологическая привязанность, гиперопека и пр.), также рассматриваются как проявление «дизэблизма». Дискриминация здесь видится в том, что родители таких детей вынуждены использовать эти понятия при описании своих детей и отношений с ними в процессе получения необходимых для этих детей средств ухода, передвижения, терапии, образовательной поддержки и пр. Этот дискурс, по мысли критиков, ставит экономическую, социальную, образовательную поддержку в зависимость от необходимости описывать своих близких, имеющих нарушения, в отчужденных терминах, чувствовать унижение от бюрократического контроля над своей жизнью, становиться жертвами произвола и субъективизма социальных работников, что рассматривается как социальные и экономические следствия дискурса «неспособности».

Критики социально-конструктивистского подхода настаивают, что медицинские и/или психологические описания людей с нарушениями и их отношений с близкими сами по себе не являются следствием дизэблизма специалистов. Они отражают реальные проблемы и нужды этих людей и их семей, которым без их обозначения невозможно оказывать конкретную помощь. При этом совсем не во всех случаях включение детей с нарушениями в общеобразовательный процесс является лучшим и даже приемлемым способом помощи этим детям. По мнению Д. Анастасиу и Дж.М. Кауфмана (AnastasiouD. и KauffmannJ.M.) [18], инклюзия детей с некоторыми нарушениями в систему общего образования ведет к пренебрежению реальными возможностями и способностями целых групп людей, особенно с нарушениями зрения и слуха, а также с интеллектуальной недостаточностью. Это в действительности не только не способствует их включению в образовательное пространство и в социум в целом, но и нарушает их законодательно закрепленное право на образование, которое они могли реализовать в системе специального образования.

**Исследование философских проблем инклюзии не  может обойти вниманием вопросы этики  - норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики**.  В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии -  долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности  формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности  педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях инклюзии (Н.М.Назарова, И.А.Филатова, И.М.Яковлева).

Гуманистическая парадигма  общественного  сознания строится на представлении о том, что современный мир является взаимозависимым и взаимодействующим, в котором  признается равноправие всех философских взглядов, базирующихся на единой гуманистической системе ценностей, где уважают традиции и принимают инновации, устанавливаются диалогические и равноправные отношения между людьми вне зависимости от того, какими возможностями  (интеллектуальными, физическими и др.)  человек обладает. Одним из векторов развития  гуманизации общества является  *гуманизация образования*,  индивидуального и социального бытия человека, как обычного, так и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.  Изменение бытия  в сторону гуманизации возможно, если  будут меняться сами люди, и, как  подчеркивает Э.Фромм, в направлении от идеологии хищничества и обладания к идеологии человечности, взаимного признания и ответственности.

Философские идеи гуманизации человеческого и социального бытия, ценности человеческой жизни, образования  медленно, но неуклонно  овладевают  общественным сознанием в последние десятилетия. Происходит поворот социального интереса к людям, не таким как все, имеющим ограниченные возможности жизнедеятельности и социальной активности, чье развитие и жизнь не вписываются в рамки типичного. Исторически доминирующая практика социальной изоляции  лиц с ограниченными возможностями, получившая распространение в  развитых странах  в прошлом столетии, проявляющаяся в «культуре полезности», в современном мире трансформируется в  «культуру достоинства» и уважительного принятия и поддержки лиц с ограниченными возможностями (А.Г.Асмолов, 1992), ее позиции усиливаются в сфере образования и социальной жизни.

Успехи интеграции и инклюзии  зависимы от этики, доминирующей в том или ином социуме, так как именно она определяет место человека с ограниченными возможностями в  существующей системе ценностей данного общества. На ее основе  определяются его человеческие и социальные права (право на жизнь, свободу, независимость, образование, уважительное отношение к человеческому достоинству, участие в социальной жизни  и многое другое), в соответствии с которыми  выстраивается соответствующая этим ценностям и этим правам   образовательная  система, создаются (или не создаются) условия для полноценного включения в социальную жизнь.

