

**Преодоление отчуждения  
С ПОМОЩЬЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ  
в образовании**

ЗАДАЧА  
**И** КОНЦЕПЦИЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ

**Концептуальный доклад**



**Преодоление отчуждения**  
*С ПОМОЩЬЮ* **ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ**  
**в образовании**

ЗАДАЧА  
*И* КОНЦЕПЦИЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ

**Концептуальный доклад**

Организация  
Объединенных Наций  
по вопросам образования,  
науки и культуры



ЮНЕСКО хотела бы выразить признательность проф. Тони Буту за большой вклад в концептуальную разработку настоящего доклада. Мы также хотим поблагодарить д-ра Джеймса Линча за его помощь в подготовке первоначальных проектов доклада, а также всех коллег, исследователей и практических работников, которые представили свои замечания и соображения на различных этапах составления этого доклада.

© UNESCO 2003  
Инклюзивное образование  
Секция воспитания детей младшего возраста  
и инклюзивного образования  
Отдел базового образования  
7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France  
Телефон: 33-(0)1 45 68 10 00  
Факс: 33-(0)1 45 68 56 27  
Электронная почта: [ie@unesco.org](mailto:ie@unesco.org)  
<http://www.unesco.org/education/inclusive>

Оформление: J. Gébara  
CRÉAGRAPHIE, Paris 01 56582844, [creag@noos.fr](mailto:creag@noos.fr)  
Фото: Olav A. Saltbones © UNESCO

ED-2003/WS/63

## Содержание

I  
Введение  
Стр. 3

II  
Определение инклюзивного  
образования  
Стр. 7

III  
Положение дел с отчуждением  
Стр. 9

IV  
Преодоление отчуждения путем  
использования инклюзивных  
подходов в области образования  
Стр. 13

V  
Некоторые шаги вперед  
Стр. 21

VI  
Заключение:  
инклюзивное образование  
и образование для всех  
Стр. 29

Список использованной  
и дополнительной литературы  
Стр. 31

# Введение

## ***Маргинализация – угроза обществу***

Одной из серьезнейших проблем, стоящих перед миром в настоящее время, является рост числа людей, отторгнутых от значимого участия в экономической, социальной, политической и культурной жизни своих обществ. Такое общество не является ни эффективным, ни безопасным.

На состоявшейся в Джомтьене Всемирной конференции по образованию для всех (1990 г.) была поставлена цель обеспечения образования для всех. ЮНЕСКО вместе с другими учреждениями ООН и рядом международных и национальных неправительственных организаций проводит работу по достижению этой цели, дополняя тем самым усилия, предпринимаемые на уровне стран.

Несмотря на обнадеживающую динамику, ныне все еще насчитывается около 113 млн. детей младшего школьного возраста, которые не посещают начальную школу (Международный консультативный форум по образованию для всех, 2000 г.), причем 90% из них живут в странах с низким доходом или доходом низшего среднего уровня, а более 80 млн. таких детей проживают в Африке. Из тех, кто поступает в начальную школу, значительное число покидает ее до завершения начального образования.

## ***Недостаточный характер существующих стратегий***

Нынешние стратегии и программы в значительной степени признаются недостаточными или неадекватными по отношению к потребностям детей и молодежи, подверженных маргинализации и отчуждению. Если же имеются программы, ориентированные на различные маргинализованные и отчужденные группы, то они осуществляются вне рамок основной деятельности, – в этом случае речь идет о специальных программах, специализированных учреждениях и педагогах-специалистах. Вопреки самым благим намерениям это слишком часто приводит к отчуждению: к "второсорт-

ным" образовательным возможностям, не гарантирующим условий для продолжения учебы, или к дифференциации, становящейся одной из форм дискриминации и вытесняющей детей с разнообразными потребностями из основного русла школьной жизни, а позднее выталкивающей взрослых за рамки социальной и культурной жизни общества в целом (ЮНЕСКО, 1999 г.).

На Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в Дакаре в апреле 2000 г., также было указано на крайнюю необходимость удовлетворения потребностей обучающихся, подверженных маргинализации и отчуждению, с использованием соответствующих образовательных возможностей:

“Ключевая задача заключается в обеспечении того, чтобы широкое видение образования для всех в качестве всеобъемлющей концепции находило свое отражение в политике национальных правительств и финансовых учреждений. Образование для всех должно ...учитывать потребности бедных и наиболее обездоленных людей, включая работающих детей, жителей изолированных сельских районов и кочевников, а также представителей этнических и языковых меньшинств; детей, молодежи и взрослых, страдающих от конфликтов, ВИЧ/СПИДа, голода и слабого здоровья, равно как и лиц с особыми образовательными потребностями...”

(Расширенные комментарии к Дакарским рамкам действий, пункт 19).

### **Инклюзивный метод – подход к образованию, ориентированный на развитие**

Инклюзивное образование в качестве одного из подходов имеет целью удовлетворение образовательных потребностей всех детей, молодежи и взрослых с уделением особого внимания тем из них, кто подвержен маргинализации и отчуждению. Принцип инклюзивного образования был утвержден на Саламанкской всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО, 1994 г.) и вновь подтвержден на Дакарском всемирном форуме по образованию (2000 г.).

Инклюзивное образование предусматривает, что

“... школы должны принимать **всех детей**, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими

*недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения. ”*

(Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, пункт 3).

## **Инклюзивное образование – один из аспектов прав человека**

В основе инклюзивного образования лежит право человека на образование, провозглашенное во Всемирной декларации прав человека в 1949 г. Столь же важным является право ребенка не подвергаться дискриминации, которое предусмотрено в статье 2 Конвенции о правах ребенка (ООН, 1989 г.). Логическим следствием этого права является то, что все дети вправе получать тот вид образования, который не подвергает их дискриминации на основании умственных или физических недостатков, этнической принадлежности, религии, языка, пола, способностей и т.д.

Помимо того, что имеются весьма важные гуманитарные, экономические, социальные и политические причины для осуществления политики и применения метода инклюзивного образования, оно служит также средством для обеспечения развития личности и установления отношений между отдельными лицами, группами людей и странами. В Саламанкской декларации и Рамках действий (1994 г.) указывается, что:

*“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. ”*

(Саламанкская декларация, статья 2).

