

Самохин И. С. Основные подходы к школьному инклюзивному образованию / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. — 2017. — № 8. — С. 398—412. — DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-398-412.

Samokhin, I. S., Sokolova, N. L., Sergeyeva, M. G. (2017). Main Approaches to School Inclusive Education. *Nauchnyy dialog*, 8: 398-412. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-398-412. (In Russ.).



УДК 37.011.33

DOI: 10.24224/2227-1295-2017-8-398-412

Основные подходы к школьному инклюзивному образованию

© **Самохин Иван Сергеевич (2017)**, orcid.org/0000-0002-2356-5798, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), alcrips85@mail.ru.

© **Соколова Наталия Леонидовна (2017)**, кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), oushkat@mail.ru.

© **Сергеева Марина Георгиевна (2017)**, orcid.org/0000-0001-8365-6088, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), sergeeva198262@mail.ru.

Рассматривается вопрос о содержании двух подходов к инклюзивному образованию: системного и аксиологического (ценностного). Авторы статьи позиционируют их в качестве базовых, выражая сомнение в самостоятельном статусе некоторых подходов, выделяемых современными исследователями (командного, кондуктивного, индивидуального). Отмечается, что аксиологический подход фокусируется на содержании новой учебно-воспитательной парадигмы, а системный — на её форме. Подчеркивается, что проведенное исследование позволило авторам окончательно убедиться в междисциплинарном характере такого явления, как инклюзивное образование, его пересечении с философией, культурологией и другими гуманитарными дисциплинами. Актуальность выбранной темы обусловлена задачами реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в связи с которым возникает необходимость изучения теоретической и практической составляющих «включающего» обучения и воспитания. Новизна исследования видится в рассмотрении чувства сострадания как базовой ценности отечественного инклюзивного образования. Тем не менее авторы приходят к выводу, что на смену состраданию

должно прийти другое чувство — уважение. Педагогу рекомендуется объяснять учащимся, что инвалидность их сверстников вынуждает их к тяжелой и ответственной работе, которую можно приравнять к подвигу.

Ключевые слова: инклюзивное образование; системный подход; аксиологический подход; ценности; принципы; страдание; сострадание.

1. Введение

В ряде статей авторы настоящего исследования уже рассмотрели методы и приемы, способствующие формированию толерантности у различных участников образовательного процесса: учащихся школ, педагогов и студентов педагогических специальностей [Самохин и др., 2016, 2017а, 2017б]. Данная статья имеет более общий характер. В ней внимание уделено основным подходам к школьному инклюзивному образованию — аксиологическому (ценностному) и системному. Первый фокусируется на содержании новой парадигмы, второй — на ее форме. С нашей точки зрения, некоторые другие подходы, выделяемые современными исследователями (командный, кондуктивный, индивидуальный), являются лишь разновидностями упомянутых выше.

Продолжая разрабатывать тему инклюзивного образования, мы всё яснее осознаем ее значимость и масштабность. Выход за пределы педагогической науки здесь просто неизбежен, иначе исследование получится поверхностным, не освещающим проблему инклюзивного образования во всей ее полноте. Анализ теоретических аспектов подталкивает к союзу с философией и культурологией, практических — с психологией, социологией и юриспруденцией.

2. Методология исследования

В данной работе мы отказались от методологии, использованной в предыдущих статьях. Наши тексты, посвященные воспитанию толерантности у школьников и педагогов, носят преимущественно обзорный характер, что представляется вполне разумным: ведь чтобы понять, как специалисты выполняют ту или иную задачу, нужно рассмотреть достаточно большое количество методов и приемов. Конечно, и такой подход требует элементов анализа, но описание почти неизбежно преобладает: выбранный формат не позволяет ограничиться названиями методик и ссылками на литературу. Что же касается данной статьи, то она имеет больше общего с нашими работами, опубликованными в журнале «Научный диалог» осенью 2016 года, об основных понятиях инклюзивного образования и отношении к учащимся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) (см. например: [Самохин и др., 2016]). В первой части, где исследуется системный подход к новой образовательной парадигме, мы

опираемся главным образом на один объемный труд — кандидатскую диссертацию Ю. В. Мельник «Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России». Во второй части проведен анализ аксиологического (ценностного) подхода, рассмотрены базовые принципы включающего обучения и воспитания.

