

**Alechina S. V., Alekseeva N. M., Agafona E. L.** The willingness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education. Psychological science and education № 1: Inclusive approach and support of the family in modern education. – Moscow, 2011. – Pp. 83–92.

**Furyeva T. V.** The pedagogy of integrating children and young people in difficult life situations. The pedagogy of integrating children and young people in difficult life situations: Mat-ly I all-Russia Conference. – Responsible for the A. V. Chistohina. – Krasnoyarsk : IPK SFU. – 2008. – Pp. 4–17.

**Malofeev N. N.** Problems of inclusive education and the protection of the rights of children with disabilities. – [Electronic resource]. – URL: [www.hse.ru/data/2011/04/18/1211047007/ВШЭ\\_04.2011\\_Инклюзия.docx](http://www.hse.ru/data/2011/04/18/1211047007/ВШЭ_04.2011_Инклюзия.docx) (date of access: 20.02.2014)

**Mitchell D.** Effective pedagogical technologies of special and inclusive education. The use of evidence-based teaching strategies in inclusive education space. – Moscow, 2009. – Pp. 5–56.

**Michalchenko K. A.** Inclusive education – problems and solutions. Theory and practice of education in the modern world: proceedings of the International Conference. – St. Petersburg, 2012. – Pp. 77–79.

**Nazarova N. M.** Integrated (inclusive) education: Genesis and problems of implementation. – [Electronic resource]. – URL: [www.mgpu.ru/article.php?article=129](http://www.mgpu.ru/article.php?article=129) (date of access: 20.02.2014).

**Stepanova O. A.** Development of the theory and practice of inclusive education in Russia. Theory and practice of inclusive education in Russia: Collection of scientific articles I International theoretical and practical Conference, 17 may 2012 year. – Ufa : UFA State Academy of Economics and service. – 2012. – Pp. 78–86.

*Принята редакцией: 17.05.2014*

УДК 378+376

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

*В. В. Дегтярева* (Новосибирск)

*Статья посвящена описанию условий формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в вузе. В свете актуализации вопроса о внедрении инклюзивного образования на всех уровнях возникает необходимость осознания реакции и оценки всех субъектов образовательного процесса, их готовности к внедрению такой формы образования, выработки релевантных механизмов, стратегий ее принятия. При*

---

© Дегтярева В. В., 2014

**Дегтярева Валерия Викторовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: [dvv8@mail.ru](mailto:dvv8@mail.ru)

**Degtyareva Valeriya Victorovna** – Candidate of philosophical sciences, Docent of the Chair of Social Work and Social Anthropology, Novosibirsk State Technical University.

этом определение целей и задач инклюзивного образования, форм и механизмов его внедрения должно стать основой гибкого и постепенного включения в новое образовательное пространство всех его участников. Автор считает, что вхождение в образовательную среду вуза человека с ограниченными возможностями здоровья определяется характеристиками и условиями самой среды учебного заведения высшего профессионального образования. Не исключая самого факта реабилитационной составляющей, гуманистической, нравственной идеи интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в различные сферы жизнедеятельности, образовательные задачи высшего профессионального образования не могут сводиться к абсолютизации идеи удовлетворения индивидуальных потребностей человека. Иначе теряется смысл высшего образования как системы подготовки кадров высшей квалификации для современной экономики и науки. Вместе с тем, интегрируясь в инклюзивное образовательное пространство вуза, субъекты образовательного процесса проявляют присущие исключительно им паттерны социального поведения, определяющие их индивидуальный принцип действия в этой среде: от конфликтного до толерантного. В свою очередь, такое отношение также задает пределы включенности. Оно определяется не только институциональными барьерами, но и, что важнее, моральными. Это означает, что сегодня инклюзивное образование внедряется в условиях отсутствия релевантной коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Включаясь в инклюзивную образовательную практику вуза, субъекты образовательного процесса по-разному представляют формы и методы образовательной кооперации, зачастую формализуя их. Это, в свою очередь, может обесценить смысл профессионального образования со стороны участников образовательного процесса.