## **Задачи наших обществ**

Влияние растущих политических изменений в направлении культурного разнообразия и более широкой демократии способствует укреплению роли образования в подготовке людей к политической жизни и проявлению активной демократической гражданственности. Помимо обширного спектра индивидуальных талантов образованию приходится соприкасаться с широким многообразием культурных истоков тех групп, из которых состоит общество. Образова-

ние должно решать трудную задачу превращения многообразия в конструктивный фактор, способствующий взаимопониманию между отдельными лицами и группами людей. Любая образовательная политика должна быть способна справляться с задачами, обусловленными плюрализмом, и позволять каждому находить свое место в обществе, к которому он изначально принадлежит, и в то же время получать возможность проявлять открытость по отношению к другим обществам. Международная комиссия по образованию для XXI века напоминает о том, что политика в области образования должна быть достаточно диверсифицированной и не должна превращаться в еще одну причину социального отчуждения и что школы должны поощрять желание жить вместе (ЮНЕСКО, 1996 г.).

В настоящем докладе признается широкая концепция "базового образования". В развернутом виде она включает следующие аспекты:

- предоставление всеобщего доступа и обеспечение справедливости;
- сосредоточение внимания на обучении;
- расширение средств и сферы образования;
- улучшение среды обучения;
- укрепление партнерских связей (ЮНЕСКО, 1990 г.).

Именно в этом контексте в докладе ставится задача изложить инклюзивные подходы в области образования в качестве стратегии для достижения цели образования для всех. Он направлен на выработку целостных концептуальных и контекстуальных рамок политики для обеспечения доступности и качества базового образования для всех детей и молодежи, а также на определение соответствующих задач систем образования с точки зрения возможности учета и удовлетворения этих потребностей в рамках как формального, так и неформального образования.

Доклад "*Преодоление отчуждения с помощью инклюзивных подходов в образовании*" был подготовлен на основе тесного взаимодействия, консультаций и сотрудничества с рядом коллег в ЮНЕСКО, исследователей и практических работников из различных регионов мира. Он предназначен послужить основой для участия ЮНЕСКО в расширении применения инклюзивного подхода в образовании в ее государствах-членах, а также стимулирующим фактором и источником для дискуссий.

# Определение инклюзивного образования

**И**нклюзивный подход рассматривается как процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех обучающихся путем расширения участия в обучении, культурной и общественной жизни, а также сокращения масштабов отчуждения в рамках образования и с его помощью (Бут, 1996 г.). Он предусматривает внесение изменений и корректировок в содержание, подходы, структуры и стратегии на основе единой концепции, охватывающей всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждения в том, что обучение всех детей является обязанностью формальной системы образования (ЮНЕСКО, 1994 г.).

Перед инклюзивным образованием стоит задача удовлетворять надлежащим образом широкий спектр образовательных потребностей в рамках формального и неформального образования. Являясь не просто второстепенным вопросом, касающимся методов возможного вовлечения некоторых обучающихся в основной процесс образования, инклюзивное образование представляет собой подход, позволяющий изыскивать методы трансформации образовательных систем для удовлетворения потребностей широкого круга обучающихся. Оно направлено на то, чтобы позволить учителям и учащимся не испытывать неудобств в условиях многообразия и рассматривать его скорее не как проблему, а как задачу и фактор, способствующий обогащению среды обучения.



# Положение дел с отчуждением

**П**ричиной ограничения доступа к образованию или маргинализации в этой области могут быть нищета, этническое происхождение, религия, инвалидность, пол или принадлежность к группе меньшинств. Однако конкретные культурные, социальные и экономические последствия этих факторов изменяются периодически и являются разными в различных странах и местах.

В 1996 г. был проведен анализ некоторых факторов, препятствующих доступу к образованию в Южной Африке (NCSNET & NCESS, 1997 г.). Возможно, будет выявлено сходство некоторых из этих существующих в Южной Африке препятствий на пути к получению образования с факторами, препятствующими получению образования в других странах, но при этом можно также выявить, что в конкретных условиях этих стран необходимо учитывать другие, более важные факторы. Анализ позволяет выделить целый ряд препятствий, которые могут существовать в определенном контексте:

## **Анализ факторов, препятствующих доступу к образованию и развитию в Южной Африке (NCSNET & NCESS, 1997 г.)**

Социальное неравенство, отсутствие доступа к базовым услугам и нищета – таковы факторы, создающие угрозу детям и способствующие срывам в учебе и отчуждению. В Южной Африке неравенство, являющееся результатом апартеида и экономических трудностей, оказывает значительное воздействие на систему образования и особенно на тех учащихся, которые сталкиваются с препятствиями на пути к получению образования. Ниже приводится краткое описание препятствий на уровне системы для показа того, каким образом "препятствия на макроуровне" воздействуют на учащихся в школах и других центрах обучения.



## Проблемы, связанные с обеспечением и организацией образования

- Точные сведения о числе лиц, не охваченных системой школьного образования, отсутствуют. К числу таких лиц относятся как те, кто никогда не ходил в школу, так и те, кто бросил учиться.
- Лишь небольшой процент лиц, которые ранее были отнесены к категории лиц с "особыми образовательными потребностями", проходит соответствующее обучение в обычных школах или специальных учреждениях.
- Лица, не охваченные системой образования, не получают никакой поддержки.
- Существующие возможности для продолжения обучения после окончания начальной школы не соответствуют потребностям. Предоставление и распределение средств отражают неравенство, возникшее в период апартеида.
- У лиц, столкнувшихся в жизни с препятствиями на пути к получению образования, имеется мало возможностей для продолжения образования на третьей ступени.

## Социально-экономические факторы, служащие преградой для получения образования

- Наличие недостатков и неравенства в системе образования и тот факт, что они способствуют срывам в учебе, наиболее очевидны в тех областях, которые отличаются самым низким уровнем предоставления базовых услуг, самым высоким уровнем безработицы и беспросветной нищеты.
- Насилие и злоупотребления в обществе затрагивают значительное число лиц, которые должны учиться.
- Для большого числа лиц, которые должны учиться, по-прежнему существует опасность заболевания ВИЧ/СПИДом.

## Социальные установки

- Негативное отношение к существующим различиям и, как следствие этого, дискриминация и предрассудки в обществе выступают в качестве серьезного препятствия для получения образования.

## Учебная программа

- Учебная программа не отвечает потребностям широкого круга различных учащихся. Так, например, в 1996 г. в провинции Мпумаланга отмечалось большое число второгодников, и 23% чернокожих учащихся в возрасте 15-19 лет не выполнили требований, предъявляемых в соответствии со стандартом 4. Для сравнения только 1% белых учащихся не выполнил таких требований.