3. Анализ системного подхода к инклюзивному образованию

Системный подход как обязательное условие качественного, не «самодеятельного» инклюзивного образования описан во множестве отечественных и зарубежных трудов. По выражению Ю. В. Мельник, системность выступает «в качестве центральной диспозиции методологического арсенала инклюзии» [Мельник, 2012, с. 47], иными словами — является ее основой на уровне практики. Аналогичного мнения придерживается Д. А. Лушников, также отмечающий, что благополучие детей с инвалидностью зависит от огромного количества факторов: социальных, культурных, педагогических, психологических [Лушников, 2006, с. 37—38].

На Западе этот подход нередко рассматривается сквозь призму экологической концепции общественного развития. В работах У. Бронфенбренера, одного из основателей данного направления, локальное сообщество определяется через комплекс взаимосвязанных элементов (организаций и ценностей), обеспечивающих социально-личностный прогресс каждого ребенка благодаря компенсации определенных особенностей: физических, интеллектуальных, эмоциональных и т. д. [Bronfenbrenner, 1995, 2005] При этом особое место отводится «включающим» школам, где нетипичный ребенок не только получает необходимые знания, но и выходит на новый уровень взаимодействия с обществом, включается в расширенный *социальный контекст*. Имеются в виду отношения и процессы «в наиболее сложных социальных системах с развитым управлением, социально-классовыми структурами и институтами» [Национальная ..., 2011].

На наш взгляд, *командный* и *кондуктивный* подходы, выделяемые Ю. В. Мельник, можно рассматривать в рамках системного. Первый подход заключается в объединении усилий всех работников, имеющих отношение к инклюзивному образованию (учителей, методистов, психологов, представителей школьной администрации, сотрудников соответствующего департамента или министерства), а второй — в обращении за помощью к людям, формально не обязанным содействовать инклюзии: родителям и одноклассникам. Оба способа поддерживают систему и развивают ее, только в разных направлениях: по вертикали и горизонтали соответственно. С точки зрения И. С. Самохина и Н. Л. Соколовой, словосочета-

ние *командный подход* является не совсем удачным. В данном контексте прилагательное должно отсылать к общеразговорному значению слова *команда*: «Группа связанных чем-нибудь людей, чье-нибудь окружение» [Ожегов, 1997], — и таким понятиям, как «командный дух» и «командный настрой». Однако у наших соавторов сразу же возникли ассоциации с основным значением: «Краткий устный приказ установленной формы» [Там же], — и выражением *командный тон / голос*. По мнению И. С. Самохина и Н. Л. Соколовой, термин, относящийся к инклюзивному образованию, не должен вызывать подобных ассоциаций. Более уместными представляются прилагательное *коллективный* и причастие *объединяющий*.

Как правило, только совместные усилия со стороны школы, родственников и друзей «особого» учащегося могут подтолкнуть его к деятельности, к активному и охотному участию в жизни класса. Когда ребенок научится контактировать с одноклассниками и учителями, последним не стоит становиться менее бдительными. Ведь теперь их подопечному предстоит влиться в более обширный и разнообразный коллектив, где повышается вероятность недопонимания и конфликтов. Кроме того, при общении с малознакомыми людьми возрастает роль поведенческих императивов и снижается субъективная ценность личностных особенностей: во многих случаях они не рассматриваются как оправдание нетипичных действий или слов. Собеседник может сделать школьнику замечание или прервать общение без объяснения причин. Поэтому нужно еще тщательнее следить за тем, чтобы ребенок не разочаровался в людях, не вернулся в свою «раковину». Сформировать базовое, подсознательно-инстинктивное доверие к миру в таком возрасте уже не получится (оно формируется в младенчестве и раннем детстве [Эриксон, 2002]), а вот осознанное — вполне. Не следует смешивать подобное доверие с наивностью или доверчивостью: речь, скорее, о любознательности, открытости новому опыту.

Также не стоит забывать о том, что даже очень хорошее отношение не избавляет ребёнка с ОВЗ от самого заболевания. Боли, ограниченность в движении, слабое зрение могут доставлять сильный психологический дискомфорт и при отсутствии коммуникативных проблем. Это связано как с физическим аспектом, так и с ощущением высшей несправедливости, незаслуженного наказания. Часто у детей развивается комплекс неполноценности: они стыдятся недуга и демонстрируют свои сильные стороны, как бы оправдываясь за него. «Смотрите, я не обуза!» — таков главный посыл их поведения. Здесь, на наш взгляд, необходима помощь квалифицированного психолога (хотя некоторые педагоги, насколько нам известно, считают подобный стыд небезосновательным и продуктивным).