На формирование современной гуманистической социокультурной парадигмы  значительное влияние оказала  этика жизни,  в разработку концепции которой внесли вклад многие мыслители и философы ХХ в.  Среди них  важное место занимает немецко-французский мыслитель, представитель философии культуры, врач, теолог, музыковед и миссионер, Лауреат Нобелевской премии мира  Альберт Швейцер (1875-1965). Жизнь, согласно А.Швейцеру, есть самое сокровенное из того, что создала природа, и поэтому  требует к себе величайшего уважения. Он был убежден, что этика благоговения перед жизнью не делает различия межу жизнью высшей или низшей, более ценной или менее ценной. Швейцер развил систему этических принципов, которую он назвал «Почтение к жизни».  Его определение сущности  этики лаконично и исчерпывающе: то, что поддерживает и продолжает жизнь, - хорошо; то, что повреждает и нарушает жизнь- плохо. Глубокая и всеобщая этика имеет значение религии. Она и есть религия, полагал А. Швейцер, подчеркивая, что  уважение к жизни требует от каждого  жертвовать частицей своей жизни ради других.

Гуманистическая этика, этика жизни рассматривает всех людей  принадлежащими единому человеческому сообществу вне зависимости от того, могут ли они что-либо дать обществу или нет, удовлетворяют ли они определенным критериям полезности, значимости для общества, установленным извне, или нет. Уважение  к дару жизни, ее ценности, недопущение снижения ценности жизни отдельных людей,  ее суверенность безусловны и аксиоматичны. Такая этическая концепция  утверждает  ценность жизни любого человеческого существа как единственного и неповторимого в этом мире, его безусловное право на полноценную жизнь вне зависимости от того, насколько пострадала  его человеческая сущность вследствие дефекта или нарушения в развитии, а также его безусловное право на образование и специальную помощь в соответствии с его особыми потребностями, право на достойную жизнь среди людей, право на уважительное отношение к нему.

Подтверждение и развитие  концепции этики жизни присутствует в этическом подходе,  базирующемся на феноменологии, предложенном французским философом Эммануэлем Левинасом (1998).  Этот подход получил название *этики от другого,* этики, необходимой в гуманистически ориентированных  социальных отношениях, в том числе и  в отношении с человеком, имеющим ограничения жизнедеятельности. Этот подход начинается с позитивного принятия образа *другого (ТЫ)* таким, какой он есть на самом деле, реального, а не приукрашенного.  Видеть и принимать *другого* означает, что «я» *другого* обязывает *меня* взять на себя без колебаний, без ожидания взаимности обязательство отвечать за *другого,* помогать *другому.*  Это спонтанный, непреднамеренный  импульс заботы, предшествующий всякой рефлексии и рациональности.  В его основе -  не абстрактная ценность, а   конкретный живой человек,  в облике которого читается  просьба о помощи. Тот,  кто действительно обращает взор на *другого*, не может не воспринимать это обращение *другого.* Моральный императив, побуждающий к нравственному поступку,  исходит не от Я, а от ТЫ*.* О.Шпек (2003)  называет такую этическую позицию   этикой долга или деонтологической этикой.

Важным этическим моментом, по мнению современных исследователей проблем этики в специальной педагогике, является  характер помощи. Если помощь  является самоцелью, то это безнравственно, так как человек, получающий помощь, становится зависимым от нее, а значит несвободным. Помощь поэтому должна  быть направлена на то, чтобы человек далее мог помогать себе сам, *помощь должна осуществляться ради достижения человеком самопомощи* (О.Шпек, 2003).

Самопомощь, самостоятельная и независимая жизнь для человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности  является, таким образом, *ценностью*, которую окружающие должны не отнимать у него, а лишь приумножать.

На формирование современной гуманистической социокультурной парадигмы  значительное влияние оказала  этика жизни,  в разработку концепции которой внесли вклад многие мыслители и философы ХХ в.  Среди них  важное место занимает немецко-французский мыслитель, представитель философии культуры, врач, теолог, музыковед и миссионер, Лауреат Нобелевской премии мира  Альберт Швейцер (1875-1965). Жизнь, согласно А.Швейцеру, есть самое сокровенное из того, что создала природа, и поэтому  требует к себе величайшего уважения. Он был убежден, что этика благоговения перед жизнью не делает различия межу жизнью высшей или низшей, более ценной или менее ценной. Швейцер развил систему этических принципов, которую он назвал «Почтение к жизни».  Его определение сущности  этики лаконично и исчерпывающе: то, что поддерживает и продолжает жизнь, - хорошо; то, что повреждает и нарушает жизнь- плохо. Глубокая и всеобщая этика имеет значение религии. Она и есть религия, полагал А. Швейцер, подчеркивая, что  уважение к жизни требует от каждого  жертвовать частицей своей жизни ради других.