## Среда

- Подавляющее большинство центров обучения являются физически недоступными для многих учащихся, особенно для лиц с физическими недостатками. В более бедных районах, особенно сельских, центры обучения зачастую недоступны в основном по причине их обветшалости и крайне плохого состояния и эксплуатации. В них отсутствуют необходимые санитарные условия, и они опасны для всех учащихся.

## Язык и общение

- Обучение ведется на языке, который не является родным языком для многих южно-африканских учащихся. В результате этого учащиеся испытывают неудобства и часто значительные языковые трудности, из-за которых они бросают школу. Лица, обучение которых ведется на втором языке, отличаются, в частности, низкой мотивацией, они подвергаются дискриминации, у них нет примеров для подражания и друзей, объединенных одной культурой.



## Организация системы образования и управление ею

- В наследство от базовой централизации системы образования достался ограничительный централизованный контроль, который сдерживает реформу и инициативу. Правовая ответственность за принятие решений возлагается на органы самого высокого уровня, а управление по-прежнему сосредоточено на соблюдении служащими норм, а не обеспечении качества предоставляемых услуг.

## Недостаточность и фрагментарность развития людских ресурсов

- Потребности сотрудников в подготовке на всех уровнях удовлетворяются ненадлежащим образом. Существуют незначительные или практически отсутствуют возможности для подготовки и повышения квалификации общинных педагогов, особенно воспитателей. Подготовка носит фрагментарный, нескоординированный, неадекватный, неравный характер и зачастую не соответствует потребностям развивающейся страны.

# IV

## Преодоление отчуждения путем использования инклюзивных подходов в области образования

В странах Севера более широкому использованию инклюзивных подходов в образовании часто препятствуют оставшиеся в наследство традиционные политика и практика, например сегрегированное обучение или образование, специально предназначенное для групп, относимых к категории "трудных" или "других", или групп, состав которых определяется по признаку имущественного положения, религиозной принадлежности и др. Такая практика влияет на позицию и взгляды людей и препятствует осуществлению преобразований. В странах Юга главная проблема заключается в острой нехватке ресурсов – отсутствие школ или адекватных условий, отсутствие учителей и/или нехватка квалифицированных кадров, отсутствие учебных материалов и поддержки. Обеспечение качества образования также представляет серьезную проблему: хотя многие страны достигли значительных успехов в деле претворения в жизнь цели образования для всех, при этом качество образования было принесено в жертву. Проблему более широкого использования инклюзивных подходов в образовании следует рассматривать не как особую проблему, а как проблему образования в целом, как это видно из приводимого выше анализа положения в Южной Африке.

Не все трудности, препятствующие доступу к обучению, можно полностью или частично объяснить недостатками системы образования. Однако в рамках системы образования и различных центров обучения<sup>1</sup> можно выделить ряд факторов, ведущих к отчуждению одних учащихся от других. Ниже мы рассмотрим некоторые из этих факторов, а также возможности использования инклюзивных под-

---

<sup>1</sup> Термин "центр обучения" применяется в отношении широкого круга образовательных мероприятий как формального, так и неформального характера.

ходов для преодоления указанных трудностей. В некоторых случаях причиной отчуждения может быть ограничение доступа к образованию, например введение высокой платы за обучение в школе, которую могут внести только состоятельные люди, или введение различных косвенных поборов, связанных с обучением; прием в школу детей только какой-то отдельной этнической или религиозной группы и др. Помимо проблем, касающихся получения доступа к образованию, маргинализации и отчуждению могут способствовать такие факторы как низкая квалификация учителей, слабое школьное руководство или устарелость учебной программы. Следует отметить, что в данном случае мы не стремимся дать исчерпывающий перечень факторов, препятствующих доступу к образованию, или предложить решения для конкретного случая, а хотим лишь проиллюстрировать на конкретных примерах ряд трудностей, с которыми сталкиваются центры обучения, и показать, какие усилия предпринимают некоторые из них для преодоления этих трудностей.

#### **IV.1 Политика и структуры в качестве факторов, препятствующих доступу к образованию**

Результаты проведенной в 2000 г. оценки хода осуществления целей "образования для всех" показывают, что многие страны в качестве цели-минимума для своей образовательной политики определили обеспечение всеобщего начального образования. Хотя прогресс отмечен во всех регионах мира, в некоторых странах успехи не значительны или отсутствуют; в некоторых случаях речь идет даже об ухудшении положения. По-видимому, такая ситуация объясняется тем, что хотя цель ОДВ получила всеобщее признание, деятельность по ее претворению в жизнь на глобальном уровне не осуществляется серьезным образом или не дает результатов.

Некоторые страны могут по-прежнему придерживаться политики, которая позволяет властям заявлять, что некоторые категории детей "не способны учиться". Как правило, речь идет о детях, сильно отстающих в умственном развитии. Этим детям может предоставляться соответствующий уход, но необязательно возможности получения образования. В ряде других стран вопросами обучения некоторых отдельных групп учащихся занимается не министерство образования, а другой орган. В результате часто возникает положение, при котором не предполагается охват всех детей школьного возраста основным образованием, и они оказываются лишенными равных возможностей в плане продолжения обучения или обеспечения занятости.

Во многих случаях образование организовано таким образом, что оно содействует, несмотря на благие намерения, разделению учащихся на категории и их дискриминации. Во многих странах,

особенно странах Севера, преобладают параллельные системы образования. В результате существует система "основного" образования, в рамках которой нет необходимости ориентироваться на детей, работа с которыми может поставить под вопрос ортодоксальность, структуру и функционирование такой системы; наряду с этим существуют специальные школы и классы для отдельных групп учащихся, например с умственными и физическими недостатками или выходцев из разных этнических групп, или для так называемых трудных детей, т.е. детей с нарушениями в поведении и т.д. Кроме того, такая структура часто предусматривает "специальные стимулы" для учителей, работающих в "специализированной" области, например более высокие оклады, более ранний выход на пенсию, классы с меньшей наполняемостью и т.д., что препятствует усилиям, направленным на реформу этой системы.

### **Финансирование**

Во всех докладах по результатам проведенной в 2000 г. оценки ОДВ особо отмечается неадекватность средств, необходимых для удовлетворения базовых потребностей в образовании. Кроме того, в ряде более богатых стран утверждается, что такое положение объясняется неравенством в отношении условий и предоставления образования. Спрос опережает предложение, поэтому средств всегда не хватает, и крайне важно определить приоритеты.

Согласно оценкам, для достижения цели образования для всех, страны и доноры должны ежегодно предоставлять дополнительную финансовую помощь в размере 8 млрд. долл. (Дакарские рамки действий, 2000 г.). Помимо мобилизации требующихся дополнительных финансовых средств, необходимо в срочном порядке пересмотреть формы выделения и расходования таких средств в рамках системы. Так, например, продолжение политики, допускающей большое число второгодников, обходится слишком дорого. В некоторых менее развитых регионах расходы на первой ступени школы в результате второгодничества составляют, согласно оценкам, 16% от расходов на образование. Средства, израсходованные на второгодника, – это средства, которые могли бы позволить другому ребенку пойти в школу или же повысить качество обучения детей, охваченных школьным образованием (ЮНЕСКО, 1998 г.).

Результаты исследования, посвященного политике инклюзивного образования детей с умственными и физическими недостатками в 17 странах Европы показывают, что если средства специально не выделяются на четко сформулированную политику инклюзивного образования, то на практике интеграция таких детей в школьное образование становится маловероятной (Meijer, 1999 г.).

Результаты исследования "Финансирование образования детей с особыми потребностями" (Meijer, 1999 г.) показывают, что в тех странах, в которых действует модель целевого финансирования специальных школ (чем больше численность учащихся специальных школ, тем больше выделяется средств), такая модель может вести к сокращению числа интегрируемых детей, ужесточению их классификации по группам и увеличению расходов. Финансирование в зависимости от численности контингента учащихся также, как представляется, страдает рядом недостатков. Иногда обычные школы проявляют желание принимать детей с особыми потребностями (и получать на эти цели соответствующие средства), но они предпочитают принимать детей (и получать выделяемые на них соответствующие средства), которых, как считается, легко интегрировать.

Автор исследования приходит к выводу, что страны с наиболее привлекательным вариантом финансирования в плане развития инклюзивного образования – это страны с сильно децентрализованной системой, при которой финансовые средства, предназначенные для обучения детей с особыми потребностями, предоставляются местным учреждениям (муниципалитетам, округам, группам школ), исходя из общей численности учащихся и других аналогичных показателей.

Крайне трудно подсчитать затраты на образование детей, которые в настоящее время не охвачены образованием и/или относятся к категории детей с особыми потребностями. Данные по странам, в которых действует параллельная система образования (основное образование отделено от "специального" образования), показывают, что расходы, связанные с образованием детей с особыми потребностями, примерно в 2-4 раза выше расходов, связанных с образованием детей, которые не нуждаются в подобных услугах. Расходы выше в случае образования в особых учреждениях, например в специальных школах, в то время как расходы ниже в случае инклюзивного обучения в каком-либо учебном заведении. Даже если расходы при инклюзивном обучении выше, они все равно ниже расходов, связанных с обучением в отдельном специальном учреждении (ОЭСР, 1999 г.).

Расходы на образование детей, которые в настоящее время подвергаются маргинализации или отчуждению, не следует рассматривать в качестве какой-то проблемы. Потенциальные, социальные и экономические издержки, вызванные сохранением отчуждения, которые неизбежно возникнут, если эти дети будут охвачены образованием, следует приплюсовать к общей смете расходов.

## **IV.2 Повышение качества образования**

### ***Учебная программа – проблемы и возможности с точки зрения интеграции***

В любой системе образования учебная программа является одним из главных препятствий или, наоборот, выступает в качестве средства содействия развитию более инклюзивной системы.

В зависимости от различных условий учебная программа либо излишне перегружена и предъявляет учащимся большие требования, либо разработана централизованно и не допускает отклонений, что не позволяет учителям адаптировать ее к местным условиям, или экспериментировать и использовать новые подходы. Содержание учебной программы может быть далеким от реальной жизни учащихся, и, таким образом, вызывать у них трудности и не способствовать развитию их мотивации. Содержание учебной программы в гендерном отношении может также носить тенденциозный (дискриминационный) или унижающий учащегося характер.

Растет число исследований, посвященных вопросам инклюзивного обучения, основой для которых служит деятельность ряда школ и других центров обучения в разных странах мира. Результаты этих исследований позволяют выделить ряд ключевых элементов учебных программ, направленных на расширение инклюзивного обучения:

- определение для всех учащихся широких общих целей, включая задачу овладения конкретными знаниями, навыками и ценностями;
- гибкая структура, позволяющая учитывать разнообразие и предоставлять различные возможности для практической реализации задач в плане содержания, методов и уровня участия;
- оценка успеваемости учащихся на индивидуальной основе;
- признание культурного, религиозного и языкового разнообразия учащихся; и
- соответствие содержания, знаний и навыков, предусмотренных программой, условиям жизни учащихся (ЮНЕСКО, 1999 b).

Учебная программа может содействовать более широкому использованию инклюзивного обучения, если у центра обучения или у отдельных учителей имеются возможности ее адаптации к местным условиям или потребностям отдельного учащегося, что представляется более разумным:

■ В Уганде разработана учитывающая культурный контекст гибкая учебная программа, адресованная ведущим полукочевой образ жизни скотоводам в районах Северо-Восточной Уганды, отличающихся уязвимостью экологической среды. Национальная учебная программа не отражает их образа жизни, экономической деятельности, экологических требований и социально-политического контекста, подтверждением чего служит незначительное число учащихся, охваченных формальным школьным образованием, и отсутствие у них интереса к получению такого образования.

Была разработана пересмотренная, адаптированная учебная программа, отвечающая запросам этих учащихся и направленная на формирование у них соответствующих навыков, которая учитывает знания и навыки местного населения, базовые жизненные навыки, связанные с пастбищным животноводством, управлением водными ресурсами и пастбищным хозяйством, охраной окружающей среды, системой заблаговременного предупреждения и позитивной культурной практикой. При разработке и совершенствовании специальных учебных материалов, а также методик преподавания учтены потребности, интересы, чаяния и особенности учащихся, жизнь которых связана с пастбищным животноводством (ЮНЕСКО, 2001b).