Преимущества системного подхода очевидны. Во-первых, это последовательность, поэтапная социализация нетипичных детей; во-вторых — структурная гибкость, благодаря которой люди, принимающие участие в судьбе ребенка, имеют возможность распределить между собой роли и обязанности. Например, мама может взять на себя заботу о его физическом развитии, отец — организацию культурного досуга, классный руководитель — воспитание в узком смысле (беседы на этико-философские темы), староста класса — помощь в общении с одноклассниками. Разумеется, в каждом случае речь идет не о единственной функции, а только о доминирующей. Для учителей она станет «одной из доминирующих» — наряду с образовательной, существующей по умолчанию. Замечание Ю. В. Мельник связано именно с ролью педагога: по мнению исследователя, школьные работники принимают недостаточное участие в социализации нетипичного ребёнка [Мельник, 2012, с. 50]. Мы разделяем данную позицию, но призываем учитывать и то повышение требований к педагогическому мастерству, которое наблюдается в нашей стране в связи с внедрением инклюзивного образования. В отличие от Западной Европы и США Россия пошла по этому пути совсем недавно — по сути, всего пять лет назад (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», подписание международной Конвенции о правах инвалидов). Нашим учителям не хватает опыта, позволяющего многим зарубежным коллегам совмещать передачу знаний с созданием комфортной атмосферы. Также Ю. В. Мельник указывает на то, что современная российская школа не готовит учащихся с ОВЗ к взрослой жизни, полной социальных и профессиональных вызовов [Там же]. Это связано с давней проблемой нашего среднего образования: слабой практической составляющей, игнорированием запросов текущего дня, от чего, мягко говоря, не выигрывают и вполне здоровые учащиеся.

4. Анализ аксиологического (ценностного) подхода к инклюзивному образованию

Теперь обратимся к аксиологическому подходу (с нашей точки зрения, включающему в себя еще один подход, выделяемый Ю. В. Мельник, — индивидуальный [Мельник, 2012, с. 65—71]). В широком смысле его, по-видимому, тоже можно рассматривать в рамках системного: наряду со средствами, методами и технологиями ценности представляют собой часть сложной системы под названием «инклюзивное образование» (И. С. Самохин и Н. Л. Соколова проводят аналогию с функциями языка, многие из которых по сути являются разновидностями его главной функции — коммуникативной; М. Г. Сергеева подчеркивает, что между подходами не

существует четких границ, «как, например, и между основными сферами общественной жизни — экономической, политической, социальной и духовной»). Тем не менее мы решили уделить данному подходу особое внимание: ведь, в отличие от системного (понимаемого в узком смысле), он имеет дело не столько с практикой, сколько с теорией, с идейными основами инклюзивного образования. Таким образом, мы полагаем, что аксиологический подход первичен по отношению к системному.

Ценности новой образовательной идеологии отражены в восьми базовых принципах, приведенных во множестве научных работ (четвертый, пятый и шестой принципы иногда объединяются в один) [Федорева, 2009, с. 16; Педагогика ..., 2013, с. 5; Бабич и др., 2015, с. 46—47]:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Аксиологический подход предполагает выход за пределы педагогического знания, обращение к одной из фундаментальных философских дисциплин — аксиологии. Безусловно, это учение принесло неопределимую пользу нашей науке: без него ослабла бы воспитательная функция образования, обеднел бы тот идейный «чернозем», на котором выросла гуманистическая педагогика — предвестница инклюзивной эпохи. Однако следует признать: в наше время данные принципы едва ли требуют серьезного междисциплинарного анализа. Ф. Г. Мухаметзянова и В. А. Боговарова справедливо называют их «декларативными», то есть не предполагающими подробной трактовки и логического обоснования [Мухаметзянова и др., 2015]. Впрочем, инклюзивное учение и не пытается позиционировать себя как философскую систему. Оно имеет гораздо больше общего с идеологией: притязает на абсолютную истину, апеллирует к сфере эмоций, не отличается оригинальностью и глубиной содержания, выражает «интересы, мировоззрение и идеалы» определенных классов, партий и общественных движений [Семигин, 2010; Самохин и др., 2016, с. 371]. Более того, данное учение легло в основу международных конвенций и федеральных законов,

в частности, в области образования. Следовательно, речь идёт не только о *нравственном* императиве.

