

# СЕКЦИЯ 5

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ЛИФТ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 316.37

*Фуряева Татьяна Васильевна,  
доктор педагогических наук, профессор, Красноярский  
государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, Красноярск, РФ*

*Фуряев Евгений Адольфович,  
кандидат биологических наук, доцент, Красноярский  
государственный аграрный университет, Красноярск, РФ*

### ДИДАКТИКА МНОГООБРАЗИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические подходы к дидактике разнообразия в высшей школе. Авторы приходят к следующим выводам. Немецкая высшая школа по сравнению с дошкольным и школьным немецким образованием только вступает на путь интеграции и инклюзии. Ее значительный ресурс в развитии успешного инклюзивного высшего образования заключается в наличии глубоких теоретических разработок разнообразия, концептуального обоснования, рефлексии многолетнего опыта инклюзивного обучения в детских садах и школах Германии.

*Ключевые слова:* Инклюзия разнообразие, высшая школа, инклюзивная образовательный политика.

*Tatyana V. Furyaeva,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk State  
Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia*

*Evgeny A. Furyaev,  
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,  
Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk, Russia*

### DIDACTICS OF DIVERSITY IN MODERN FOREIGN HIGHER EDUCATION

*Abstract.* The article deals with theoretical approaches to didactics of diversity in the graduate school, the Authors come to the following conclusions. German higher education is at the beginning of integration and inclusion in comparison with pre-school and school German education. Its significant resource in the development of successful inclusive higher education is in the presence of deep theoretical development of diversity, conceptual justification, reflection of long-term experience of inclusive education in kindergartens and schools in Germany.

*Keywords:* Inclusion diversity, higher education, inclusive education policy.

Инклюзивное образование предъявляет серьезные требования к организации образовательного процесса. Не случайно известные западные специалисты в области образовательной политики В. Эрк и К. Науф считают, что инклюзию в образовании нельзя рассматривать как «социальную романтику». Она представляет собой серьезный вызов для всех участников образовательного процесса [1.2].

В настоящее время в западноевропейских странах, в частности, в Германии проблема инклюзии для высшей школы после многолетних дебатов, принятия необходимых нормативных актов уже потеряла свою былую политическую остроту и актуальность. Задача создания инклюзивной высшей школы превратилась в реальную профессиональную задачу для педагогического сообщества образовательной организации.

В качестве теоретических оснований развития педагогики высшей инклюзивной школы выступают две методологические идеи о сущности человека любого возраста и любых возможностей. Первая идея обращена к принципу общности законов развития любого человека. Вторая методологическая идея рассматривает развитие человека в контексте образовательных отношений, которые по своей сути должны быть гуманными. Процесс гуманизации отношений между всеми субъектами образовательных отношений предполагает обращение к ценностно-смысловым аспектам обучения в вузе. В качестве базовых педагогических категорий в педагогике высшей инклюзивной школы выступают категория ответственности участников образовательного процесса, самоопределение, соучастие и солидарность. Важной предпосылкой инклюзивного образования в вузе является принцип гетерогенности студенческой группы. По мнению специалистов в области дидактики высшей школы, каждый студент должен чувствовать ответственность за включение другого в общий образовательный процесс. В то же время каждый преподаватель должен быть ориентированным на разнообразие (гетерогенность) содержания учебного процесса, в который включен каждый студент. Задача преподавателя состоит в организации обучения как поля получения опыта и новых проб, апробации новых методов, средств, способ сотрудничества. По сути инклюзивная дидактика — это коммуникативная дидактика, которая связывает процесс познания с коммуникацией, кооперацией, обогащением, учетом возможностей и ресурсов всех участников.

Индексом или показателем качества инклюзии в образовательной организации являются **три параметра: культура, структура и практика инклюзии** [3].

**Культура** инклюзии раскрывается в характере позиции участников образовательного процесса. Эта позиция в значительной степени определяется типом общения, наличия солидарности, кооперации студентов и преподавателей. В этой связи уместным считается введение в содержание вузовского обучения специального образовательного модуля по основам социализации и развития на базе принципа гетерогенности, который относится к возрасту, происхождению, жизненному опыту студентов, особенностям его биографии, состояния здоровья и т. д.