Сегодня инклюзивная практика возможна в условиях финансирования государством различных образовательных программ. Тем не менее, пока существует строгая корреляция между финансовыми возможностями вуза на федеральном уровне и реализацией программ подготовки на региональном, субъекты, реализующие различные образовательные программы, исходят из установки не на получение образования в качестве дальнейшего инструмента, а из позиции простого вовлечения в образовательную деятельность посредством множества имитативных форм.

Сегодня образовательные стратегии субъектов инклюзивного образования можно определить как стратегии номинального включения и исключения его участников. Образовательные стратегии связаны не только с содержанием целеполагания субъектов образовательного процесса относительно задач профессионального образования, но и с содержанием жизнедеятельности участников в образовательном пространстве вуза в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, образовательные стратегии, профессиональное образование людей с ограниченными возможностями здоровья.

**THE CONDITIONS OF FORMATION OF EDUCATIONAL STRATEGIES OF THE INCLUSIVE EDUCATION SUBJECTS IN THE MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

**V. V. Degtyareva** (Novosibirsk)

*With the development of inclusive education there is the need to understand the reaction and evaluation of all subjects of the educational process, their readiness to implement this form of education, development of relevant mechanisms, strategies of its adoption. Here the definition of goals and objectives of inclusive education, forms and mechanisms of its implementation should be the basis of a flexible and gradual inclusion in the new educational space of all its participants. The article describes the conditions for the formation of educational strategies for the subjects of inclusive education in the higher education institution. The author considers that the entry in the educational environment of the university is determined by the characteristics of the space of higher professional education. Not excluding the fact of rehabilitation component, the humanistic, ethical idea of integration of people with disabilities into various spheres of life, the educational goals of higher education cannot be reduced to the absolutism of the idea of satisfaction of person's individual needs. Otherwise, we would neglect the purpose of higher education as a system of training of highly qualified personnel for modern economy and science.*

*At the same time, integrating into inclusive educational environment of the university, the subjects of the educational process express the inherent to them social behavior patterns that determine their individual operating principle in this environment. This attitude also sets the limits of the inclusion. It is primarily determined not only by the institutional barriers, but more importantly, the moral ones. This means that today inclusive education is implemented in the absence of communication between the relevant actors of the educational process. By the way, the subjects of the educational process represent the forms and methods of educational cooperation in different ways, often formalizing them. This could devalue the meaning of vocational training for participants of the educational process.*

*Today the inclusive practice is possible in the conditions of state support for education programs. However, while there is a strong correlation between the financial capabilities of the higher education institution at the federal level and the implementation of training programs at the regional level, the subjects implementing various educational programs, has a goal-orientation not to receiving further education as a tool, but simple involvement into educational activities through various imitative forms.*

*Today, the educational strategies of the subjects of inclusive education can be defined as the strategies of nominal inclusion and exclusion of its participants. The educational strategies are connected not only with the content of goal-setting of the subject of educational process with respect to the tasks of vocational education, but also with the content of life activity of the participants in the educational space of the higher education institution in the conditions of inclusion.*

**Keywords:** *inclusive education, education strategies, professional education of people with disabilities.*

Условия современной отечественной действительности увеличили адаптивную нагрузку на человека, который поставлен в ситуацию поиска новых механизмов приспособления к трансформирующемуся социальному пространству. Особо остро эти проблемы звучат в контексте формирования новой образовательной политики в отношении человека с ограниченными возможностями здоровья, а именно в контексте осмысления внедрения и реализации инклюзивной образовательной политики в современных условиях. В основе принятия новой политики инклюзивного образования лежит Федеральный закон «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов», принятый 25 апреля 2012 г. Государственной думой РФ, а 27 апреля одобренный Советом Федерации. Опираясь на эту концепцию и на государственную программу «Доступная среда», можно сказать, что одной из приоритетных задач является задача принятия закона об инклюзивном образовании. Под инклюзивным образованием понимается активное включение в единое образовательное пространство всех уровней образования людей с ограниченными возможностями здоровья [1]. В Государственной думе РФ прошли парламентские слушания на тему «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ: проблемы отрасли и общества». По мнению А. Дегтярева, председателя Комитета Госдумы РФ по образованию, к одной из приоритетных задач относят разработку и реализацию единой долгосрочной согласованной политики в области инклюзивного образования. Это позволит, по мнению А. Дегтярева, построить в России непрерывную инклюзивную образовательную вертикаль, начиная с включения в образовательную среду детей-инвалидов раннего возраста и заканчивая получением среднего специального и высшего профессионального образования, а также обеспечить законодательно право на равное, доступное, качественное образование для всех [2]. В связи с заявленными стратегическими направлениями институтов власти анализ условий внедрения и реализации инклюзивного образования определяет постановку данного вопроса в ракурсе не только гуманитарной, но и институциональной проблемы.