Итак, гуманистическая этика, этика жизни рассматривает всех людей  принадлежащими единому человеческому сообществу вне зависимости от того, могут ли они что-либо дать обществу или нет, удовлетворяют ли они определенным критериям полезности, значимости для общества, установленным извне, или нет. Уважение  к дару жизни, ее ценности, недопущение снижения ценности жизни отдельных людей,  ее суверенность безусловны и аксиоматичны. Такая этическая концепция  утверждает  ценность жизни любого человеческого существа как единственного и неповторимого в этом мире, его безусловное право на полноценную жизнь вне зависимости от того, насколько пострадала  его человеческая сущность вследствие дефекта или нарушения в развитии, а также его безусловное право на образование и специальную помощь в соответствии с его особыми потребностями.

Подтверждение и развитие  концепции этики жизни присутствует в этическом подходе,  базирующемся на феноменологии, предложенном французским философом Эммануэлем Левинасом (1998).  Этот подход получил название *этики от другого,* этики, необходимойв гуманистически ориентированных  социальных отношениях, в том числе и  в отношении с человеком, имеющим ограничения жизнедеятельности.

Этот подход начинается с позитивного принятия образа *другого (ТЫ)* таким, какой он есть на самом деле, реального, а не приукрашенного.  Видеть и принимать *другого* означает, что «я» *другого* обязывает *меня* взять на себя без колебаний, без ожидания взаимности обязательство отвечать за *другого,* помогать *другому.*  Это спонтанный, непреднамеренный  импульс заботы, предшествующий всякой рефлексии и рациональности.  В его основе -  не абстрактная ценность, а   конкретный живой человек,  в облике которого читается  просьба о помощи.

Тот,  кто действительно обращает взор на *другого*, не может не воспринимать это обращение *другого.* Моральный императив, побуждающий к нравственному поступку,  исходит не от Я, а от ТЫ*.* О.Шпек (2003)  называет такую этическую позицию   этикой долга или деонтологической этикой.

Важным этическим моментом, по мнению современных исследователей проблем этики в педагогике интеграции, является  характер помощи. Если помощь  является самоцелью, то это безнравственно, так как человек, получающий помощь, становится зависимым от нее, а значит несвободным. Помощь поэтому должна  быть направлена на то, чтобы человек далее мог помогать себе сам, *помощь должна осуществляться ради достижения человеком самопомощи* (О.Шпек, 2003). Самопомощь, самостоятельная и независимая жизнь для человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности  является, таким образом, *ценностью*, которую окружающие должны не отнимать у него, а лишь приумножать.

Все более значимое место в организации  процесса научного познания  в зарубежной и в отечественной философии образования, в педагогике и в специальной педагогике  занимает *конструктивистская методология*.

Конструктивизм  современная философия  и исследователи в области  психологии, социологии рассматривают, во-первых, как новую эпистемологическую парадигму исследований в социальных науках, а, во-вторых, как  направления исследований  в психологии и социологии, являющиеся составной частью указанной выше парадигмы.

С позиций конструктивизма проблема  дефицитарности  человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления  динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения  потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития  и становления «Я» человека при  ригидности  окружающей среды.

 Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В.К.Загвоздкин, М.Чошанов и др.). Это модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии  с индивидуальными образовательными потребностями  и  возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы. Практикой отработаны и успешно реализуются такие школьные модели инклюзивного обучения как «Монтессори-класс»,  скандинавская модель «временных рабочих групп»,  модель «сельская малокомплектная школа»,  «гибкий класс»,  каждая из которых в основе своей имеет теорию аутопоэза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности  деятельностно-коммуникативной проверки  адекватности   приобретаемых знаний, навыков,  формируемых  интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей  предусмотрен социальный аспект познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность,  имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых  указанными выше моделями инклюзивного обучения. Коммуникация служит  корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты  формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение договариваться; уступать; соблюдать очередность; помогать  товарищу, творчески работать в группе. В этих же ситуациях необходимые социально значимые конструкты формируются и у учащихся с нормативным развитием, для чего предусмотрено, например, поощрение  стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с   интегрированным одноклассником, оказанию ему помощи, содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с  ограниченными возможностями (напр., освоение и использование дактилологии при общении с неслышащим ребенком, навыков общения и взаимодействия с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата и передвигающегося на коляске и др.).