На наш взгляд, аксиологический подход может нанести вред инклюзивной идеологии, выветив несовершенство многих ее принципов. Не все они представляются верными даже на интуитивном уровне. У авторов статьи не возникает вопросов лишь к половине из них: второму, третьему, пятому и восьмому. С нашей точки зрения, первый (по-видимому, самый важный) принцип сформулирован недостаточно четко. Не указано, от чего же зависит ценность человека, если не от «способностей и достижений». Понятно, что не от богатства, связей, «родовитости» и тому подобного: это противоречило бы духу нового мировоззрения. Может быть, от нравственного облика? Или же доброту следует отнести к способностям, а добрые дела — к достижениям? Со стилистической точки зрения, это звучит довольно странно, но, видимо, такая интерпретация имеет право на существование: не всякий человек *способен* к доброте, и не всем дано *достичь* тех практических целей, которые ставит перед нами мораль. Также не исключено, что в первом принципе имеется в виду «абсолютное достоинство» каждого родившегося, то есть его изначальная бесценность [Самохин и др., 2017а, с. 267—268]. Что касается общей идеи, отраженной в данном постулате, то здесь мнения авторов расходятся: с ней согласен только И. С. Самохин (поскольку она совпадает с его собственным социально-философским учением — тормоплесиизмом). Согласно мнению Н. Л. Соколовой и М. Г. Сергеевой, ценность человека не сводится к его способностям и достижениям, но, безусловно, зависит от них.

Сомнение в адекватности четвертого принципа у авторов статьи было единодушным. Человек явно не стремится к взаимодействию с каждым представителем своего биологического вида. Кроме того, в этом, на наш взгляд, нет никакой объективной необходимости, не говоря уже о возможности. Шестой принцип тоже разочаровал: в «поддержке и дружбе ровесников», по нашим наблюдениям, нуждаются далеко не все люди. Среди подростков такие «нуждающиеся» составляют большинство, но даже в этой возрастной группе есть ярко выраженные одиночки и те, кто предпочитает общаться с ребятами постарше (или, наоборот, помладше).

Седьмой принцип содержит очевидную тавтологию, фактически лишаящую его смысла. Наверное, его следует исключить или хотя бы перефразировать, например, вот так: «У обучающегося есть больше шансов добиться успеха в тех сферах деятельности, к которым он имеет определенные способности» (впрочем, банальность остается банальностью в любой формулировке). Восьмой принцип, подчеркивающий силу разнообразия,

представляется нам наиболее удачным. Пожалуй, это единственный постулат, достойный анализа в рамках отдельной работы.

А. Ю. Коджаспиров и Г. М. Коджаспирова выделяют еще два принципа: «Все обучающиеся должны быть успешными» и «Внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребенка» [Коджаспиров и др., 2016]. Очевидно, слово «должны» по сути относится не к обучающимся, а к обучающим: школьное образование должно быть таким, чтобы каждый ребенок мог добиться высоких результатов хотя бы в чем-нибудь одном (химии, истории, языках, спорте и т. д.). Второй дополнительный принцип обсуждался нами в одной из предыдущих статей [Самохин и др., 2017а, с. 267—268]. К его достоинствам следует отнести конкретность, функциональность и доступность для детского понимания. Хочется отдельно отметить, что развивать сильные стороны учащегося гораздо проще и гуманнее, чем бороться со слабыми. Ведь в первом случае педагог действует в унисон с природой своего подопечного, а во втором — наперекор ей. Однако повышенное внимание к способностям и достижениям противоречит главному инклюзивному принципу. Поэтому мы предлагаем школьному учителю фокусироваться не на них, а на уникальности каждого ребёнка [Самохин и др., 2017б, с. 219—220].

Всем этим принципам следуют и на Западе, но авторы, как правило, не дают их отдельным списком, а «растворяют» в тексте. Большинство же *пронумерованных* постулатов сильно отличаются от рассмотренных выше прежде всего тем, что ориентированы именно на сферу образования. Это не общие максимы, словно отсылающие к одной из священных книг или основному закону государства, а важные рекомендации организационно-методического характера. В качестве примера можно привести Конвенцию о правах инвалидов: там даже есть принципы, регулирующие помощь людям с конкретными физическими нарушениями (слепотой и глухотой) [United ..., 2006, p. 14—15]. Также внимания заслуживают правила, перечисленные в документе «Инклюзия студентов с особыми образовательными потребностями» [Inclusion ..., 2007, p. 105]. В них учитываются такие факторы, как структура урока, функции домашнего задания, взаимосвязь дисциплин, основной тип восприятия, присущий ребенку, и т. д. Постулаты, приведенные в руководстве «Семь принципов инклюзивного образования», имеют более общий характер [The Seven ..., 2011]. В соответствии с ними педагог обязан:

1. Работать со всеми студентами.
2. Постигать и учитывать особенности каждого учащегося.
3. Препятствовать формированию предассудков.