В свете актуализации вопроса о внедрении инклюзивного образования на всех уровнях возникает необходимость осознания реакции и оценки возможностей всех субъектов образовательного процесса, их готовности к внедрению такой формы образования, выработки релевантных механизмов, стратегий ее принятия. При этом определение целей и задач инклюзивного образования, форм и механизмов его внедрения должно стать основой гибкого и постепенного включения в новое образовательное пространство всех его участников. Под субъектом/участником образова-

тельного процесса мы понимаем не только человека с ограниченными возможностями здоровья, но и профессорско-преподавательский состав и студентов с нормой здоровья. Вот почему обращение к исследованию условий формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в вузе видится нам актуальным и своевременным. Попытке описания условий формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в вузе посвящена данная статья.

В настоящее время образование как социальный институт характеризуется высокой степенью вариативности, плюрализации, субъектности участников, с одной стороны, и ужесточением форм и механизмов оценки таких возможностей – с другой. Многообразие и разнообразие форм содержания образования, его кажущаяся гибкость могут рассматриваться как возможность для всех участников образовательного процесса самостоятельно брать на себя ответственность за результаты такого выбора. По сути, это означает, что образовательная практика, в частности инклюзивная, внедряются в условиях размытого целеполагания. Формальное признание права человека с ограниченными возможностями здоровья на совместное обучение не дает оснований говорить о готовности к реализации такой практики в условиях современного вуза. Также следует обозначить, что инклюзивное образование в вузе внедряется, скорее, как реакция на институциональный «нажим». То есть современная мировая практика и ее признание со стороны института власти диктуют нам необходимость принятия такой формы образования в условиях ограниченных ресурсов. Под ограниченными ресурсами мы понимаем не только отсутствие материально-технической базы современного вуза для реализации инклюзивной практики, но и ограниченный опыт реализации такой практики со стороны профессорско-преподавательского состава. Это выражается в недостаточном понимании методик и тактик профессиональной подготовки людей с различными ограничениями здоровья. Вместе с тем вхождение в образовательную среду вуза человека с ограниченными возможностями здоровья определяется характеристиками и условиями самой среды учебного заведения высшего профессионального образования. Что мы можем отнести к таким характеристикам?

Прежде всего, осознание всеми участниками образовательного процесса целей инклюзивного образования, разделяемых ими и согласованных с ними. Очевидно, те задачи, которые ставит современный вуз, а именно подготовка специалистов, позволяющая решать задачи глобальной экономики, не всегда отвечают реальным возможностям обучения студентов с ограничениями по здоровью. Отсюда возникает демотивация субъектов образовательного процесса реализовывать традиционные академические задачи вузовского образования. Признание равных возможностей на практике приводит к сдвигу образовательных целей и задач в высшей школе

в сторону формирования практики социальной помощи и реабилитации такой категории людей. Не исключая самого факта реабилитационной составляющей, гуманистической, нравственной идеи интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в различные сферы жизнедеятельности, образовательные задачи высшего профессионального образования не могут сводиться к абсолютизации идеи удовлетворения индивидуальных потребностей человека. Иначе теряется смысл высшего образования как системы подготовки кадров высшей квалификации для современной экономики и науки. В этой связи нет понимания, в чем смысл профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья. Их профессиональная социализация при этом носит дискретный характер, поскольку возможность дальнейшего трудоустройства как специалистов высшей квалификации весьма ограничена. А значит, теряется смысл профессионального образования, поскольку размыты социально-институциональные основания обретения профессионального статуса.