Для успешной инклюзии необходимо наличие соответствующих **инклюзивных поддерживающих структур**, которые обеспечивают возможность участия всех студентов и преподавателей в организации образовательного процесса, образовательной среды, в оценивании ре-зультатов образования. Речь идет о наличии разных организационных (учебных, социальных, методических) структур типа комиссий, советов, клубов и т. д., в которых формируется критическое отношение к разным барьерам и препятствиям для равноправного участия в обучении. **Практика** инклюзии — это реальный опыт совместного, солидарного обучения, коорый присутствует в характере содержания (модульного, практико-ориентированного), методах и формах организации учебных занятий, требованиях к результатам и критериях оценивания учебных достижений, в характере управления и самоуправления процессами учения. Для организации и развития инклюзивной образовательной практики необходима активизация самых разных дискуссий по поводу противоречий, понимания различий, по поводу поддержки индивидуального развития и стимулирования участия всех. Преподаватели должны быть готовы к экспериментированию в собственной образовательной практике, к ее исследованию. Стремление к постоянному улучшению собственной образовательной практики базируется на основе анализа затруднений конкретного студента, путем включения его проблем в зону своей ответственности и отказа от позиции объяснения затруднений в учебе как персональных проблем студентов (их нежелания, неготовности и др.). Наши западные коллеги считают, что необходимо всячески развивать стремление к изменениям как со стороны студентов, так и преподавателей на основе принципов участия, индивидуализации, ответственности, поддержки разнообразия, использования всяческих ресурсов.

Интересной в этом дидактическом контексте является антропологическая идея об «имплицитном неравенстве» в обучении. В частности, считается, что образовательный процесс имплицитно содержит в себе принципы институциональной дискриминации, властных отношений. В этой связи понятным

становится утверждение, что качество инклюзии напрямую зависит от наличия в нем возможностей диалога, реальных встреч, договоренностей, обсуждения всеми участниками в разных местах образовательного пространства.

В 2012 году в Берлине состоялся симпозиум немецкого студенческого союза на тему «Учиться в вузе, имея ограничения (инвалидность и хронические заболевания)»[4]. По результатам специального исследования «Учиться с затруднениями», представленным референтом бюро информации и консультирования немецкого студенческого союза К. Фромме, многие студенты, имея разные ограничения, не знают и не пользуются соответствующими льготами. В частности, например, студент страдает депрессиями, которые не влияют на его умственные способности, но они серьезно осложняют процесс выполнения учебного плана, соблюдения сроков сдачи рефератов, зачетов, экзаменов. По итогам инклюзивной вузовской практики в немецких вузах К. Фромме сделала **несколько серьезных выводов** по поводу обучения студентов с разными ограничениями. **Первый вывод** касается факта скрытости, не явленности окружающим имеющегося нарушения или отягощения в развитии. Чаще всего ограничения для участников образовательного процесса связываются с нарушениями движения, зрения или слуха. Как показывают исследования, таких насчитывается только 12% из общего числа студентов с ограничениями в здоровье. Большинство ограничений психического или хронико-соматического плана никак не учитываются и не артикулируются как актуальная проблема, вызывающая затруднения студентов в учебе. Две трети ограничений остаются не замеченными, если студенты сами о них не говорят. При этом следует учитывать, что хронические болезни и частичные ограничения оказывают не менее отрицательное влияние на учебу, чем инвалидность по движению и по сенсорике. Многие студенты с подобного рода ограничениями не относят себя к инвалидам и соответственно не имеют представления о праве на определенные льготы или на более благоприятные условия. Некоторые сознательно скрывают факт ограничения и не желают рассматривать себя как лица с особыми потребностями. Они лучше откажутся от льгот, чаще в ущерб своему здоровью. Оказывается, студенты с явными видимыми нарушениями чаще обращаются за консультациями, знают больше о своих правах и более успешны в достижении своих требований, чем студенты без видимых ограничений. **Второй вывод** референта немецкого студенческого союза К. Фромме касается характеристики студенческого сообщества, являющегося нетипичным по своему состоянию здоровья. Нет общего понятия «студенты с инвалидностью». Все молодые люди имеют свои индивидуальные ограничения и соответственно образовательная среда имеет разную степень доступности и ограничения для разных студентов с инвалидностью. Как показывают исследования, из вновь поступивших в вуз абитуриентов с ограничениями, три четверти уже имеют соответствующий школьный опыт обучения. Одна четверть вновь поступивших студентов впервые в вузе осознают влияние своих ограничений на успешность обучения и пытаются приспособиться. В образовательной вузовской среде к главным ограничениям относятся не столько архитектурные, сколько **коммуникативные, организационные и дидактические барьеры**. 6% опрошенных студентов с ограничениями ориентированы на минимальный стандарт безбарьерной среды типа лифты, туалеты, пандусы. 38% — имеют особые ожидания по поводу акустики, освещения, наличия комнат отдыха. Студенты с нарушениями зрения и легастенией в значительной степени ориентированы на соответствующие тексты. Для глухих студентов безбарьерная среда включает ассистентов по коммуникации. Значительная часть студентов с хроническими болезнями ориентированы на особое питание в столовой. Студенты с психическими проблемами особо чувствительны к предложениям психологического сопровождения и консультирования. В целом современная образовательная реальность демонстрирует значительный дефицит в понимании значимости других барьеров кроме архитектурно-строительных, касающихся сам процесс организации обучения в его пространственно-временных, коммуникативных, средовых параметрах. **Третий вывод** референта студенческого немецкого союза обращен к наиболее значимым трудностям, испытываемым студентами с ограничениями, в частности, к условиям организации образовательного процесса, порядку учебных занятий и сдачи экзаменов. Около двух трети студентов с особыми потребностями испытывают трудности с временными и формальными характеристиками учебных занятий, в частности, с плотностью экзаменов, жесткой последовательностью содержательных модулей и необходимостью обязательного присутствия на занятиях. Этим обусловлены сложности в ситуациях оценивания и преподавания. При этом студенты высказывают претензии к экзаменаторам и преподавателям в связи с недостаточным вниманием к их потребностям. Не удивительно, что выбор образовательных программ студентами с инвалидностью в значительной степени детерминирован характером трудностей, возникающих в связи с ограниче-

ниями в жизне-деятельности. Трудности усиливаются в случае, если студенты теряют связь со своей студенческой группой. В среднем студенты с инвалидностью значительно дольше по времени обучаются в вузе в сравнении с обычными студентами. В этом контексте логично появление финансовых проблем, которые также негативно влияют на обучение и его результаты. **Четвертый вывод** содержит утверждение о значимости льгот и консультирования, которые к сожалению не достаточно востребованы студентами с ограничениями. Льготы должны компенсировать отставания, связанные с дефицитами в здоровье. При этом речь идет о продлении сроков экзаменов, о переходе на индивидуальный план обучения, о переносе практики на другой семестр и др. Как выяснилось, только одна четверть нуждающихся в поддержке или льготах студентов обратились с просьбой. Хотя более 60% студентов заявили о своих трудностях в обучении, обусловленных ограничениями в здоровье. В целом, исследования показывают, что 57% студентов с инвалидностью прос-то не имеют информации по поводу наличия льгот и поддержки. 44% не желают особого отношения. 43% не верят, что у них есть право на какие-то льготы. 33% не желают, чтобы об их ограничениях кто-то знал, 35% испытывают при этом неловкость и дискомфорт. Такая же картина не востребованности как и по отношению к льготам имеет место в организации специального консультирования. Только одна четверть нуждающихся в консультировании и психологическом сопровождении студентов обращаются за помощью. К причинам отказа от пользования услугами консультирования относятся нежелание «получить известность как инвалид», чувствовать себя не полноценным. Последнее относится к студентам с легастенией, ревматизмом, нарушениями сна, приступами страха и др. Последний **пятый вывод**, который делает референт в связи с опросом студентов с ограничениями, касается финансовых проблем. Более двух третей студентов с инвалидностью имеют дополнительные расходы в связи с посещением врача, психотерапией, покупкой лекарств, средств санитарии и гигиены, снятия безбарьерного помещения для жилья. Каждый седьмой из опрошенных имеет серьезные проблемы с покрытием расходов на проживание и дополнительные, не связанные с учебой финансовые издержки. К сожалению, покрытие расходов из специальных студенческих займов не всегда возможно в связи с неумением студентов представить достаточно убедительные аргументы. Имеются также сложности с получением места работы с целью покрытия возникающих расходов. Вместе с тем только 2,4% студентов с ограничениями пользуются возможностью получения дополнительной государственной помощью в связи со сложной жизненной ситуацией в рамках специального студенческого закона о финансировании вузовского обучения.

На симпозиуме студенческого союза были обсуждены специальные меры по созданию равных условий обучения для обучающихся с разными возможностями жизнедеятельности. В частности, к ним относятся **пять типов мер**: переосмысление проблемы свободы от барьеров; обеспечение гибкости в положениях об экзаменах и учебе; дальнейшее развитие консультативных программ применительно к разной целевой группе студентов; организация финансирования, адекватного возможностям студентов и актуализация проблемы инклюзии для преподавателей, повышение их квалификации. Переосмысление проблемы безбарьерной среды предполагает в целом принятие идеи многообразия во всех вопросах и решениях, которые принимаются в вузе. Речь идет не столько об архитектурных, сколько о препятствиях в коммуникации как в аудиторное, так в неаудиторное время. Необходима организация института квали-фицированных консультантов, отвечающих за удовлетворение потребностей студентов с особыми потребностями, введение в вузе соответствующей должности с соответствующими полномочиями. Гибкая организация образовательного процесса касается вариативности образовательных маршрутов, графиков учебного процесса, сессионных периодов. Высказывается предложение о введении специального показателя в аккредитационной процедуре, связанного с обеспечением реальной возможности обучения студентов с разными возможностями. В частности, для студентов с инвалидностью допускаются разные варианты обучения, включая магистерские программы. Важным является наличие специальных реко-мендаций по выполнению разного рода самостоятельных работ и др. Необходимо создать специальные консультационные пункты для студентов с ограничениями в рамках различных вузовских сервисных служб (психологических, семейных, учебно-организационных, финансовых, центрах трудоустройства и др.). С целью снятия дискриминации в обеспечении реальной финансовой поддержки студентов с инвалидностью предполагается введение различных льгот на всех этапах обучения с учетом конкретных индивидуальных особенностей. Важным является реализация права на более продолжительное по срокам обучение, на получение места в общежитии, на возможность свободного выхода и входа в образовательную программу в связи с необходимостью. Для студентов с ограничениями в здоровье следует пересмотреть возрастные границы обучения в вузе, получения второго образования. Рекомендуется предусмотреть медицинское страхование для обучения таких студентов за границей. В каче-

стве рекомендаций предполагается введение для всех преподавателей специальных программ повышения квалификации по теме «Безбарьерная дидактика» или «Дидактика многообразия». Их главная цель — изменить профессиональное сознание преподавателей, мотивировать их на поиски педагогических способов и средств включения разных молодых людей в образовательный процесс, помочь им объединиться и в целом изменить общественный климат в вузе под девизом «Нормально быть другим». В целом, немецкая высшая школа по сравнению с дошкольным и школьным немецким образованием только вступает на путь интеграции и инклюзии. Ее значительный ресурс в развитии и в становлении активного и успешного совместного профессионального образования заключается, по нашему мнению, в наличии серьезных теоретических разработок, концептуального обоснования, рефлексии многолетнего опыта инклюзивного обучения в детских садах и школах Германии.

#### *Литература*

1. Platte A./Werner M., Vogt S., Fiebig H. (Hrsg.) Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik (Bild: Beltz Verlagsgruppe) 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, 2018, p. 272 <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?>
2. Modernisierung der Hochschule in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschaeftigungsfahigkeit. Munchen, 2014, p. 113
3. Inklusion: Leitlinien fur die Bildungspolitik. Bonn, 2013, p. 56
4. Tippelt R., Schmidt-Herta B. Ausbildung und Professionalisierung von Fachkraefte(n) fur inclusive Bildung im Bereich Hochschule: Kurzfassung der Expertise. Bonn, 2012. p. 115.