4. Нести идею социальной справедливости.
5. Использовать учебные материалы, способствующие развитию толерантности.
6. Создавать условия для расширения культурного и религиозного кругозора.
7. Проявлять педагогическую гибкость¹.

В комментарии ко второму принципу сказано, что яркие положительные эмоции делают человека более чутким и сострадательным. Такой вывод представляется весьма спорным, однако мы не собираемся его критиковать. Напротив, нам хотелось бы подчеркнуть ценность данного комментария. Далеко не во всех подобных кодексах уделяется внимание двум важнейшим факторам — комфортности образовательной среды и состраданию к людям с инвалидностью. Видимо, первое обычно считают чем-то само собой разумеющимся, не нуждающимся в отдельном упоминании. Что же касается второго, то здесь всё несколько сложнее. Пожалуй, сострадание нельзя отнести к основным традиционным ценностям западной культуры. Для американцев с их культом силы, успеха, благополучия, «свободы воли» оно и вовсе неорганично. Речь, безусловно, не о черствости и тем более не о жестокости. Помочь слабому нужно, но в то же время считается, что его не следует «расхолаживать», приучать к позиции жертвы. Идеальная помощь — это совет, заставляющий поверить в себя и бросить вызов своей проблеме. Действует принцип Конфуция: «Хочешь накормить человека один раз — дай ему рыбу. Хочешь накормить его на всю жизнь — научи его рыбачить» [цит. по: Лисецкая, 2017]. При этом допускается определенная корысть: человек, сделавший доброе дело, вправе рассчитывать на практическую благодарность в отдаленном будущем. Поэтому можно предположить, что американцы толерантны к людям с ОВЗ не из сострадания к ним, а из уважения к своим демократическим традициям, к девизу “*E pluribus unum*” («Единство в многообразии»). К тому же в США принято проявлять терпимость не только к тяжелобольным гражданам, но и к другим меньшинствам: этническим, религиозным, социально-экономическим, сексуальным, возрастным, языковым, профессиональным и т. д. Аналогичный подход используется и в инклюзивном образовании [Winter et al., 2010, p. 26].

В России же учащиеся с инвалидностью выступают главной, если не единственной, целевой аудиторией «включающих» методов. Это достаточно яркая особенность, об истоках которой, к сожалению, мало кто задумывается. На наш взгляд, их следует искать в православии с его идеями

1 Перевод с английского языка выполнен И. С. Самохиным и Н. Л. Соколовой.

доброты, милосердия, жалости к людям, попавшим в беду. А что такое *беда*? Конечно же, это не черная (желтая, красная) кожа, не «альтернативная» сексуальная ориентация и даже не бедность. Обычно под настоящим горем, несчастьем, понимают смерть близких или тяжкий недуг. Особой жалости заслуживает больной ребёнок — существо слабое и чистое перед Богом. Если наша гипотеза верна, то базовой ценностью современной российской школы являются не восемь принципов, перечисленные во множестве работ, а одно человеческое чувство — сострадание.

5. Заключение

Мы подошли к заключению на достаточно высокой ноте, предполагая, что основной ценностью инклюзии в российской школе может быть сострадание. Однако, к сожалению, наш жизненный опыт подсказывает, что большинство людей не умеют по-настоящему сострадать. Они могут приписывать себе это чувство (иногда совершенно искренне), но сами, скорее, брезгут, умиляются, раздражаются, злорадствуют, стыдятся, любят себя или остаются равнодушными к проблемам детей с ОВЗ. Недавние исследования показали, что количество россиян, делающих денежные пожертвования, «остается стабильно низким и равно 6 %» [Тихонович, 2014]. Вероятно, срабатывает инстинкт самосохранения. Ведь истинное сострадание, вобравшее в себя душевную боль всех тяжелобольных людей, могло бы разорвать даже самое здоровое сердце, и общество получило бы еще одного инвалида, тоже достойного сострадания. К тому же далеко не все взрослые и дети с ОВЗ хотят, чтобы их жалели. Замечая в других эту эмоцию в их адрес, некоторые начинают мучиться еще сильнее. Бывает и так, что чужой жалости предпочитают отвращение и даже ненависть.

Мы полагаем, что на смену состраданию должно прийти другое чувство, более логичное и приятное для обеих сторон — уважение. К этой мысли нас подтолкнули труды Виктора Франкла, выдающегося австрийского психолога и мыслителя. В книге «Человек в поисках смысла» он напрямую заявил о внутреннем, *имманентном* смысле мучений, то есть об их самоценности [Франкл, 1990]. Без отрицательных эмоций жизнь признается неполной, как и без положительных. В своих работах Франкл говорит о «подвиге страдания» — сохранении достоинства в безвыходной ситуации. Яркий пример приведен на страницах книги «Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ» [Франкл, 2017]: при награждении британских скаутов главную награду получили три подростка, не терявшие мужества перед лицом смертельной болезни. Их «неприкладной» героизм превзошел утилитарные достижения сверстников.