Кроме того, реализация включения и подчинение целям профессионального образования зависят от готовности к такому включению самих субъектов с ограниченными возможностями здоровья [3]. В условиях, когда студенты с ограничениями зачастую сами не понимают, зачем им нужна та или иная профессия, поскольку не видят возможности дальнейшего трудоустройства, образование как социальный институт искусственно и номинально решает задачи передачи социокультурного опыта и формирования профессиональных умений и навыков. При этом ведущим мотивом выступает желание удовлетворять свои жизненные потребности в процессе коммуникации, расширения социальных связей и отношений. В целом, процесс образования зачастую сводится к освоению новых социальных ролей и обретению иного социокультурного опыта. В сущности, профессионально-образовательная инклюзивная практика становится имитативной для всех ее участников.

Вместе с тем, интегрируясь в инклюзивное образовательное пространство вуза, субъекты образовательного процесса выражают исключительно присущие им паттерны социального поведения, определяющие их индивидуальный принцип действия в этой среде: от конфликтного до толерантного. В свою очередь, такое отношение также задает пределы включенности. Оно определяется не только институциональными барьерами, но и, что важнее, моральными [4]. Это означает, что сегодня инклюзивное образование внедряется в условиях отсутствия релевантной коммуникации между субъектами образовательного процесса. В чем это выражается?

Включаясь в инклюзивную образовательную практику вуза, субъекты образовательного процесса по-разному представляют формы и методы образовательной кооперации, зачастую формализуя их. Это, в свою очередь,

может обесценивать смысл профессионального образования со стороны участников образовательного процесса. Кроме того, во многом ограниченные возможности здоровья для субъектов образовательного процесса могут рассматриваться как своего рода преимущественное право на получение образовательной услуги и тем самым формировать конфликтную образовательную среду. По сути, социальная инклюзия создает условия эксклюзии студентов, не имеющих ограничений по здоровью. Ориентируясь на возможности к восприятию той или иной информации, профессорско-преподавательский состав зачастую должен снижать требования, предъявляемые к участникам образовательного процесса. Это делает инклюзию номинальной. Поэтому необходимо формировать единое коммуникативное пространство, которое обеспечило бы возможности удовлетворения индивидуальных притязаний участников образовательного процесса вуза. Вместе с тем современные требования к эффективной деятельности профессорско-преподавательского состава (механизм эффективного контракта) формируют эксклюзивную стратегию преподавателя в отношении взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Это выражается в необходимости особой организации процесса передачи знаний для удовлетворения потребностей студентов с различными психофизиологическими особенностями. Из этого процесса зачастую исключаются образовательные претензии студентов с нормой здоровья.

Кроме того, мы не можем не говорить о ресурсах инклюзивного образования в современных условиях, имея в виду человеческий капитал, а также необходимую материально-техническую базу вуза. Это указывает на то, что в современных условиях вуз в одностороннем порядке не может решить задачи инклюзивного образования. Проблемы внедрения и реализации инклюзивной формы обучения институционального характера, связанные с отсутствием системной проработки практики включения людей с ограниченными возможностями здоровья в систему высшего профессионального образования, очевидны. Сегодня инклюзивная практика возможна в условиях финансирования государством различных образовательных программ. Тем не менее, пока существует строгая корреляция между финансовыми возможностями вуза на федеральном уровне и реализацией программ подготовки на региональном, субъекты, реализующие различные образовательные программы, исходят из установки не на получение образования в качестве дальнейшего инструмента, а из позиции простого вовлечения в образовательную деятельность посредством множества имитативных форм.

Следует отметить, что сегодня норма закона в целом не препятствует возможности получения человеком с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования. Однако на практике получается, что создать полноценную инклюзивную среду не так просто, поскольку создание безбарьерной среды не сводимо к архитектурным особенностям

того или иного вуза, а, скорее, связано с ценностно-смысловым содержанием образования, выражающимся в идеях приоритетности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, формирования нового отношения общества к личности, демократизации образования, его непрерывности и вариативности, индивидуализации, реабилитационной направленности и пр. [5].

Практика инклюзивного образования, с одной стороны, сталкивается с проблемой изменения требований, предъявляемых студентам с ограниченными возможностями здоровья, с другой – неизбежно прибегает к стратегии исключения их из системы высшего образования. Это позволяет фиксировать лишь номинальное наличие безбарьерной среды.

Таким образом, становится очевидным, что инклюзия в профессиональном образовании разворачивается в условиях отсутствия какой-либо стратегии внедрения такой формы. Стратегию необходимо рассматривать как фактор деятельности, она является неотъемлемым условием готовности субъектов образовательного процесса в вузе внедрять и реализовывать не формальные, а реальные инклюзивные практики. Отметим, что стратегия как таковая может рассматриваться на когнитивном и поведенческом уровне, и, значит, определяется как система мысли и действия конкретного субъекта. Стратегии выступают как элемент и уровень сложного иерархического комплекса активности человека. Возникает вопрос направленности этой активности, которая должна быть связана со стремлением определить институциональные, идеологические возможности и практическую готовность субъектов образовательного процесса включаться в инклюзивные практики. Сегодня образовательные стратегии субъектов инклюзивного образования можно определить как стратегии номинального включения и исключения его участников.

Прежде всего, стратегии включения и исключения участников из реального образовательного процесса связаны с пониманием нормы и отклонения. Критерии нормальности прежде всего задают институциональные системы, в нашем случае различные терапевтические и педагогические, которым делегированы функции определения нормальности или ненормальности со стороны власти. При этом главной проблемой становится определение некой категории «нормальности», где собственно действует не оппозиция, а градация от нормальности до ненормальности. На это указывал еще М. Фуко. Изначально критерии нормальности очень размыты и неоднозначны, «субъективно» формируются институциональными системами, хотя и основываются на общем понимании «нормы» и «ненормы». М. Фуко, исследуя институт «власти нормализации», указал на то, что в медицинском, политическом, экономическом дискурсе в исторической ретроспективе не сформулированы специально критерии нормированности. Речь идет о серии мелких и постоянно регистрируемых отличий между заболевшими и неза-



болевыми индивидами [6]. Следствие действия института нормализации отражается лишь в практиках исключения или включения в систему функционального действия индивидов. Поэтому сама норма фиксируется и проявляет себя в данных практиках, но не определяет саму себя в них. Кроме того, отклонение от нормы определяется характером социальных представлений. По словам Дениза Жоделе, социальные представления «при помощи связанных с ними когнитивных, психических, социальных и символических процессов устанавливают такой социальный порядок, в котором различие задается через отклонение и социальное отчуждение» [7, с. 155]. Кроме того, сам индивид субъективно определяет нормальность и ненормальность в пределах своей болезни, исходя из индивидуального опыта в рамках социального взаимодействия [8]. В отечественной науке на это обратил свое внимание Л. С. Выготский, считавший, что процесс компенсации, идущий по линии прежде всего психологического преодоления, замещения, обусловлен стремлением к обретению социальной полноценности или к приближению к ней [9, с. 37, 38]. Также необходимо иметь в виду вывод В. Штерна о том, что «нельзя от установленной ненормальности того или иного свойства делать заключения о ненормальности его носителя» (см.: [9, с. 40]), когда, например, физическое качество отождествляется с социальными характеристиками, что ведет к приписыванию ярлыков с коннотацией дурного (слепой – слабый, обуза и т. д.) [10, с. 19]. Социальные последствия дефекта усиливают, питают и закрепляют сам дефект. Интерпретируя дефект как недостаток, человек с ограниченными возможностями здоровья изменяет отношение не только к миру, но и к самому себе, а характер этого отношения и задает определенные способы интеграции индивида в различных сферах жизнедеятельности [11]. Прежде всего, встает вопрос о психологическом преодолении ситуации включения, в нашем понимании – о возможности переопределять ситуацию включения в нужном для целей образования направлении. Полагаем, что инклюзивную практику можно рассматривать как действия по капитализации человеческих ресурсов. Это значит, что профессиональная подготовка молодых людей с ограничениями по здоровью определяет возможность формирования звена специалистов для различных сфер профессиональной деятельности с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Вот почему важно вырабатывать и модифицировать со стороны участников образовательного процесса собственное понимание включенности как актуальной и реальной ситуации.

В этих условиях необходимо определиться с наиболее релевантными способами профессионально-образовательного взаимодействия в условиях инклюзии. Таким образом, образовательные стратегии субъектов профессионального образования в условиях инклюзии определяют желание и способность соотносить индивидуальные и институциональные представления о целях профессионального образования и реагировать на них определен-

ным образом. Тем самым те или иные образовательные стратегии по сути своей, характеризуются как социально-адаптивные стратегии, проявляющие себя в условиях вузовской среды. А формирование образовательных стратегий опирается на принятие и/или непринятие субъектами инклюзии как возможной формы образования. По сути, характер образовательных стратегий определяется готовностью всех участников образовательного пространства вуза включиться в него.

Таким образом, необходимо найти ответ на вопрос о пределах включенности, об условиях такого включения. Полагаем, что процесс физического включения должен подкрепляться процессом ментального включения, психологического принятия «нетипичности», «инаковости». При этом инклюзивное образование не должно восприниматься как исключительно закрепляющая практика помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, должно быть снято противоречие между реальными задачами образования, в том числе с осознанием селекционной функции этого социального института, и его реабилитационным компонентом. Такая концептуализация позволит согласовать мотивы участников образовательного процесса и формировать стратегии кооперации, а не исключения из образовательного пространства вуза в условиях инклюзивной практики. Образовательные стратегии связаны не только с содержанием целеполагания субъектов образовательного процесса относительно задач профессионального образования, но и с содержанием жизнедеятельности участников в образовательном пространстве вуза в условиях инклюзии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дегтярева Т. Н.** Инклюзия в профессиональном образовании человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-институциональные аспекты // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 251–254.
2. **Дегтярев А. Н.** Рекомендации парламентских слушаний по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества». – [Электронный ресурс]. – URL: [www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051124053051049.html](http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051124053051049.html) (дата обращения: 07.05.2014).
3. **Зиневич О. В.** Материалы круглого стола «Повышение социального потенциала образовательных программ в рамках сотрудничества России и Европейского союза» // Философия образования. – 2013. – № 4. – С. 180–186.
4. **Викторов Э. М.** Феномен отчуждения аномального человека // Философские исследования. – 2001. – № 2. – С. 201–211.
5. **Доз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С.** Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 233–237.
6. **Фуко М.** Ненормальные. – [Электронный ресурс]. – URL: [anthropology.ru/ru/texts/foucault/anorm\\_04.html](http://anthropology.ru/ru/texts/foucault/anorm_04.html) (дата обращения: 15.09.2006).

7. **Жоделе Д.** Социальные представления как элементы, опосредующие отношение к отклонению // Психоанализ и науки о человеке. – М. : Прогресс-Культура, 1995. – 205 с.
8. **Тхостов А. Ш.** Болезнь как семиотическая система // Вестник Московского университета. – 1993. – Сер. 14. – № 1. – С. 7–16.
9. **Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций. – М. : Педагогика, 1985. – 230 с.
10. **Ярская-Смирнова Е. Р.** Социокультурный анализ нетипичности. – Саратов : Саратов. гос. тех. ун-т, 1997. – 272 с.
11. **Дегтярева В. В.** Социально-гуманитарный дискурс нормы и отклонения в инклюзивном образовании в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 247–250.

## REFERENCES

1. **Degtyareva T. N.** Inclusion in professional education of the person with disabilities: social and institutional aspects. – Siberian pedagogical journal. – 2013. – № 2. – Pp. 251–253.
2. **Degtyarev A. N.** Recommendations of the parliamentary hearings on the theme «Inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation: problems of the industry and society». – [Electronic resource]. – URL: [www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051124053051049.html](http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051124053051049.html) (date of access: 07.05.2014).
3. **Zinevich O. V.** To the round table «Increasing the social potential of educational programs within the framework of cooperation between Russia and the European Union». – Philosophy of Education. – 2013. – № 4. – Pp. 180–186.
4. **Victors E. M.** Anomalous phenomenon of alienation of man. – Philosophical Investigations. – 2001. – № 2. – Pp. 201–211.
5. **Doz V. A., Trifonov S. I., Chesnokov G. S.** Organization inclusion in continuing education. – Siberian pedagogical magazine. – 2013. – № 2. – Pp. 233–237.
6. **Foucault M.** Abnormal. – [Electronic resource]. – URL: [anthropology.ru/ru/texts/foucault/anorm\\_04.html](http://anthropology.ru/ru/texts/foucault/anorm_04.html) (date of access: 28.01.2007).
7. **Zhodele D.** Social representations as the elements mediating the relation to a deviation. – Psychoanalysis and human sciences. – Moscow : Progress-Culture, 1995. – 205 p.
8. **Tkhostov A. S.** Illness as a semiotic system. – Bulletin of Moscow University. – 1993. – Issue 14. – № 1. – Pp. 7–16.
9. **Vygotsky L. S.** The development of higher mental functions. – Moscow : Pedagogy, 1985. – 230 p.
10. **Yarskaia-Smirnova E. R.** Social and cultural analysis of atypical. – Saratov : Sarat. State. Teh. Un., 1997. – 272 p.
11. **Degtyareva V. V.** Social and humanistic discourse of norm and deviation in inclusive education in higher education institution. – Siberian pedagogical journal. – 2013. – № 2. – Pp. 247–250.

## BIBLIOGRAPHY

- Abels H.** Interaction, identity presentation. Introduction to interpretive sociology. – St. Petersburg : Aletheia, 1999. – 272 p.
- Albert B.** British disability movement and the social model of disability. – To independent life. – Moscow : «Perspektiva», 2000. – Pp. 87–92.

- Abulkhanova-Slavskaya K. A.** Life strategy. – Moscow : Thought, 1991. – 299 p.
- Agaveleyan D. C., Kolosova O. S.** Medical and psychological support to persons with disabilities enrolled in CSU. – Tempus. Learning strategy for students with disabilities. – Chelyabinsk, 2000. – Pp. 95–98.
- Doz V. A., Trifonov S. I., Chesnokov G. S.** Organization inclusion in continuing education. – Siberian pedagogical magazine. – 2013. – № 2. – Pp. 233–237.
- Fromm E.** The anatomy of human destructiveness. – Man. – 1993. – № 1. – Pp. 103–123.
- Foucault M.** Birth of the Clinic. – Moscow : Meaning, 1998. – 310 p.
- Parsons T.** The concept of society: the components and their relationships – American sociological thought. – Moscow, 1996. – Pp 494–526.
- Podoroga V.** Phenomenology of the body. – Moscow : Ad Marginem, 1995. – 339 p.
- Ryapisova A. G., Chepel T. L.** Research of efficiency of education in the system of the conditions of inclusive practices. – Siberian pedagogical journal. – 2013. – № 2. – Pp. 226–232.
- Suvorova O. S.** Corporeality of man as the foundation of his life and unity with nature. – Biophilosophy. – 1997. – 264 p.
- Society of the network structures.** – Edited by M. V. Romm, I. A. Waldman. – Novosibirsk : Publishing House of the NSTU, 2011. – 327 p.
- Tkhostov A. S.** Illness as a semiotic system. – Bulletin of Moscow University. – 1993. – Issue 1. – Pp. 7–16.
- Vitoulkas D.** A new model of health and disease. – Moscow, 1997. – 308 p.
- Yadov V. A.** Social and socio-psychological mechanisms of social identity card. – World of Russia. – 1995. – № 3–4. – Pp. 158–181.
- Yarskaia-Smirnova E. R.** Social and cultural analysis of atypical. – Saratov : Sarat. state. teh. un., 1997. – 272 p.
- Zinevich O. V.** To the round table «Increasing the social potential of educational programs within the framework of cooperation between Russia and the European Union». – Philosophy of Education. – 2013. – № 4. – Pp. 180–186.

*Принята редакцией: 17.05.2014*

УДК 376+37.0

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

*Т. Н. Дегтярева* (Новосибирск)

*В настоящей статье в центр внимания помещен человек с ограниченными возможностями здоровья. Данный интерес обусловлен процессами*

---

© Дегтярева Т. Н., 2014

**Дегтярева Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии, заместитель декана факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: dtn@fgo.nstu.ru

**Degtyaryova Tatyana Nikolaevna** – Senior teacher of the Chair of Social Work and Social Anthropology, vice dean of the Department of Humanitarian education, Novosibirsk state technical university.