■ Эрик – умственно отсталый ребенок, который учится в местной обычной школе. Г-жа Комфор – учительница первого класса, в котором учится Эрик, знает, что способности каждого учащегося не одинаковы. Знание различных методик помогает ей организовать учебный процесс с учетом способностей каждого ученика:

- Первый класс, которым руководит г-жа Комфор, побывал на ярмарке. Учащиеся изучали понятия, связанные с "технологией", и им было предложено определить и описать различные устройства, которые они увидели на ярмарке. После коллективного обсуждения в классе учащиеся решили описать колесо обозрения.
- Г-жа Комфор знает, что Эрик может пользоваться ножницами (кинестетическая способность); она намерена научить его отмерять и отрезать соломинки одинаковой длины (рациональная способность). Стелла и Джон могут использовать соломинки одинаковой длины для создания модели колеса обозрения (кинестетический, творческий, рациональный навыки). Г-жа Комфор предлагает выполнить ряд самостоятельных заданий различной степени сложности, которые интересны ее учащимся и требуют наличия определенных навыков (ЮНЕСКО, 1999b).

Все или некоторые учащиеся могут испытывать трудности из-за языка, на котором ведется обучение в рамках учебной программы. Во многих странах язык, на котором ведется обучение, отличается от языка, на котором учащиеся говорят дома или в своей общине, и в связи с этим у многих учащихся возникают трудности с пониманием того, что изучается. В некоторых странах язык, на котором ведется обучение, не является родным языком значительной части учащихся, но используется в качестве основного языка в стране. В других странах существует возможность выбора языка обучения.

### ***Проведение аттестации и оценки с целью содействия интеграции***

В большинстве стран проблема второгодничества рассматривается как выход из положения для отстающих учащихся, хотя точных доказательств этого нет. Часто считается, что успешная учеба детей в школе в первую очередь зависит от их умственных способностей. Когда речь идет об учащихся из обездоленных слоев населения, то, независимо от их умственных способностей, условия их жизни могут выступать в качестве фактора, отрицательно сказывающегося на их мотивации и возможностях в учебе. Кроме того, как уже отмечалось выше, у детей могут возникнуть трудности из-за языка, на котором ведется обучение. Учащиеся, которые не способны перейти в следующий класс вместе со своими сверстниками, могут испытывать чувство неуверенности, и существует вероятность формирования у них отрицательного отношения к учебе. Второгодники становятся потенциальными кандидатами на отчисление из школы (ЮНЕСКО, 1998 г.).

Хотя и признается, что экзаменационная проверка знаний имеет свои пределы в плане достоверности и надежности, формальные стандартные тесты могут оказывать отрицательное воздействие, способствуя накоплению и запоминанию фрагментарных и вырванных из контекста фактов и навыков; градации и классификации школ и детей; сужению учебной программы, поскольку учителя концентрируются на сведениях, формах и форматах, требуемых на экзаменах; а также усилению предвзятого отношения с точки зрения гендерной, расовой/этнической и социальной принадлежности (Supovitz & Brennan, 1997 г.).

Для инклюзивной учебной программы необходимы гибкие, ориентированные на успех средства аттестации, экзаменационные проверки и оценки. Аттестация детей в значительной степени связана с целями учебной программы, культурой и жизненным опытом ребенка и зависит от того, как разработана и осуществляется учебная программа:

## Инклюзивные подходы к аттестации и оценке

■ В соответствии с учебной программой, ориентированной на конечные результаты, успеваемость учащихся определяется исходя из общих результатов, ожидаемых в конце каждого учебного процесса, например общих навыков, способностей и ценностей. Это может быть непрерывная аттестация, позволяющая определять как учатся дети и насколько успешно учителя подбирают соответствующие методы преподавания, а также необходимость корректировки места и стиля преподавания. Таким образом оценка всех учащихся может проводиться исходя из результатов, а не путем сравнения с результатами других учащихся. Аттестация может быть гибкой в плане форм и времени ее проведения, она может проводиться тогда, когда учащийся приобрел новые знания, новый навык или квалификацию и даже когда у него сформировались новые отношения и ценности, когда учитель закончил изучение конкретной темы, а также в обычных классных условиях (Национальный департамент образования, 1997 г.).

■ "Пакетная" аттестация может, например, охватывать такие личные результаты учащегося, как окончательно оцениваемая "наилучшая" работа, различные выполненные задания, примеры сданных тестов, полученные свидетельства, достигнутые цели, примеры повседневной работы, самооценка успехов в учебе и замечания учителя. Результаты исследований показывают, что роль таких факторов равенства, как расовый, этнический, гендерный и социально-экономический статус, сокращается вдвое при такой пакетной системе по сравнению с обычными тестами. Однако в случае применения "пакетной" аттестации, разрыв увеличивается в пользу девочек (Supovitz & Brennan, 1997 г.).



# Некоторые шаги вперед

С точки зрения педагогики, учебной программы, организации или финансирования обучения инклюзивное образование не вносит значительных новшеств в образовательную деятельность, а имеет целью проанализировать причины неспособности образовательных систем и программ обучения предоставить образование всем учащимся. С его помощью предпринимается попытка свести воедино в рамках целостной структуры все то, что известно о качественном образовании, ради создания систем, лучше учитывающих фактор многообразия. В качестве стратегического подхода оно способствует определению имеющихся ресурсов и новаторских методов в местных условиях и выявлению препятствий для обучения, уделяя особое внимание группам лиц, которые могут подвергаться маргинализации и отчуждению.

Именно этот подход рекомендуется в "Расширенных комментариях к Дакарским рамкам действий":

*“Для того чтобы иметь возможность привлекать и удерживать детей из маргинализированных и отчужденных групп населения, образовательные системы должны действовать с необходимой гибкостью... Образовательные системы должны носить всеохватывающий характер, активно занимаясь поиском детей, не записанных в школы, и гибко реагируя на особые обстоятельства и потребности всех учащихся.”*

("Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Расширенные комментарии к Дакарским рамкам действий", пункт 33)

Пример таких препятствий для обучения в условиях Южной Африки (см. стр. 9) демонстрирует сложность повседневных реалий, которые приходится учитывать в рамках систем образования. Не



существует сиюминутных решений или кулинарных книг с рецептами осуществления изменений в области образования. Однако ниже освещаются некоторые процессы, способные содействовать формированию образовательных систем, которым в большей степени присущ инклюзивный характер.

## V.1 Преодоление барьеров в учебных центрах

В учебных центрах существуют некоторые проблемы, заслуживающие дальнейшего рассмотрения на предмет укрепления инклюзивных подходов в образовании. Изложенные ниже соображения (Ainscow, 1999 г.; Fine, 2000 г.; ЮНЕСКО, 2000 г.) основываются на опыте разработок в ряде стран.