Чтобы школьники не пытались жалеть своих особых одноклассников, а относились к ним с глубоким уважением, учителя должны скорректировать свою воспитательную методику. К сожалению, современные дети либо не воспримут идею Франкла о самоценности страдания, либо не смогут потом реализовать ее в капиталистическом обществе. Следовательно, педагог должен объяснить своим воспитанникам, что инвалидность — это тяжелая и ответственная *работа*; что изо дня в день их ровесник приносит пользу окружающим, сдерживая свою душевную боль; что это намного сложнее, чем охранять границу или контролировать ядерный реактор. Таким образом, ребенок с ОВЗ, соблюдающий простые социальные договоренности (поддерживать разговор, не повышать голос, не грубить, не бить собеседника по «больному месту», которое есть и у вполне здоровых), — самый настоящий герой. А жалеть / сострадать / сочувствовать лучше при мелких неприятностях: «двойке» за контрольную, простуде, разрядившемся мобильном телефоне. Подобное случалось со всеми, поэтому сочувствие будет хоть и небольшим, но искренним.

Литература

1. *Бабич Е. Г.* Социально-психологическая работа по формированию толерантного отношения общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья : от преодоления изолированности к решению / Е. Г. Бабич, В. Г. Тактаров. — Москва — Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 72 с.
2. *Коджаспиров А. Ю.* Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений : курс лекций [Электронный ресурс] / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. — Москва : Проспект, 2017. — 460 с. — Режим доступа : https://books.google.ru/books?id=ObJbDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
3. *Лисецкая Г.* Четыре ключа к финансовому благополучию [Электронный ресурс] / Г. Лисецкая. — Москва : Издательские решения, 2017. — 170 с. — Режим доступа : https://books.google.ru/books?id=L_N3DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
4. *Лушников Д. А.* Проблемы адаптации и интеграции людей с ограниченными возможностями в контексте системной и социальной интеграции общества / Д. А. Лушников // Интеграция людей с инвалидностью в российское общество : теория и практика. — Москва : Муравей, 2006. — С. 37—38.
5. *Мельник Ю. В.* Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Мельник. — Пятигорск, 2012. — 238 с.
6. *Мухаметзянова Ф. Г.* Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Боговарова // Вестник ТИСБИ. —

2015. — № 1 (60). — С. 52—59. — Режим доступа : http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/5.pdf.

7. *Национальная педагогическая энциклопедия* [Электронный ресурс]. — 2011. — Режим доступа : <http://didacts.ru/termin/societalnyi.html>

8. *Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений* [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд., доп. — Москва: Азбуковник, 1997. — 944 с. — Режим доступа : <http://www.slovorod.ru/dic-ozhegov/ozh-ko.htm>.

9. *Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие* / Д. З. Ахметова [и др.]. — Казань : Познание, 2013. — 255 с.

10. *Самохин И. С. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования* / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. — 2016. — № 10 (58). — С. 364—376.

11. *Самохин И. С. Развитие толерантности у учащихся старшей школы в условиях российского инклюзивного образования* / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. — 2017а. — № 4. — С. 257—272.

12. *Самохин И. С. К вопросу о толерантности школьных учителей и студентов педагогических специальностей в контексте российского инклюзивного образования* / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. — 2017б. — № 7. — С. 207—223.

13. *Семигин Г. Ю. Идеология* [Электронный ресурс] / Г. Ю. Семигин // Новая философская энциклопедия / научно-ред. совет : В. С. Стёпин [и др.]. — Москва : Мысль, 2010. — Т. 2 : Е—М. — Режим доступа : <http://fb2.booksgid.com/content/13/v-stepin-novaya-filosofskaya-enciklopediya-tom-vtoroy-em/44.html>.

14. *Тихонович Л. Мировой рейтинг благотворительности : Россия — 126-я* [Электронный ресурс] / Л. Тихонович // Филантроп. 18.11.2014. — Режим доступа : <http://philanthropy.ru/analysis/2014/11/18/18828/>.

15. *Федореева Н. В. Роль профессионального образования в реабилитации и социальной адаптации инвалидов* / Н. В. Федореева // Социально-психологические особенности организации образовательного процесса при обучении людей с особыми потребностями : сборник материалов регионального научно-практического семинара, 27—28 октября 2009 г. — Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2009. — С. 14—17.