**Итак, инклюзия – это изменение образовательной системы, и принятие ребёнка на уровне всей школы. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.* Признаётся ценность различий всех детей и их способность к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, используются новые подходы к обучению, дети с особенностями могут находиться в классе полное время или частично, обучаясь с поддержкой ипо индивидуальному учебному плану.**

## 2. Принципы инклюзивного образования

Философия инклюзии, как видно из предыдущего параграфа, оказала существенное влияние на социальные науки,  во многом изменила и общественное мировоззрение. Накоплен значительный научный и практический материал, относящийся к теории и практике инклюзии. На основе  используемого в международном обращении практического, правового и научного (социологического, социально-психологического, педагогического) материала, стало возможным сформулировать целый ряд принципов  организации и  реализации интеграционных процессов . Здесь приводится ряд  наиболее общих принципов инклюзивного обучения. В то же время существуют и более конкретные формулировки, которые можно найти в Интернет-пространстве  (см. список электронных ресурсов в конце статьи).

1.Принцип опоры на  этический императив государственного законодательства в отношении социальной интеграции и инклюзивного образования.

2.Принцип восстановления единства людей на основе гуманности, согласно которому каждый ребенок, несмотря на имеющиеся у него ограничения возможностей, имеет неоспоримое право на обучение и воспитание.

3.Принцип нормализации (социальной среды): люди с ограниченными возможностями  имеют право вести обычную, свойственную остальным людям жизнь, настолько, насколько это возможно.

4. Принцип неделимости, целостности интеграции: каждый ребенок с ограниченными возможностями, независимо от вида и тяжести  нарушения, принимается во внимание в процессе инклюзивного образования и участвует в нем по мере своих возможностей.

5.Принцип реалистичности: каждый человек воспринимается таким, каков он есть.

6.Принцип регионализации:  инклюзивное образование  обеспечивает  полноценный всеобуч по месту жительства для каждого ребенка.

7.Принцип  децентрализации: необходимые педагогические ресурсы, как массового характера, так и  необходимые для специального образования, доставляются к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот, когда ребенок  доставляется к имеющимся ресурсам.

8.Принцип владения специальными педагогическими компетенциями массовой системой образования.

9.Принцип командного подхода к  реализации интеграционного процесса:  причастные к интеграционному процессу специалисты работают все вместе, в команде, обеспечивая его системность и целостность.

10.Принцип интеграции  парадигмы и технологий специальной педагогической поддержки ребенка с ограниченными возможностями в целостный педагогический процесс.

11.Принцип кооперации в рамках общего для всех учебного предмета: каждый ребенок осваивает общий для всех учебный предмет в доступных для него пределах в соответствии со своими возможностями вместе со всеми учащимися и вносит свою долю знания о предмете в коллективное знание.

12.Принцип коллективизма: максимальное участие каждого отдельного ребенка инклюзивного класса в общей коллективной деятельности.

13.Принцип индивидуализации: в центре образовательного процесса  и педагогической деятельности находится целостная личность ребенка в неразделимом единстве его физической, умственной и душевной организации.

14.Принцип внутренней дифференциации, когда дифференциация целей, содержаний, методов  и средств обеспечивает  индивидуально-личностно-ориентированное, самоуправляемое и  соответствующее логике развития  ребенка  учение.

15.Принцип  права выбора родителей: родители детей с ограниченными  возможностями должны иметь право свободно выбирать либо интегрированное воспитание и инклюзивное образование, либо обучение в специальной образовательной организации.

16.Принцип добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения  взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно.

17.Принцип многообразия форм: интеграционный процесс должен реализоваться в самых различных формах – от изолированных классов в структуре  массовой школы (интеграция) через  индивидуальную интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам.

18.Диалогический принцип: встреча и взаимодействие между людьми есть важная и значимая педагогическая ситуация.

19.Принцип близости и дистанции в отношении сходства и различий: инклюзивное обучение и интегрированное воспитание  обеспечивают реалистическое и рациональное  объяснение различий между людьми.

20.Другие принципы: следует принимать во внимание и различные теории, представления  и движущие силы , которые трудно подвести к какому-либо точному определению, но которые обогащают представления об инклюзии и ее реализации.

**ВАЖНО:**

***Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями, принятая «Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество»***

***Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.***

**Мы считаем и торжественно заявляем о том, что:**

**• каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;**

**• каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;**

**• необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;**

**• лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;**

**• обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.**

Дети с инвалидностью – это только малая часть детей, на которых ориентируется инклюзивный подход к образованию, направленный как на реформу специального образования, так и на реформу общего начального, среднего и высшего образования. Таким образом, инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации ВСЕХ детей, а не только детей с инвалидностью. Инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям ВСЕХ детей-учеников школы.

Таким образом, инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии образования.