Преодоление  
отчуждения с помощью  
инклюзивных подходов  
в образовании

ЗАДАЧА  
И КОНЦЕПЦИЯ  
ЕЕ РЕШЕНИЯ

Концептуальный  
доклад

■ **Работа по приданию учебному центру более инклюзивного характера рассматривается в качестве части миссии данного центра.** Процесс изменений должен служить подспорьем для достижения поставленных целей. Внедрение образа мысли и действий, носящего более инклюзивный характер, является не одноразовым проектом, а процессом.

В учебных центрах некоторые факторы в большей степени связаны с общим "сопротивлением изменениям", которое может сдерживать процесс развития. Если стремление к инклюзивности не сопряжено с миссией данного учебного центра или образовательной системы в более широком смысле, заинтересованные стороны могут неохотно посвящать свое время такому процессу, который, по-видимому, не способствует развитию в целом. Может также быть трудно заручиться поддержкой всех заинтересованных сторон, если инклюзивный процесс представляется полезным лишь определенным группам, таким, как учащиеся с умственными или физическими недостатками либо определенное этническое меньшинство (Fine, 2000 г.).

■ **Лидеры заявляют о решительной поддержке.** Если лидеры демонстрируют решительную поддержку процесса изменений, то преподаватели, другой персонал и общественность с большей готовностью затрачивают на этот процесс необходимое время и ресурсы.

■ **Проблемы, связанные с физическим доступом и учебной средой,** могут послужить препятствием для обучения и участия в образовании. Помимо таких факторов, как значительная удаленность или опасная дорога в учебные центры, они могут быть недоступны для тех учащихся, кто испытывает

затруднения с передвижением. Помочь в этой ситуации вполне могут простые пандусы и внутреннее обустройство учебных помещений. Кроме того, материально-технические условия в учебных центрах, в частности конструкция здания и наличие водоснабжения, электричества, санузлов и канализации, будут способствовать либо препятствовать как участию учащихся в обучении, так и проведению широкого круга классных и внеклассных учебных мероприятий.

Школы могут порождать отчуждение в случае их неспособности справиться с насилием, хулиганством и грубостью между самими учащимися, между учащимися и учителями и между школьным персоналом. Родители или попечители едва ли пошлют ребенка в учебный центр, который им представляется небезопасным, и в таких условиях не приходится ожидать от учащихся и учителей успешной работы.

■ **Оказание поддержки учителям** служит решающим фактором для формирования учебных центров с более широким инклюзивным подходом. Такая поддержка может касаться многих аспектов:

- **Использование имеющихся ресурсов для поддержки обучения.** Уделение особого внимания более эффективному использованию ресурсов является ключевым аспектом инклюзивного процесса. Это подразумевает, например, разработку таких методов деятельности, которые позволяют лучше использовать человеческую энергию за счет усиления сотрудничества между преподавателями, вспомогательным персоналом, родителями или попечителями и самими учащимися. Многие также говорят в пользу того аргумента, что более широкое использование взаимодействия между самими детьми может способствовать такому развитию образования с более широким инклюзивным подходом, которое позволит улучшить условия для всех обучающихся.

Нехватка учебно-методических материалов и различных печатных пособий для учителей и учеников может вредить качеству образования. Работа учителей должна подкрепляться информационными и справочными материалами, с тем чтобы они могли готовить свои занятия и обновлять собственные познания. Кроме того, созданные на местах учебно-методические материалы могут значительно повысить качество процесса обучения/преподавания и позволить ученикам и их учителям получать удовлетворение от своей работы.



■ **Процессам преподавания/обучения** зачастую недостает гибкости для реагирования на разнообразные способности и интересы разнородного контингента учеников. Во многих случаях преподавание и обучение в значительной степени основывается на механическом заучивании, скрупулезном следовании содержанию учебников и копировании. Неудивительно, что наиболее способные ученики не получают адекватной нагрузки, а учащиеся, находящиеся в менее благоприятной ситуации, лишены должной поддержки.

- **Необходимо на начальном этапе действовать, исходя из существующей практики и знаний.** Международный опыт показывает, что компетенция большинства учебных центров используется не полностью. Особый упор приходится делать на более эффективном использовании профессионального и творческого потенциала, имеющегося в данной образовательной структуре. Речь идет о необходимости работать бок о бок с преподавателями в учебных центрах в целях оказания им поддержки в деле разработки методов анализа их собственной практики. Кроме того, при изучении существующей практики необходимо также определить, не служат ли сами эти практические аспекты препятствиями для участия в обучении.

- **Необходимо, чтобы различия воспринимались в качестве источника новых возможностей для обучения.** Для корректировки существующих механизмов, по-видимому, требуется процесс импровизации, поскольку учителя реагируют на разнообразные формы отклика со стороны учащихся. Можно считать, что те, кто не вписывается в существующие механизмы, преподносят "сюрпризы", т.е. их реакция побуждает к дальнейшей импровизации. Это подразумевает более позитивное восприятие различий и требует также адекватной профессиональной уверенности в себе, которую можно развивать с помощью непрерывного тренинга и практики.

■ **Вовлечение общин.** Зачастую учебные центры оказываются в изоляции и даже в противостоянии по отношению к семьям и общинам, к которым принадлежат учащиеся и для обслуживания которых предназначены эти центры (Bernard, 2000 г.). В этой связи партнерские связи с родителями или попечителями детей во все большей степени рассматриваются в качестве важного фактора для эффективного и действенного обеспечения качественного образовательного обслуживания.

В рамках инклюзивного подхода к образованию признается, что родители или попечители, а также община должны вносить реальный вклад, что они могут способствовать обучению детей и вправе участвовать в процессе принятия решений.

Однако имеются свидетельства того, что теми родителями или попечителями, которые заботятся об образовании своих детей, зачастую оказываются более обеспеченные люди. В этой связи важная задача состоит в том, чтобы побудить семьи наиболее маргинализированных учащихся также заботиться об образовании. Внесение вклада в образование взрослых, предназначенного для родителей или попечителей, могло бы содействовать вовлечению их в жизнь, связанную с учебным центром, и повышению их заботы об образовании своих детей. Учебные центры также могут прилагать усилия для обеспечения того, чтобы информация об образовании детей предоставлялась на понятном для них языке и с использованием доступной им терминологии (ЮНЕСКО, 2001 с).

## **V.2 Роль подготовки педагогического персонала**

Имеются свидетельства того, что положительное отношение учителей к инклюзивному подходу в значительной степени зависит от опыта работы с учащимися, которые считаются "трудными"; педагогического образования; наличия поддержки; количества учеников в классе и рабочей нагрузки. Проведенное недавно в Румынии исследование показало, что негативное отношение учителей и взрослых служит серьезным препятствием для внедрения инклюзивного метода, ибо дети не испытывают какого-либо предубеждения до тех пор, пока его не проявляют взрослые.