16. *Франкл В. Человек в поисках смысла* / В. Франкл ; перевод с английского и немецкого Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с.

17. *Франкл В. Доктор и душа : логотерапия и экзистенциальный анализ* / В. Франкл ; перевод с немецкого Л. Сумм. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2017. — 338 с.

18. *Эриксон Э. Детство и общество* / Э. Эриксон ; перевод с английского А. А. Алексеева. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 416 с.

19. *Bronfenbrenner U. Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development* / U. Bronfenbrenner. — Thousand Oaks, CA : Sage, 2005. — 306 p.

20. *Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective : Reflections of a participant observer* / U. Bronfenbrenner // Examining lives in context :

perspectives on the ecology of human development. — Washington, DC : American Psychological Association, 1995. — Pp. 599—618.

21. *Inclusion of Students with Special Educational Needs : Post-Primary Guidelines* [Electronic resource]. — Dublin : Government Publications (Department of Education and Science), 2007. — 134 p. — Access mode : https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf.pdf.

22. *The Seven Principles for Inclusive Education* [Electronic resource]. — New York : TANENBAUM, Center for Interreligious Understanding, 2011. — 7 p. — Access mode : <http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/ED%20-%20Seven%20Principles.pdf>.

23. *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Electronic resource]. 6 December 2006. — 28 p. — Access mode : http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf.

24. *Winter E.* Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs [Electronic resource] / E. Winter, P. O’Raw. — Maynooth : ICEP Europe, NCSE Consultative Forum, 2010. — 94 p. — Access mode : http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf.

Main Approaches to School Inclusive Education

© **Samokhin Ivan Sergeyevich (2017)**, orcid.org/0000-0002-2356-5798, PhD in Philology, senior lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia (Moscow, Russia), alcrips85@mail.ru.

© **Sokolova Nataliya Leonidovna (2017)**, PhD in Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia (Moscow, Russia), oush-kate@mail.ru.

© **Sergeyeva Marina Georgiyevna (2017)**, orcid.org/0000-0001-8365-6088, Doctor of Education, associate professor, professor, Department of Social Education, Institute of Foreign Languages, Peoples’ Friendship University of Russia (Moscow, Russia), sergeeva198262@mail.ru.

Two approaches to inclusive education are covered: systematic and axiological (valuable). The authors have positioned these approaches as the base, expressing doubts about the independent status of certain approaches, distinguished by modern researchers (command, conductive, individual). It is noted that the axiological approach focuses on the content of the new educational paradigm, while system approach — on its form. Also, the authors emphasize that the study allowed them to permanently ensure the interdisciplinary character of the phenomenon of inclusive education, its intersection with philosophy, cultural studies and other humanities. The relevance of the chosen topic is determined by the purpose of the implementation of the Federal law “On education in Russian Federation” in connection with which there is a need to study theoretical and practical components of “including” training and education. The novelty of the research is seen in the consideration of compassion as the basic value of Russian inclusive education (in contrast to the American tradition, the origins of which appear to be reasonable to seek in the democratic ideals, the cult of “diverse unity” (“E pluribus unum”). Nevertheless, the

authors come to the conclusion that another feeling must appear instead of compassion — respect. Teacher is advised to explain to the students that the disabilities of their peers forces them to serious and responsible work, which can be equated to a feat.

Key words: inclusive education; system approach; axiological approach; values; principles; suffering; compassion.

