

Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения

Шеманов А.Ю.,

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр,
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,
Россия, ajshem@mail.ru

Екушевская А.С.,

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр,
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
a.ekushevskaya@gmail.com

В статье анализируются: понятие инклюзивной культуры и методология ее определения и формирования, попытки применения этой методологии в различных странах (США, Великобритания, Испания, Новая Зеландия, Австралия). В международной практике инклюзия в образовании строится на основе формирования инклюзивной культуры образовательной организации, лежащей в основе инклюзивной политики и практики. Инклюзивная культура в рамках организационного подхода определяется как совокупность разделяемых ценностей, способствующих созданию в организации инклюзивного сообщества. При этом ключевое значение имеет изменение разделяемых ценностей (в направлении принятия разнообразия обучающихся и их образовательных потребностей) на уровне базовых допущений членов образовательной организации, а не на уровне простой декларации ценностей. На характер инклюзивной политики и практики влияет лежащее в основе инклюзивных ценностей понимание социальной справедливости и равенства. В современном дискурсе инклюзии это понимание опирается главным образом на социально-конструктивистский подход, что обуславливает предпочтения в понимании социальной справедливости и равенства в возможностях получения образования и связанные с этими предпочтениями риски. В заключение указывается на необходимость баланса задач образования и инклюзии с целью минимизации рисков, связанных с различными вариантами достижения равенства в доступности образования.

Ключевые слова: образование, инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивная практика, разнообразие, социальная модель, политика идентичности, индивидуальная модель.

Для цитаты:

Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 29—37. doi:10.17759/jmfp.2018070103

For citation:

Shemanov A.Y., Ekushevskaya A.S. Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 29—37. doi:10.17759/jmfp.2018070103 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Формирование инклюзивной культуры в школах начинает широко обсуждаться в зарубежной и отечественной литературе после публикации работы «Показатели инклюзии» Т. Бута и М. Эйнскоу [1], которые предложили практическое руководство для измерения степени реализации инклюзии в школе, где инклюзивная культура названа основой инклюзивной политики и практики [7]. Этим руководством пользуются для оценки успешности реализации инклюзии в школе во многих странах: Великобритании, ЮАР, Индии, Бразилии, Румынии, Новой Зеландии, Австралии, Испании и др. [8; 16; 18].

В пособии Бута и Эйнскоу предлагаются критерии, на основе которых можно оценить инклюзивность школьной культуры. Как явствует из этого пособия, *инклюзивная культура*, к которой авторы относят при-

нятие инклюзивных ценностей (позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том числе стереотипов, мешающих инклюзии) и создание школьного сообщества, составляет лишь одну, хотя и базовую, часть оценки инклюзивности образовательной организации. Кроме нее они выделяют также *инклюзивную политику* (внедрение в школьную жизнь во всех ее аспектах направленности на включение всех учащихся с тем, чтобы организация всей школьной жизни отвечала разнообразию учащихся, удовлетворяла потребности каждого) и *инклюзивную практику*, которая определяется как ось «... развития практики обучения, отражающая инклюзивную направленность культуры и политики школы» [1, с. 17]. В создании инклюзивной школы подчеркиваются роль командной работы всей

школы — от администрации до каждого сотрудника и значение выстраивания партнерских отношений с родителями и местным сообществом. Понятно, что все три аспекта оценки инклюзивности школы (инклюзивная культура, политика и практика) тесно взаимосвязаны и взаимно обусловлены. Так, умение педагогов применять методы обучения, позволяющие учитывать потребности каждого учащегося и успешно работать в условиях разнообразия (элемент инклюзивной практики), будет положительно сказываться на формировании позитивного отношения педагога к ценности разнообразия (часть инклюзивной культуры), а подобное отношение будет способствовать поиску и освоению таких методов обучения.

Однако из-за практической ориентированности данного пособия оно, хотя и дает представление об общих принципах инклюзивной культуры, но не позволяет выделить и описать конкретные основания, на которых возможна модификация критериев оценки, а тем самым затрудняется адаптация этих критериев к условиям отечественной системы образования. Отсюда следует актуальность двух задач, которые будут решаться в данной статье: прояснение понятия инклюзивной культуры и его истоков, а также определение понятия инклюзии. Также будет обсуждаться связь инклюзивной культуры с политикой школ и их инклюзивной практикой.

Инклюзия, социальная справедливость и равенство

Для того чтобы представлять содержание понятия инклюзии, необходимо иметь представление о возникновении политики инклюзии; при этом важно обратить внимание на контекст ее появления, в котором определяющую роль сыграли различные подходы к интерпретации социальной справедливости и равенства. Использование различных пониманий социальной справедливости и равенства при обосновании политики инклюзии рассматривается в статье Шейлы Ридделл (Sheila Riddell) [21], анализирующей дискурс инклюзии в шотландском образовании. В работе выделяется два основных и конкурирующих друг с другом понимания социальной справедливости. Первое сосредоточено на *экономическом неравенстве* как основной причине социального исключения, второе — на *непризнании идентичности* социально-культурно отличных групп (этнических, расовых, гендерных, возрастных и др.), различных групп людей с инвалидностью и пр. В первом случае политика инклюзии сосредоточена на перераспределении экономических ресурсов (для поддержки образования уязвимых групп, для их социальной защиты и пр.), во втором случае — на равном признании отличающейся идентичности этих групп наряду с доминирующей культурной группой. Различны подходы в отношении к этим конкурирующим реализациям политики инклюзии — от поиска

баланса между ними (т. е. между компенсацией экономического неравенства и неравного признания) до выстраивания самого распределения ресурсов, прежде всего в направлении компенсации неравного признания. Более того, имеется также точка зрения, что в своей глубинной основе политика перераспределения ресурсов и политика признания идентичности противоречат друг другу, поскольку первая ставит целью *устранение различия* между группами, а вторая стремится сохранить и подчеркнуть эти различия (даже используется выражение *celebrate* [21, с. 284], т. е. «отмечать» или «праздновать» различия).

В Великобритании движение за права инвалидов, сторонники которого считают устройство общества причиной инвалидизации людей с нарушениями (физическими, сенсорными или ментальными), т. е. принимают *социальную модель инвалидности*, имеет форму борьбы за изменение общества навстречу нуждам людей с инвалидностью и устранение в нем барьеров, препятствующих их включению. Однако в США это движение, по мнению Ридделл [21, с. 285], не опирается на социальную модель, а исходит из ориентации на права людей или социальных групп отстаивать свою идентичность и культурные отличия [см. например: 13, с. 47—49]. Говоря о понимании инклюзии в США, можно отметить, что американские сторонники инклюзивного подхода иногда используют термины «интеграция» и «инклюзия» [10] как взаимозаменяемые, хотя европейские исследователи обычно отмечают их несовместимость [5]. Возможно, такое использование терминов объясняется акцентом на вопросе прав на идентичность, а не на социальной модели инвалидности, хотя можно встретить и работы, в которых используется принятое разграничение интеграции и инклюзии [25]. В случае акцента на праве на идентичность инвалидность может рассматриваться лишь как один из аспектов индивидуальной идентичности, взаимодействующий с другими аспектами — социальным и классовым положением, гендером, возрастом и др. [21, с. 285]. Кроме того, должен приниматься во внимание и характер нарушения, поскольку он определяет жизненный опыт индивида и не позволяет считать людей с инвалидностью гомогенной группой. Это отражает интерсекционный подход к проблеме признания идентичности [об этом подходе см., например: 14].

В качестве примера различия данных подходов Ридделл [21, с. 285] приводит споры вокруг образования глухих и разработанный в Венгрии педагогический подход (*conductive education*) к обучению детей с церебральным параличом. В первом случае споры идут вокруг того, надо ли применять кохлеарные импланты, чтобы включить детей в общий процесс обучения со слышащими, или следует сосредоточиться на обучении жестовому языку, чтобы сохранить культурную идентичность глухих как языкового меньшинства. Во втором случае акцент в процессе обучения ставится на развитии у детей с церебральным параличом способ-

ности ходить, невзирая на значительные для них издержки — затраты усилий и возможный ущерб для развития других физических и ментальных способностей. На этом примере Ридделл подчеркивает различие между политикой интеграции на основе нормализации или универсализма, в ее терминологии, и политикой признания идентичности, как в случае с образованием на основе обучения жестовому языку. В обоих случаях требуется значительная финансовая поддержка и перераспределение ресурсов в пользу детей с инвалидностью. Но в случае обучения на основе жестового языка образование направлено на поддержку особой идентичности глухих (культуры глухих — Deaf culture), а в случае венгерской методики — на устранение или сглаживание специфической особенности жизненного опыта детей с инвалидностью. Также в русле поддержки особой идентичности людей с инвалидностью находится работа канадской исследовательницы, в которой раскрывается понятие культуры инвалидности и значение ее принятия для развития культурной компетентности в социальной работе, адресованной людям с инвалидностью [12].

Другим важным понятием, существенным для понимания истоков понятия инклюзии, является понятие равенства, которое также имеет целый ряд различных интерпретаций. Речь может идти либо о равенстве возможностей, либо о равенстве результатов, причем в каждом случае имеется сильная и слабая версия интерпретации [21, с. 286; 4]. В случае политики обеспечения равенства возможностей вероятный источник неравенства, сохраняющий свое значение при данном подходе, заключается в том, что дети в силу принадлежности к различным семьям имеют неодинаковый доступ к экономическим, социальным и культурным благам и, вследствие этого, различный социальный и культурный капитал (по П. Бурдьё [24]). Сильный вариант политики равных возможностей требует компенсации этого источника неравенства, а слабый — нет. Более радикальным подходом является политика равных результатов, ставящая своей целью воспрепятствовать воспроизводству неравенства исходных позиций у выходцев из разных социальных групп. Здесь сильный вариант ставит целью достижение равного высокого результата для всех, а слабый, более реалистичный, — достижение всеми хороших результатов в освоении некоторого минимального стандарта образования. Этот подход в нашей литературе критически обсуждает, например, И.Д. Фруммин [4].

Ридделл отмечает, что официальные документы по образованию в Шотландии декларируют сочетание равенства возможностей, процесса и результата, а также учитывают проблему равного принятия идентичности и перераспределения ресурсов в пользу уязвимых групп [21, с. 286]. В связи с этим стоит отметить, что, если попытаться учитывать справедливое признание идентичности различных социальных групп и индивидов, которые могут руководствоваться различными представлениями о желаемом в жизни благе и

ставить себе различные жизненные цели, то полезно также говорить о двух подходах к образованию: 1) основанному на понимании образования как долга — обязанности учиться; 2) основанному на понимании образования как права, что заставляет соразмерять содержание образования с жизненными целями и представлениями о желаемом благе, неодинаковыми у разных социальных групп и индивидов [3]. С одной стороны, подход, связанный с интерпретацией образования, прежде всего, как права, возможно, помог бы в решении проблемы мотивации учащихся в процессе обучения. С другой стороны, при этом возникает риск того, что группы с социально и культурно ущемленным статусом будут ориентироваться на воспроизводство причин своего ущемленного положения, исходя из имеющихся у них стереотипов, например, относительно ненужности им академических знаний [21, с. 287; 2, с. 404—421].

Учитывая эти различные интерпретации социальной справедливости и равенства, Ридделл выделяет три типа понимания инклюзии или три типа политического дискурса об инклюзии [21, с. 287—288]. Первый она обозначает как дискурс перераспределения, второй — как дискурс морально ущемленного класса (moral underclass discourse), третий — как дискурс социальной инклюзии. В первом случае причиной социального исключения считается материальное положение семей учащихся и способом их инклюзии — перераспределение средств в их пользу. Во втором случае в качестве главной причины эксклюзии рассматривается уровень культуры исключаемой социальной группы, который препятствует выполнению ими установленных социальных норм и тем самым не способствует их включению. Средством содействия их инклюзии при этом является изменение их отношения к себе и обществу, а также присущей им культуры. В третьем случае основной причиной исключения считается отсутствие на рынке труда соответствующих рабочих мест, а способ противодействия эксклюзии — побуждать исключаемого индивида к участию в оплачиваемом труде (или требовать от него этого). В числе подобных работ, следующих дискурсу социальной инклюзии, находится изучение возможности создания семьи людьми с инвалидностью [9]. Имеется взаимосвязь всех трех типов дискурса инклюзии, зависимость интерпретации инклюзии и эксклюзии, а также связь между дискурсами перераспределения и признания идентичности.

Инклюзивная культура образовательной организации

В качестве отправного пункта при рассмотрении этой проблемы нами будет избрана работа Н.Дж. Золлерс (N.J. Zollers) с соавторами [25]. Резюмируя в своем исследовании генезис понятия школьной культуры, авторы отмечают, что оно возникло на пересечении

антропологических и организационных исследований. Первоначально антропологи занимались описанием и изучением небольших изолированных обществ родоплеменного типа, причисляя к характеристикам их культуры традиции, ценности, верования и обряды. Затем в рамках организационных исследований стали изучать характеристики культуры современных сообществ, таких как корпорации, церкви, бюрократические структуры, школы. Обнаруженная в таких работах связь между корпоративной культурой организаций и успешностью их деятельности побудила обратиться к школьной культуре как важному фактору достижения школой определенной цели.

В рамках организационных исследований существуют разные подходы к определению понятия «культура организации». Одно из них относит к культуре организации «правила игры», т. е., по сути, явные и неявные нормы поведения, выражающие психологическую атмосферу организации как то, что связывает ее членов вместе. Другое определение описывает организационную культуру как систему разделяемых членами организации ценностей и убеждений, которая взаимодействует с людьми, структурами, контролирующими системами, задавая нормы поведения в организации. Наконец, следующее определение характеризует организационную культуру как определенный паттерн базовых допущений (basic assumptions), изобретаемых, открываемых и развиваемых для того, чтобы противостоять внешним и внутренним угрозам единству организации, которым как конкретному способу восприятия этих проблем и обращения с ними обучаются и все новые члены в процессе их аккультурации [25, с. 159]. Важно обратить внимание также на «молчаливые» компоненты культуры, такие как ценности, отношения (attitudes) и поведенческие нормы, варьирующие от доступных для наблюдения до недоступных для него. На поверхности находятся *наблюдаемые* характеристики школьной культуры, например, используемые учебные материалы, устав или провозглашенная цель и т. п. Гораздо сложнее выяснить, *почему* организация следует определенным нормам и правилам. Для выявления этих глубинных основ культуры нужно понять ценности и отношения, лежащие в основе тех или иных норм поведения в школе. А поскольку они напрямую не наблюдаемы, то необходимы особые процедуры их обнаружения, например, интервью с членами организации, фокусные наблюдения, длительное взаимодействие с членами организации, позволяющие выяснять мотивирующие их представления. Таким путем можно проникнуть вглубь организационной культуры школы, в лежащие в ее основе допущения, которые ее объединяют. При этом важно учитывать взаимодействие целей школы как образовательной организации и ее ценностей как инклюзивного сообщества (ценностей, не только декларируемых, но и составляющих «базовые допущения» членов школьного коллектива).

Формирование инклюзивной культуры и практики: проблемы и достижения

Руководствуясь описанными критериями, Золлерс с соавторами [25] провели исследование школьной культуры в одной из городских начальных школ, расположенных в полиэтничном районе США. Исследование двигалось от поверхностного уровня, который включал анализ образовательных практик, вносящих вклад в инклюзию, к более глубокому уровню — идентификации разделяемых ценностей, взглядов и убеждений, образующих базовые допущения школьного сообщества. Изучались практики управления, поведение персонала, язык, используемый в документах школы и в процессе интервью с персоналом. На основе анализа были идентифицированы три компонента инклюзивной культуры: инклюзивное лидерство, широкое видение школьного сообщества, разделяемый язык и ценности. Поскольку каждый чувствовал свою принадлежность сообществу, это позволяло коллективу школы сосредоточиться на задачах школьного обучения, несмотря на разнообразие индивидуальных различий детей, так как задача их инклюзии была уже решена. Важное место лидера в создании инклюзивной организационной культуры в школе отмечалось также в работе Эйнскоу и Сандилла [6]. Языку, используемому в школе при обсуждении проблем, постановке целей и задач обучения, существенное значение при конструировании разделяемых инклюзивных ценностей и установок придают в своей работе также испанские исследователи [17].

Другой успешный опыт формирования инклюзивной культуры и практики, названный «соединяющей педагогией» (connective pedagogy), описан в работе Дж. Корбетт [11], исследовавшей начальную школу в Великобритании. В основе этого опыта лежало использование аспектов инклюзивности, предложенных Буттом и Эйнскоу в «Показателях инклюзии» [1]: описание инклюзивной культуры, политики и практики. Корбетт признает важность такой педагогики, которая использует аффективное обучение, учитывает эмоциональный интеллект и создает школьную культуру, которая поощряет (celebrate) различия [11, с. 56], т. е. умеет видеть уникальные и обогащающие других возможности в различиях и индивидуальности всех детей. Говоря о школьной культуре в описываемом ею случае, она подчеркивает такую особенность, как отношение в школе к возникающим в процессе обучения проблемам с поведением детей. Они рассматриваются не как личная вина педагога, а как проблема всего коллектива школы, которую позволяет решать культура аргументированного диалога, а не конфронтации. Каждый ребенок с уважением выслушивается. Обсуждая организационное устройство школы (политику), Корбетт отмечает хорошую организацию взаимодействия учителей с координатором по особым образовательным потребностям и помощниками по учебной поддержке. Ключевым вопросом школьной

практики, отвечающей особым образовательным потребностям, является дифференциация обучения, т. е. применение многообразных стилей преподавания и умение использовать навыки специалистов. При этом важно найти такой способ преподавания, который может обеспечить успех в обучении данного ребенка, например, использовать его большую чувствительность к визуальным, а не оральным стимулам.

Проблема формирования инклюзивного сообщества и инклюзивной культуры (также с использованием «Показателей инклюзии» Бута и Эйнскоу) исследована в школах Новой Зеландии в регионе со значительной полиэтничностью [18]. В этой работе делается акцент на необходимости инклюзивной культуры как в определенной мере противовеса государственной политике поддержки особых образовательных нужд. Эта политика строится на дифференциации финансирования учащихся с различной выраженностью нарушений, определяющих необходимость образовательной поддержки. Эти политически обеспеченные категоризация детей и положение специальных педагогов, с одной стороны, и неолиберальная идеология и политика, поощряющая экономическую конкуренцию в обществе и среди учащихся в том числе, с другой, создает, по мнению автора, основу для практик сегрегации. Но, как отмечается в работе, если культура представляет собой социальную конструкцию, коллектив школы может ее менять, пользуясь гибкостью системы обеспечения особых образовательных потребностей. При этом и от самой школы, и от ее лидеров зависит, какая обстановка, какая культура будет складываться в школе, основанная на равенстве и диалоге или на конкуренции и исключении.

Подобным подходом к культуре как социальной конструкции, доступной изменениям, характеризуется также работа австралийских исследователей, в которой сравнивается средняя школа, имеющая традиционную культуру, и инклюзивная школа [8]. Авторы выделили следующие категории для их сравнения: 1) модель поддержки и роль специального педагога; 2) характер фокуса культуры — на учащемся или на содержании обучения; 3) убеждения и установки, касающиеся инклюзивной школы и ответственности учителя за приспособление к разнообразным особым потребностям [8, с. 8]. В инклюзивной школе имелось большое число различных форм поддержки и участие специального педагога в планировании поддержки разнообразных потребностей детей в классе, например, речь шла также о поддержке потребностей учащихся с высоким уровнем достижений. В работе отмечается, что если школа использует основанные на традиционной педагогике методы, инклюзия не получает в ней успеха. Эти методы определяются разделяемыми в такой школе ценностями и установками: например, директор исследованной школы считал, что дети с особыми нуждами в школе лишь «проводят время», что их присутствие в обычной школе важно, прежде всего, для их социализации. Для этого директора не стоит задача,

как наиболее эффективно ответить на многообразие потребностей учащихся, как изменить в этом направлении весь процесс преподавания. Авторы замечают, что такая традиционная культура, ее ценности и установки нуждаются не просто в видоизменении, а в деконструкции, чтобы на их месте можно было реконструировать другие подходы и ценности. Среди традиционных ценностей отмечается и ориентация на академические достижения учащихся, что достаточно естественно, так как их наличием определяется рейтинг школы и ее финансирование и успешность. В этом смысле реформаторы образования в направлении инклюзии, как можно было видеть и в работе новозеландского исследователя [18], стремятся бросить вызов тенденциям неолиберальной политики и экономики, направленным на маркетизацию образования [22].

Обращает на себя внимание то, что проблема дифференциации обучения занимает одно из ключевых мест в описании инклюзивной практики, т. е. методов обучения, способствующих инклюзии. На этот аспект обращают также внимание британские исследователи [20], обсуждая успешность инклюзии в трех средних школах Северной Ирландии, Англии и Уэльса. В работе даже ставится вопрос: в чем причина трудностей дифференциации обучения во всех трех школах, которые декларируют себя как инклюзивные, но на деле показывают недостаточную сформированность инклюзивных ценностей и установок, разделяемых учителями и специальными педагогами. Вопрос ставится так: действительно ли дифференциация обучения представляет собой непреодолимую трудность из-за отсутствия достаточных ресурсов и времени у учителей или причина в неготовности учителей к ситуации инклюзии и отсутствию необходимых для этого ценностей и установок, т. е. инклюзивной культуры. Авторы, обнаружив в процессе интервью учителей проявления дефект-центрированной (индивидуальной) модели инвалидности, склоняются ко второму варианту ответа, но характерно, что проблема с дифференциацией оказывается более острой в средней школе по сравнению с начальной, поскольку именно этот уровень образования оказывается под большим давлением требований к академическим результатам учащихся. Это хорошо видно из приведенных в работе описаний школы, позиционирующей себя как инклюзивная школе уровня гимназии (*grammar school*), которая тем не менее использует практики, ведущие к исключению не справляющихся с нагрузкой учащихся (строгие экзамены), хотя и имеет в числе учеников некоторое количество высоко функциональных детей с особыми образовательными потребностями.

В работе, посвященной проблеме создания инклюзивной культуры в средних школах обязательного образования в Испании [16], также отмечается, что, несмотря на декларативное признание инклюзии, фактически в процессе изучения разделяемых ценностей и установок учителей обнаруживается влияние

прежней, сосредоточенной на дефекте учащегося индивидуальной модели [16, с. 564]. Вместе с тем выявлено также распространение среди учителей практик образования, способствующих инклюзии, т. е. инклюзивных практик. К ним авторы относят, например, отношение учителей и учащихся к оценке результатов обучения. Эти оценки использовались учениками для саморегуляции процесса своего обучения, а учителями — для корректировки собственных методов преподавания, что показывает рефлексивное отношение к процессу образования как со стороны учеников, так и со стороны учителей, их взаимную ориентированность на дифференциацию процесса обучения с использованием средств оценки. Авторы также перечисляют следующие важные элементы инклюзивной практики, ссылаясь при этом на выводы ЮНЕСКО и Европейского агентства по развитию образования детей с особыми потребностями [16, с. 557—558]; это семь общих факторов: кооперация в преподавании, кооперация в обучении, кооперация в решении конфликтов, создание разнородных групп учащихся, эффективные педагогические подходы, справочные системы для проверки знаний учащихся (classroom reference systems), альтернативные стратегии обучения.

К числу инклюзивных практик, способствующих дифференциации обучения в соответствии с разнообразием индивидуальных потребностей учащихся, относятся также разработки в области универсального образовательного дизайна — УОД (UDL — Universal Design for Learning) [19; 23]. В начале 1990-х гг. группа исследователей Центра специальных прикладных технологий (ЦСПТ — Center for Applied Special Technology /CAST/) обратилась к изучению способов применения технологий (компьютерных, мультимедийных и др.) в целях создания классов с инклюзивной средой [15]. Руководствуясь идеями универсального дизайна, исследователи ЦСПТ изучили, каким образом можно индивидуализировать образование за счет гибкого подхода к учебным методам и материалам, который они назвали универсальным дизайном для обучения. В ходе исследования ЦСПТ разработал три постоянно действующих

принципа УОД, предполагающий обеспечение разнообразными средствами: 1) *презентации*, предоставляя учащимся возможность усваивать информацию и знания различными способами; 2) *действия и выражения*, предоставляя учащимся альтернативные способы для демонстрации своих знаний; 3) *вовлечения*, повышая мотивацию посредством постановки задач, соответствующих интересам учащихся [19].

Заключение

Завершая обзор проблемы формирования инклюзивной культуры и практики, хотелось бы обратить внимание на два момента. Во-первых, понятие инклюзивной культуры разрабатывается с опорой на социальную модель инвалидности и социально-конструкционистский подход к пониманию культуры. Во-вторых, в продвижении этого понятия существенное значение имеет также защита права на признание особой идентичности, обусловленной разными факторами (расовое происхождение, пол, инвалидность и пр.), для учета которых нередко используется интерсекционный подход. Эти два момента влияют на понимание равенства и социальной справедливости, а также целей инклюзии и создаваемой в ее рамках инклюзивной культуры, политики и практики образовательных организаций. В частности, эти факторы, как представляется, определяют предпочтение слабого варианта равенства результатов, что проявилось в негативной оценке в ряде работ целеполагания школы с ориентацией на академические результаты [20] и предпочтение трактовки образования как права, что проявилось в том числе в призывах к сопротивлению маркетизации образования и противодействию атмосфере конкуренции между учащимися и школами [18]. Для минимизации связанных с этими предпочтениями рисков, некоторые из которых были описаны выше, при создании инклюзивной культуры важно достижение баланса между разными подходами к определению целей образования, а также между целями инклюзии и образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практич. пособие. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
2. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2003. 528 с.
3. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230—259.
4. Фруммин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] // Сборник портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2011. № 2011-1. URL: https://psyjournals.ru/pj/2011_1/42598.shtml (дата обращения: 19.02.2018).
5. Abbott C. E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies [Электронный ресурс]. Bristol: Futurelab Education, 2007. 36 p. URL: <https://www.spectronics.com.au/conference/2010/pdfs/E-inclusion%20-%20Learning%20Difficulties%20and%20Digital%20Technologies.pdf> (дата обращения: 19.02.2018).
6. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. № 4. P. 401—416. doi:10.1080/13603110802504903
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [Электронный ресурс]. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002. 102 p. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).

8. Carrington S., Elkins J. Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture // *International Journal of Inclusive Education*. 2002. Vol. 6. № 1. P. 1—16. doi:10.1080/13603110110061754
9. Clarke H., McKay S. Disability, partnership and parenting // *Disability and Society*. 2014. Vol. 29. № 4. P. 543—555. doi:http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2013.831745 (дата обращения: 17.02.2018).
10. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education // *Disability and Society*. 2007. Vol. 22. № 1. P. 63—77. doi:10.1080/09687590601056717
11. Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy // *British Journal of Special Education*. 2001. Vol. 28. № 2. P. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219
12. Dupré M. Disability Culture and Cultural Competency in Social Work // *Social Work Education*. 2012. Vol. 31. № 2. P. 168—183. doi:10.1080/02615479.2012.644945
13. Ferri B.A. Inclusion in Italy: What happens when everyone belongs // *Disability and the politics of education: An international reader* / Eds. S. Gabel and S. Danforth. New York: Peter Lang Publishers, 2008. 667 p.
14. Gopaldas A., DeRoy G. An intersectional approach to diversity research // *Consumption Markets and Culture*. 2015. Vol. 18. № 4. P. 1—32. doi: https:10.1080/10253866.2015.1019872
15. Hehir T. Policy foundations of universal design for learning // *A policy reader in universal design for learning* / Eds. D.T. Gordon, J.W. Gravel, L.A. Schifter. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2009. P. 35—45.
16. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts / O. Moliner [et al.] // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 5. P. 557—572. doi:10.1080/13603110903165158
17. Moliner Miravet L., Moliner García O. The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2013. Vol. 26. № 10. P. 1373—1386. doi:10.1080/09518398.2012.731535
18. McMaster C. Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development // *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2015. Vol. 50. № 2. P. 239—253. doi:10.1007/s40841-015-0010-3
19. National Center on Universal Design for Learning [Электронный ресурс]. Wakefield, MA: CAST, 2012. URL: http://www.udlcenter.org/ (дата обращения: 16.02.2018).
20. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179—186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
21. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2009. Vol. 30. № 3. P. 283—296. doi:10.1080/01596300903036889
22. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. Vol. 18. № 2. P. 99—116. doi:10.1080/09620210802351342
23. The UDL Guidelines [Электронный ресурс] // CAST. URL: http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=udlcenter&utm_content=site-banner (дата обращения: 16.02.2018).
24. Trainor A.A. Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities // *The Journal of Special Education*. 2008. Vol. 42. № 3. P. 148—162. doi:10.1177/0022466907313346
25. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 1999. Vol. 12. № 2. P. 157—174. doi:10.1080/095183999236231

Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements

Shemanov A. Y.,

*doctor of philosophical sciences, Leading Researcher, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ajshem@mail.ru*

Ekushevskaya A.S.,

*candidate of philosophical sciences, Senior Researcher, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
a.ekushevskaya@gmail.com*

The article analyzes the concept of inclusive culture and the methodology of its definition and formation, attempts to apply this methodology in different countries (USA, UK, Spain, New Zealand, Australia). In international practice, educational inclusion is created on the basis of educational organization inclusive culture which is considered as the ground of inclusive policy and practice. In the framework of organizational approach, inclusive culture is defined as a set of shared values which favour creating of inclusive community in organization. Changes of shared values accepting diversity of learners and their educational needs have a key significance in this process. These changes should concern not only declared values, but basic assumptions of educational organization members. The understanding of social justice and equity which lays in the ground of inclusive values influences inclusive policy and practice. In the modern discourse of inclusion, this understanding is based mainly on social-constructionist approach, which conditions preferences in interpretation of social justice and equity in access to education and associated with these preferences risks. In conclusion, the need for the balance between tasks of education and inclusion is suggested in order to minimize risks associated with different understandings of equity in the access to education.

Keywords: education, inclusion, inclusive culture, inclusive practice, diversity, social model, identity policy, individual model.

REFERENCES

1. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: Prakticheskoe posobie [Inclusion indicators: Practical Manual]. Moscow: Perspektiva, 2007. 124 p. (In Russ.).
2. Giddens A. Ustroenie obshchestva: Oчерk teorii strukturatsii [The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2003. 528 p. (In Russ.).
3. Lebedev O.E. Konets sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [The end of compulsory education?]. *Voprosy obrazovaniya [Issues of education]*, 2017, no. 1, pp. 230—259. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
4. Frumin I.D. Osnovnye podkhody k probleme ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnostei [Elektronnyi resurs] [The main approaches to the problem of equality of educational opportunities]. *Sbornik portala psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Collection of the portal of psychological publications PsyJournals.ru]*, 2011, no. 2011-1. Available at: https://psyjournals.ru/pj/2011_1/42598.shtml (Accessed 19.02.2018).
5. Abbott C. E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies [Elektronnyi resurs]. Bristol: Futurelab Education, 2007. 36 p. Available at: <https://www.spectronics.com.au/conference/2010/pdfs/E-inclusion%20-%20Learning%20Difficulties%20and%20Digital%20Technologies.pdf> (Accessed 19.02.2018).
6. Ainscow M., Sandill A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 2010, vol. 14, no. 4, pp. 401—416. doi:10.1080/13603110802504903
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [Elektronnyi resurs]. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. Available at: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Accessed 17.02.2018).
8. Carrington S., Elkins J. Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 2002, vol. 6, no. 1, pp. 1—16. doi:10.1080/13603110110061754
9. Clarke H., McKay S. Disability, partnership and parenting. *Disability and Society*, 2014, vol. 29, no. 4, pp. 543—555. doi:10.1080/09687599.2013.831745
10. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 2007, vol. 22, no 1, pp. 63—77. doi:10.1080/09687590601056717
11. Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 2001, vol. 28, no. 2, pp. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219

12. Dupré M. Disability Culture and Cultural Competency in Social Work. *Social Work Education*, 2012, vol. 31, no. 2, pp. 168—183. doi:10.1080/02615479.2012.644945
13. Ferri B.A. Inclusion in Italy: What happens when everyone belongs. In Gabel S., Danforth S. (eds.) *Disability and the politics of education: An international reader*. New York: Peter Lang Publishers, 2008. 667 p.
14. Gopaldas A., DeRoy G. An intersectional approach to diversity research. *Consumption Markets and Culture*, 2015, vol. 18, no. 4, pp. 1—32. doi:10.1080/10253866.2015.1019872
15. Hehir T. Policy foundations of universal design for learning. In Gordon D.T., Gravel J.W., Schifter L.A. (eds.) *A policy reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2009, pp. 35—45.
16. Moliner O. et al. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 5, pp. 557—572. doi:10.1080/13603110903165158
17. Moliner Miravet L., Moliner Garcia O. The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2013, vol. 26, no. 10, pp. 1373—1386. doi:10.1080/09518398.2012.731535
18. McMaster C. Inclusion in New Zealand: The potential and possibilities of sustainable inclusive change through utilising a framework for whole school development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2015, vol. 50, no. 2, pp. 239—253. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40841-015-0010-3>
19. National Center on Universal Design for Learning [Elektronnyi resurs]. Wakefield, MA: CAST, 2012. Available at: <http://www.udlcenter.org/> (Accessed 16.02.2018).
20. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 2010, vol. 25, no. 4, pp. 179—186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x
21. Riddell S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2009, vol. 30, no. 3, pp. 283—296. doi:10.1080/01596300903036889
22. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 2008, vol. 18, no. 2, pp. 99—116. doi:10.1080/09620210802351342.
23. The UDL Guidelines [Elektronnyi resurs]. CAST. Available at: http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=udlcenter&utm_content=site-banner (Accessed 16.02.2018).
24. Trainor A.A. Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 2008, vol. 42, no. 3, pp. 148—162. doi:10.1177/0022466907313346
25. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Yu M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1999, vol. 12, no. 2, pp. 157—174. doi:10.1080/095183999236231