Переход различных систем к инклюзивному обучению ставит перед педагогическим образованием ряд задач. Обычно наблюдается довольно высокий уровень компетентности и подготовки соответствующих специалистов, если таковые имеются, однако этого нельзя сказать об учителях "магистрального направления". Одним из факторов, сказывающихся на дослужебной подготовке и подготовке без отрыва от работы в педагогических колледжах, является нехватка у их преподавателей опыта и навыков работы с инклюзивными структурами. Кроме того, зачастую считается, что педагогическое образование предназначено главным образом для развития знаний и навыков, а вопрос о подходах и ценностях считается менее важным.

Подготовка корпуса учителей с надлежащей квалификацией для инклюзивного образования могла бы позволить:

- разработать долгосрочные планы повышения квалификации, учитывающие всех участников этой деятельности, а также различные модели, необходимые для удовлетворения разнообразных потребностей;
- проводить мероприятия по повышению квалификации учителей и специалистов магистрального направления, с тем чтобы они придерживались единого подхода и были способны работать в условиях партнерства;



- учитывать в рамках всех мероприятий по подготовке кадров тематику взаимосвязей между теорией и практикой и возможностями анализа;
- исходить из потребностей, определяемых самими учителями;
- ориентировать подготовку кадров на школу в целом наряду с сохранением широкого круга стратегий и моделей для достижения различных целей и удовлетворения разных потребностей;
- содействовать самостоятельному повышению квалификации, создавая возможности для формирования сетей между учителями, школами и общинами;
- поощрять самих учителей разрабатывать новые учебно-методические материалы (ЮНЕСКО, 2001 г.).

Для развития образовательной системы с более широким инклюзивным подходом также требуется подготовка и переподготовка всего педагогического персонала. Необходима корректировка учебной программы, процедур, проверки и оценки, вспомогательных служб, механизмов финансирования и всеобъемлющих административных структур для содействия развитию инклюзивного образования. В этой связи администраторы и руководители сферы образования в рамках министерств образования, местных властей, районных служб, добровольных организаций, НПО и т.п. должны быть ознакомлены с принципом инклюзивности и последствиями его реализации для системы на различных уровнях.

Во многих странах имеется также необходимость поощрять приобретение профессии учителя и других педагогических специальностей членами маргинализованных групп, в частности групп этнических меньшинств, экономически обездоленных групп, лиц с умственными и физическими недостатками и мужчинами или женщинами – в зависимости от культурной значимости пола. Благодаря этому они могут служить образцом для учащихся, которые могут подвергаться маргинализации, и обогатить систему образования в целом своими конкретными личными и социальными познаниями.

Как утверждалось выше, одной профессиональной подготовки недостаточно. Хотя подготовка педагогического персонала могла бы способствовать упрочению инклюзивных подходов в образовании, в учебных центрах зачастую наблюдается иная реальная обстановка. В этой связи решающее значение имеет сочетание подготовки персонала с развитием школ и других учебных центров в целях обеспечения им возможности изменить методы своей работы.

### **V.3 Усиление поддержки**

Поскольку инклюзивное образование предназначено для предоставления всем учащимся возможностей добиться успеха в обучении, широкий спектр средств – учебно-методические материалы, специальное оборудование, дополнительный персонал, педагогические подходы или пример других обучающихся – может послужить подспорьем в деле обучения. "Подспорье" подразумевает использование всех этих ресурсов, однако особо касается всех тех средств, которые выходят за рамки возможностей самого преподавателя.

Первоочередная задача в обеспечении эффективной поддержки заключается в мобилизации тех ресурсов, которые уже существуют в учебных центрах и вокруг них (см. выше). Кроме того, необходимо усиливать поддержку внутри учебных центров, например путем внесения вклада в развитие некоторых дополнительных аспектов профессиональной компетенции. В некоторых случаях может также ощущаться потребность в дополнительных внешних структурах, в частности в мобильных вспомогательных группах преподавателей, специализирующихся на вопросах, связанных с профессиональной ориентацией, управлением поведением, методами преподавания, проблемами умственных и физических недостатков, социально-лингвистическими или поликультурными аспектами и т.п.

Главная задача в области усиления поддержки заключается в особой заботе о том, чтобы все учащиеся посещали обычные школы и другие учебные центры по их месту жительства.

### **V.4 Переход к инклюзивному образованию**

Переход к инклюзивному образованию означает не только техническое или организационное преобразование, но также и движение в чисто философском направлении. Странам надлежит определить комплекс инклюзивных принципов и более практических аспектов для руководства переходным процессом на основе таких принципов. Принципы инклюзивного подхода, изложенные в международных декларациях, нуждаются в интерпретации в контексте конкретных стран.

В высокоразвитых странах Севера приоритет придается избавлению от системы сегрегации в отношении предоставления образования. В менее развитых странах приоритет в большей степени связан с вовлечением широкого круга маргинализированных групп в базовое образование. Многие страны сочли целесообразным сформулировать четкое определение руководящих принципов своего собственного перехода к инклюзивной системе. Определение принципов на правительственном уровне эффективно способствовало разворачиванию дискуссии об инклюзивном методе и началу процесса формиро-



вания консенсуса. Подобные установки оказывались более весомыми в тех случаях, когда они включались в законодательные акты.

## **V.5 Сочетание инклюзивного метода с более широкими процессами**

Инклюзивный метод в образовании, по-видимому, не получит распространения до тех пор, пока на национальном уровне не будут предприняты согласованные усилия по содействию развитию магистральных подходов. Инклюзивный метод может сообразовываться с реформой образовательной системы в целом: в Великобритании, Южной Африке и Испании инклюзивное образование послужило ядром более широкой реформы, направленной на повышение эффективности всей системы. Инклюзивный метод в этих странах рассматривается в качестве важной предпосылки обеспечения качественного образования для всех; это важно для предотвращения опасности восприятия инклюзивности как метода, не затрагивающего большинства населения. Как неоднократно утверждалось в настоящем докладе, инклюзивное образование является не каким-то дополнительным или отдельным аспектом магистральной системы образования, а альтернативным способом анализа развития образования и удовлетворения разнообразных потребностей пользователей. В этой связи данный метод тесно сообразуется с целью образования для всех (ОДВ) и мог бы использоваться в качестве руководящей концепции в национальных планах действий по ОДВ.

Инклюзивный метод может сообразовываться с изменением статуса лиц с умственными и физическими недостатками и других маргинализированных групп. Например, в Чили инклюзивный метод предусмотрен в рамках "Акта о социальной интеграции лиц с умственными и физическими недостатками". В Бразилии инклюзивный подход увязывается с попыткой решения проблем нищеты, неграмотности и маргинализации. Инклюзивный метод может также сочетаться с фундаментальными демократическими реформами. Во многих странах Восточной и Центральной Европы, в Чили и в Южной Африке невозможно отделить развитие инклюзивного подхода от гораздо более масштабного стремления к построению демократии. Инклюзивная динамика созвучна ценностям, энергии и импульсам, присущим этой политической и социальной реконструкции.

Преодоление  
отчуждения с помощью  
инклюзивных подходов  
в образовании

ЗАДАЧА  
И КОНЦЕПЦИЯ  
ЕЕ РЕШЕНИЯ

Концептуальный  
доклад

# Заключение: инклюзивное образование и образование для всех

**В** Дакаре ЮНЕСКО было предложено взять на себя роль ведущего учреждения в деле обеспечения образования для всех путем объединения усилий международного сообщества для реализации дакарских обязательств. ЮНЕСКО было также предложено рационализировать свою деятельность и обеспечить интеллектуальное руководство в интересах более эффективного решения проблемы образования для всех.

В Дакарских рамках действий приветствуются крупные конференции по образованию, состоявшиеся в 1990-х годах, в частности Саламанкская всемирная конференция по образованию для лиц с особыми потребностями (1994 г., Саламанка, Испания), и содержится настоятельный призыв к международному сообществу продолжать работать ради достижения поставленных целей (Дакарские рамки действий, пункт 4). В "Расширенных комментариях к Дакарским рамкам действий" описывается широкая концепция образования для всех, которую необходимо принять ради достижения поставленных целей, с уделением особого внимания тем обучающимся, которые могут подвергнуться маргинализации и отчуждению. Таким образом, в Дакарских рамках действий четко определяется, что инклюзивное образование представляет собой одну из главных стратегий в рассмотрении вопроса о маргинализации и отчуждении.

Внедрение инклюзивных подходов в образование является непреложной задачей для ЮНЕСКО. Концепция инклюзивности должна приобрести основополагающее значение во всех программах ЮНЕСКО для реализации цели "Образования для всех". В этой связи инклюзивный подход должен стать руководящим принципом сотрудничества с правительствами в интересах развития ради обеспечения образования для всех.

## Соответствующая деятельность ЮНЕСКО

Генеральный директор ЮНЕСКО в своем выступлении на 160-й сессии Исполнительного совета указал на необходимость учета особых и безотлагательных потребностей маргинализированных и отчужденных групп в качестве составной части всех программных мероприятий ЮНЕСКО, с тем чтобы Организация могла внести в этой области более эффективный вклад.

Мероприятия ЮНЕСКО по содействию развитию инклюзивных подходов в образовании будут иметь следующие цели:

- (1) формирование целостного подхода к образованию, обеспечивающего учет нужд маргинализированных и отчужденных групп во всей образовательной деятельности, а также сотрудничество в целях сокращения расточительного дублирования и распыления усилий;
- (2) укрепление потенциала в вопросах принятия решений и системного управления в поддержку разнообразных стратегий, направленных на развитие инклюзивного образования;
- (3) привлечение внимания к потребностям тех групп, которые в настоящее время пребывают в маргинализированном и отчужденном состоянии.

В свете вышеизложенного предусматривается сосредоточить усилия на следующих аспектах:

- обеспечение того, чтобы образовательная деятельность осуществлялась на основе всеобъемлющих подходов, учитывающих потребности групп, пребывающих в настоящее время в маргинализированном и отчужденном состоянии;
- разработка подходов, политики и стратегий, учитывающих разнообразие контингента в образовании;
- содействие упрочению национального потенциала в области принятия решений и системного управления на правительственном уровне в поддержку разнообразных стратегий, направленных на развитие инклюзивного образования;
- уточнение и разработка показателей для инклюзивной деятельности и оказание поддержки в деле упрочения потенциала на национальном уровне в вопросах выработки показателей и использования различных данных при определении стратегий и мероприятий;
- сбор и распространение информации и идей и стимулирование диалога по вопросам разнообразия потребностей тех, кто все еще пребывает в состоянии отчуждения или маргинализации, в отношении их права на образование.



## Список использованной и дополнительной литературы

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Bernard, A. (2000) *Education for All and Children who are Excluded*. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. On the Internet:  
[http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings\\_excluded%20summary.shtm](http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/findings_excluded%20summary.shtm)
- Booth, T. (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1. pp. 87-99.
- Dakar Framework for Action – Education for All, meeting our collective commitment*.  
On Internet: <http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframeng.shtm>
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project.  
On the Internet: [http://www.aed.org/publications/pubs\\_inclusion.pdf](http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf)
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- International Consultative Forum on Education for All (2000) *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO Publishing.
- International Consultative Forum on Education for All (2000). *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: UNESCO Publishing.
- McGregor, G. & Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Denmark.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Department of Education: Pretoria.
- National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. South Africa: CTB Books.



National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. South Africa: CTB Books.

OECD – CERI (1999) *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.

Supovitz, J. and Brennan R. (1997) Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests. *Harvard Educational Review*. Vol. 67 No.3 Fall.

UNESCO (1985) *Helping Handicapped Pupils in Ordinary Schools: Strategies for Teacher Training*.

ЮНЕСКО (1990 г.) *Всемирная декларация об образовании для всех и Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей*. Всемирная конференция по образованию для всех. Париж: ЮНЕСКО.

ЮНЕСКО (1994 г.) *Саламанкская всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество*. ЮНЕСКО и Министерство по вопросам образования и науки Испании. Париж: ЮНЕСКО.

ЮНЕСКО (1996 г.) *Образование: сокровище, скрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века*. Париж: ЮНЕСКО.

UNESCO (1998) *Wasted Opportunities: When Schools Fail. Education for All. Status and Trends*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. A Discussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting UNESCO Paris 30 September – 1 October 1998. Unpublished manuscript.

UNESCO (1999b) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO

UNESCO (2001a) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Romania*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001b) *Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda*. Paris: UNESCO.

ЮНЕСКО (2001с) *Открытое досье по инклюзивному образованию*. Париж: ЮНЕСКО.

United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.