References

- Akhmetova, D. Z. [i dr.]. 2013. *Pedagogika i psikhologiya inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye*. Kazan': Poznaniye. (In Russ.).
- Babich, E. G., Taktarov, V. G. 2015. *Sotsialno-psikhologicheskaya rabota po formirovaniyu tolerantnoy ottnosheniya obshchestva k semyam, vospityvayushchim detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot preodoleniya izolirovannosti k resheniyu*. Moskva — Berlin: Direkt-Media. (In Russ.).
- Bronfenbrenner, U. 2005. *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage. (In Russ.).
- Bronfenbrenner U. 1995. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In: *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association. 599—618. (In Russ.).
- Erikson, E. 2002. *Detstvo i obshchestvo*. Sankt-Peterburg: Rech. (In Russ.).
- Fedoreyeva, N. V. 2009. Rol professionalnogo obrazovaniya v reabilitatsii i sotsialnoy adaptatsii invalidov. In: *Sotsialno-psikhologicheskiye osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa pri obuchenii lyudey s osobymi potrebnostyami: sbornik materialov regionalnogo nauchno-prakticheskogo seminar, 27—28 oktyabrya 2009 g. Yekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU*. 14—17. (In Russ.).
- Frankl, V. 1990. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moskva: Progress. (In Russ.).
- Frankl, V. 2017. *Doktor i dusha: logoterapiya i ekzistentsialnyy analiz*. Moskva: Alpina non-fikshn. (In Russ.).
- Inclusion of Students with Special Educational Needs: Post-Primary Guidelines*. 2007. Dublin: Government Publications (Department of Education and Science). Available at: https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf.pdf.
- Kodzhaspirov, A. Yu. Kodzhaspirova, G. M. 2017. *Psikhologo-pedagogicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy detskikh uchrezhdeniy: kurs lektsiy*. Moskva: Prospekt. Available at: https://books.google.ru/books?id=ObJbDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (In Russ.).
- Lisetskaya, G. 2017. *Chetyre klyucha k finansovomu blagopoluchiyu*. Moskva: Izdatelskiye resheniya. Available at: https://books.google.ru/books?id=L_N3DQAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (In Russ.).
- Lushnikov, D. A. 2006. Problemy adaptatsii i integratsii lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami v kontekste sistemnoy i sotsialnoy integratsii obshchestva.

- In: *Integratsiya lyudey s invalidnostyu v rossiyskoye obshchestvo: teoriya i praktika*. Moskva: Muravey. 37—38. (In Russ.).
- Melnik, Yu. V. 2012. *Sravnitel'nyy analiz obshchego inkluzivnogo obrazovaniya v stranakh Zapada (Kanada, SSHA, Velikobritaniya) i Rossii*: dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk. (In Russ.).
- Mukhametzyanova, F. G., Bogovarova, V. A. 2015. Printsipy rossiyskogo inkluzivnogo obrazovaniya v kontekste problem subyektov uchebno-professionalnoy deyatel'nosti. *Vestnik TISBI*, 1 (60): 52—59. Available at: http://www.tisbi.ru/assets/science/vestnik1_2015/5.pdf. (In Russ.).
- Natsionalnaya pedagogicheskaya entsiklopediya*. 2011. Available at: <http://didacts.ru/termin/societalnyi.html>. (In Russ.).
- Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. 1997. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy. Moskva: Azbukovnik. Available at: <http://www.slovorod.ru/dic-ozhegov/ozh-ko.htm>. (In Russ.).
- Samokhin, I. S., Sokolova, N. L., Sergeyeva, M. G. 2016. Otnosheniye k detyam s invalidnostyu v kontekste rossiyskogo inkluzivnogo obrazovaniya [Attitude to Children with Disabilities in Context of Russian Inclusive Education]. *Nauchnyy dialog*, 10 (58): 364—376. (In Russ.).
- Samokhin, I. S., Sokolova, N. L., Sergeyeva, M. G. 2017a. Razvitiye tolerantnosti u uchashchikhsya starshey shkoly v usloviyakh rossiyskogo inkluzivnogo obrazovaniya [Tolerance Development in Senior Schoolchildren in Context of Russian Inclusive Education]. *Nauchnyy dialog*, 4: 257—272. (In Russ.).
- Samokhin, I. S., Sokolova, N. L., Sergeyeva, M. G. 2017b. K voprosu o tolerantnosti shkolnykh uchiteley i studentov pedagogicheskikh spetsialnostey v kontekste rossiyskogo inkluzivnogo obrazovaniya [On Problem of Tolerance of School Teachers and Students of Pedagogical Specialties in Context of Russian Inclusive Education]. *Nauchnyy dialog*, 7: 207—223. (In Russ.).
- Semigin, G. Yu. 2010. Ideologiya. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya*, 2: E—M. Moskva: Mysl'. Available at: <http://fb2.booksgid.com/content/13/v-stepin-novaya-filosofskaya-enciklopediya-tom-vtoroy-em/44.html>. (In Russ.).
- The Seven Principles for Inclusive Education*. 2011. New York: TANENBAUM, Center for Interreligious Understanding. Available at: <http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/ED%20-%20Seven%20Principles.pdf>.
- Tikhonovich, L. Mirovoy reyting blagotvoritelnosti: Rossiya — 126-ya. In: *Filantrop*. 18.11.2014. Available at: <http://philanthropy.ru/analysis/2014/11/18/18828/>. (In Russ.).
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. 6 December 2006. Available at: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf.
- Winter E., Raw, P. O'. 2010. *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Maynooth: ICEP Europe, NCSE Consultative Forum. Available at: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf.