

Ирина Михайловна Яковлева^{1✉}

Елена Викторовна Ушакова^{2✉}

Хуэй Су^{3✉}

Тяньси Сюй^{4✉}

Irina M. Yakovleva^{1✉}

Elena V. Ushakova^{2✉}

Hui Su^{3✉}

Tianxi Xu^{4✉}

ЭТАПЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

STAGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA: A COMPARATIVE ANALYSIS

^{1,2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

^{3,4} Центрально-Китайский педагогический университет, Ухань, Китай

¹ yakovlevaim@mgpu.ru, SPIN-код: 6276-2506

² Ushakova@mgpu.ru, SPIN-код: 3003-0507

³ hui.su@ccnu.edu.cn

⁴ tianxi.xu@ccnu.edu.cn

^{1,2} Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

^{3,4} Central China Normal University, Wūhàn, China

¹ yakovlevaim@mgpu.ru, SPIN code: 6276-2506

² Ushakova@mgpu.ru, SPIN code: 3003-0507

³ hui.su@ccnu.edu.cn

⁴ tianxi.xu@ccnu.edu.cn

Аннотация. В статье рассматриваются этапы развития инклюзивного образования в России и Китае, проблемы и перспективы. Цель статьи — на основе выявления сходства и различия в развитии инклюзивного образования лиц с ОВЗ в России и Китае определить ценные образовательные подходы и сформулировать возможные направления для международного сотрудничества. Для решения поставленной цели использован контент-анализ: анализ нормативных документов, научных публикаций и отчетов, касающихся инклюзивного образования; описательный анализ: сравнение педагогических подходов, практик и результатов в России и Китае.

Среди сходных характеристик инклюзивного образования детей с ОВЗ

Abstract. The article examines the stages of the development of inclusive education in Russia and China, its problems and prospects. The aim of the article is to identify valuable educational approaches and possible areas for international cooperation based on the identification of similarities and differences in the development of inclusive education of people with disabilities in Russia and China. To achieve this aim, the study employs content analysis: analysis of regulatory documents, scholarly publications and reports related to inclusive education; descriptive analysis: comparison of pedagogical approaches, practices and results in Russia and China.

Among similar characteristics of inclusive education of children with disabilities in both countries, the article re-

в обеих странах выявлены близкие временные промежутки, в течение которых активно развивается инклюзивное образование, организация ресурсной поддержки инклюзивных организаций квалифицированными кадрами, методическим обеспечением, необходимым оборудованием и др. Среди отличительных особенностей — разные подходы при реализации инклюзивного образования: нозологический в России и индивидуальный в Китае; отличия в сопровождении учителей, обучающихся детей с ОВЗ в условиях инклюзии, и др.

Результаты сравнительного анализа открывают перспективы для российско-китайского научного сотрудничества в следующих областях: сравнительная оценка эффективности различных моделей инклюзивного образования, разработка инновационных форм и методов подготовки учителей для инклюзивного образования, создание международных платформ для обмена опытом и ресурсами, а также проведение совместных исследований по внедрению цифровых технологий в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, российский опыт, китайский опыт, особые образовательные потребности, ресурсные центры, подготовка учителей, сравнительный анализ.

Информация об авторах: Яковлева Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик института психологии и комплексной реабили-

ports close time intervals during which inclusive education is actively developing, organizing resource support for inclusive organizations with qualified personnel, methodological support, necessary equipment, etc. Among the distinctive features are different approaches to the implementation of inclusive education: nosological in Russia and individual in China; differences in the support for teachers who teach children with disabilities in the situation of inclusion, etc.

The results of the comparative analysis open up prospects for Russian-Chinese scholarly cooperation in the following areas: comparative assessment of the effectiveness of various models of inclusive education, development of innovative forms and methods of training teachers for inclusive education, creation of international platforms for the exchange of experience and resources, as well as conduct of joint research on the implementation of digital technologies in inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, SEND, disabilities, children with disabilities, Russian experience, Chinese experience, special educational needs, resource centers, training teachers, comparative analysis.

Author's information: Yakovleva Irina Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Socio-Psychological Techniques and Rehabilitation-Educational Methods, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City

литации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, yakovlevaim@mgpu.ru.

Ушакова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, директор института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, Ushakova@mgpu.ru.

Су Хуэй, доктор, доцент кафедры специального образования, Школа педагогики, Центрально-Китайский педагогический университет, г. Ухань, Китай, hui.su@ccnu.edu.cn.

Сюй Тяньси, доктор, профессор кафедры специального образования, Школа педагогики, Центрально-Китайский педагогический университет, г. Ухань, Китай, tianxi.xu@ccnu.edu.cn.

Для цитирования: Яковлева, И. М. Этапы инклюзивного образования в России и Китае: сравнительный анализ / И. М. Яковлева, Е. В. Ушакова, Хуэй Су, Тяньси Сюй. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 1 (81). — С. 289-307.

Развитие инклюзивного образования — одна из важнейших тенденций современной мировой образовательной политики, предполагающая обеспечение прав и возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) для получения образования в образовательных организациях разного уровня (от детского сада до университета) путем создания специальных образовательных условий. К настоящему времени опыт инклюзивного образования имеют многие страны.

Pedagogical University, Moscow, Russia.

Ushakova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Dr Hui Su, Associate Professor in the Department of Special Education, School of Education, Central China Normal University, Wùhàn, China.

Dr Tianxi Xu, Professor in the Department of Special Education, School of Education, Central China Normal University, Wùhàn, China.

For citation: Yakovleva, I. M., Ushakova, E. V., Su, H., Xu, T. (2026). Stages of Inclusive Education in Russia and China: a Comparative Analysis. *Special Education*, 1(81), pp. 289-307. (In Russ.)

Изучение международного опыта в сравнительном аспекте помогает каждой стране оценить свою образовательную систему, сравнить ее с аналогичными системами в других странах, усмотреть ценные образовательные инновации и возможности их внедрения во внутреннем контексте, формы и методы международного сотрудничества в области образования [3].

Инклюзивное образование в каждой стране имеет уникальные особенности. Успешная практика инклюзивного образования в од-

ной стране может быть применена в других странах. Китай является одной из ведущих стран мира в области науки и технологий, имеет развитую систему образования. Во второй половине XX в. между Россией и Китаем осуществлялось тесное сотрудничество в области специального образования и подготовки дефектологических кадров: китайские студенты получали высшее образование в области специального (дефектологического) образования, защищали кандидатские диссертации, основываясь на методологических подходах российских ученых. Однако развитие инклюзивного образования детей с ОВЗ в России и Китае проходило по-разному. Поэтому представляется ценным рассмотреть в рамках данной статьи исторические и современные подходы, проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в обеих странах.

Цель настоящей статьи — на основе выявления сходства и различия в развитии инклюзивного образования лиц с ОВЗ в России и Китае определить инновационные подходы и возможные направления для совместных исследований.

Методы, используемые в настоящем исследовании: историко-сравнительный анализ, контент-анализ (анализ нормативных документов, научных публикаций

и отчетов, касающихся инклюзивного образования), описательный анализ (сравнение педагогических подходов, практик и результатов в России и Китае).

В России сложились свои особенности образования для детей с нарушениями в развитии, которые, безусловно, повлияли на протекание инклюзивных процессов: во-первых, хорошо развитая система дифференцированного образования, которая складывалась на протяжении более чем семидесяти лет и всегда решала задачи интеграции детей с нарушениями в развитии в общество; во-вторых, научное и методическое обеспечение процессов обучения и развития детей каждой нозологической группы: наличие методических руководств для педагогов, учебников и дидактических материалов для учащихся, специального оборудования, используемого в процессе обучения; в-третьих, профессиональная подготовка кадров высшей квалификации для работы с каждой нозологией детей с нарушениями в развитии [3; 5].

Идея совместного обучения детей с нарушением слуха с нормально развивающимися сверстниками изучалась уже в 60–70 гг. XX в. Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмской (Институт дефектологии АПН СССР). Э. И. Леонгард была разработана методика обучения слабослышащих и глухих детей

устной речи, что позволяло им, так как они могли понимать речь и говорить, посещать обычный детский сад и школу.

В 90-е гг. благодаря исследованиям Г. Ф. Кумариной были открыты классы коррекционно-развивающего обучения при массовых школах для детей, имеющих трудности в обучении.

В развитии инклюзивного образования лиц с ОВЗ в России можно выделить два этапа.

Первый этап (1990–2012 гг.) характеризуется стихийными процессами включения детей с ОВЗ в обычные школы, без обеспечения им необходимой коррекционно-развивающей помощи. Этот этап можно назвать спонтанной инклюзией. Его отличительные особенности — отсутствие нормативно-правового обеспечения, внедрение инклюзии без научного и методического сопровождения этих процессов, неготовность педагогов образовательных организаций и населения к тому, чтобы принять детей с ОВЗ. Наряду с этим наблюдалась активизация деятельности родительских и общественных организаций, которые отстаивали права детей с ОВЗ учиться в обычной школе. Так, в начале 1990-х гг. родительскими ассоциациями были открыты центры лечебной педагогики, интегративные детские сады и школы, обеспечивалась поддержка семей, имеющих детей с ОВЗ.

Научным центром разработки российской концепции интегрированного и инклюзивного образования стал Институт коррекционной педагогики. Была поставлена задача разработки отечественного видения инклюзивного образования. На базе ряда центральных школ были созданы экспериментальные площадки для совместного обучения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками.

Важным условием инклюзивного образования признана ранняя комплексная помощь. Результаты проведенных исследований в области ранней комплексной помощи были положены в организацию системы ранней помощи. Также рассматривались вопросы, для каких детей с ОВЗ и на каком возрастном этапе может быть полезным инклюзивное обучение, каковы условия его организации, оценка качества обучения, различные модели инклюзивного образования и другие.

Второй этап (с 2012 г. по настоящее время) — организованная инклюзия. На этом этапе разработана нормативно-правовая база: в 2012 г. был принят Закон об образовании в Российской Федерации, в котором впервые употребляется термин «инклюзивное образование», с 1 сентября 2016 г. началась реализация Федерального государственного образовательного стандарта началь-

ного образования для обучающихся с ОВЗ и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)¹. Эти документы направлены на обеспечение качественного образования школьников с ОВЗ в соответствии с их особыми образовательными потребностями и способностями. Они гарантируют получение соответствующего уровня образования как в общеобразовательных, так и в специальных (коррекционных) школах.

Стандарты расширили доступ детей с тяжелыми нарушениями (с тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями) к

образованию. В стандартах представлены требования к разработкам адаптированных образовательных программ для каждой нозологии обучающихся. Каждая АООП включает дифференцированные варианты в зависимости от психофизического и речевого уровня развития обучающихся.

В образовательных организациях поддержка обучающихся с ОВЗ обеспечивается школьной командой психолого-педагогического сопровождения, в которую входят школьный координатор инклюзивного образования, учитель, специальный педагог, психолог, логопед, тьютор и другие специалисты по мере необходимости [5; 6].

В настоящее время обеспечивается финансовая поддержка инклюзии, например, реализуется Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда»² на 2011–2030 гг. Основные задачи: обеспечение равного доступа инвалидов к объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности; безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов, создание условий для получения качественного образования, обеспечение равного доступа инвалидов

¹ 1) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. Об утверждении федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf; 2) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf.

² Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0>.

к реабилитационным и абилитационным услугам, включая обеспечение равного доступа к профессиональному развитию и трудоустройству.

В каждом регионе создана своя модель поддержки инклюзивного образования, которая осуществляется психолого-педагогическими центрами, специальными (коррекционными) школами, а также общеобразовательными школами, имеющими опыт работы с детьми с ОВЗ, необходимое материально-техническое обеспечение и квалифицированных специалистов [6; 7]. Такие ресурсные площадки обеспечивают поддержку школ, которые только приступают к реализации инклюзивного образования.

Также созданы федеральные ресурсные центры, например, по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития, детей с нарушениями зрения и др.

К настоящему времени в России сложились следующие формы обучения детей с ОВЗ: инклюзивный класс, «гибкий» класс, специальный класс в общеобразовательной школе, обучение в специальной (коррекционной) школе [5].

По данным Министерства просвещения, в 2024/25 уч. г. в обще-

образовательных организациях Российской Федерации получали образование 1 026,9 тыс. обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью. Из них 60 % инклюзивно¹.

В последние годы многое делается для создания специальных условий подросткам и молодым людям с ОВЗ для получения среднего и высшего профессионального образования. Так, реализован проект Министерства образования и науки о создании базовых колледжей на территории всех регионов России, которые призваны быть ресурсными центрами инклюзивного образования в среднем профессиональном образовании. В настоящее время в российских вузах активно рассматриваются вопросы высшего инклюзивного образования.

На современном этапе постепенно изменяется отношение общества к людям с ОВЗ: от неприятия к сочувствию, стремлению понять ситуацию, в которой оказался такой человек, готовности помочь. Педагоги общеобразовательных учреждений овладевают технологиями обучения детей с ОВЗ через курсы повышения квалификации и переподготовки, осваивают бакалаврские и маги-

¹ Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health.

стерские программы.

Вместе с тем остаются трудности, связанные с инклюзивным обучением. Прежде всего это неготовность родителей к рассмотрению разных вариантов образования их ребенка. Большинство родителей стремится определить своего ребенка только в инклюзивную школу, не принимая во внимание тяжесть нарушения.

Инклюзивные школы часто сталкиваются с трудностями в организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, поскольку не хватает специалистов или они не подготовлены к работе в инклюзии. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение — новый вид деятельности для массовой школы, когда необходимо наладить эффективное взаимодействие учителя класса, специального педагога, логопеда, психолога, тьютора, родителей [1; 10].

Одной из особенностей современного этапа образования лиц с ОВЗ является «обратный поток» обучающихся с интеллектуальными нарушениями в средних и старших классах в специальную школу. Это вызвано разными причинами: низким уровнем психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе, низкими достижениями обучающегося, пониманием родителями проблем обучения у ребенка к пятому-шестому

классам и др.

Таким образом, прогнозируя развитие инклюзивного образования в будущем, считаем, что необходимо отработать модели включения детей разных нозологий в образовательный процесс, провести научные исследования, позволяющие сравнить эффективность инклюзивного и дифференцированного обучения, а также дать ответ на вопрос, как эффективнее осуществлять подготовку учителя инклюзивной школы.

В Китае инклюзивное образование понимается как предоставление учащимся с особыми образовательными потребностями тех же возможностей для обучения и тех же условий, что и их сверстникам без особых потребностей, направленное на совместное использование образовательных ресурсов между специальным и общим образованием, объединение их сильных сторон и содействие взаимопониманию и развитию социальных навыков среди всех учащихся. Инклюзивное образование стало ключевым способом для детей с ограниченными возможностями реализовать свое право на образование на равной основе.

Китай развивает инклюзивное образование с учетом социальных и культурных особенностей. В 1980-х гг. китайское правительство выступило с инициативой «Обучение в обычном клас-

се» (Learning in Regular Classroom, LRC), в рамках которой дети с особыми потребностями обучаются в обычных школах, чтобы обеспечить их право на обязательное образование. После десятилетий практики подход LRC перешел от количественной к качественной ориентации [12]. Для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей учащихся обычных школ были разработаны многоуровневые системы поддержки (например, ресурсные кабинеты/центры, подготовка учителей и финансирование).

Эволюцию политики Китая в области инклюзивного образования можно разделить на три этапа.

Этап 1. Поисковый (1986–1993). Отличительной чертой этого этапа стало появление образовательной инициативы «Обучение в обычном классе» («Learning in Regular Classroom», LRC) и ее первоначальное признание государством. В 1987 г. Национальная комиссия по образованию в Учебном плане для школ (классов) полного дня для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями указала, что большинство детей с легкими нарушениями интеллекта должны посещать обычные школы. Это был первый случай, когда термин «Learning in Regular Classroom»

появился в национальном документе¹. В 1988 г. на первой Национальной конференции по специальному образованию LRC было официально принято в качестве национального подхода к образованию детей с особыми потребностями. В течение этого периода образовательная политика была направлена главным образом на расширение возможностей для зачисления детей с ограниченными возможностями в школы.

Этап 2. Устойчивое развитие (1994–2011). Главной целью этого этапа было обеспечение равенства в образовании. Правительство Китая, подписавшее Саламанкскую декларацию, в 1994 г. издало нормативные документы об образовании лиц с ограниченными возможностями, в которых разъяснялась роль обычных образовательных учреждений в обучении учащихся с ограниченными возможностями. Чтобы улучшить качество образования для учащихся с ограниченными возможностями, Министерство образования приняло документ «Меры по реализации обучения в обычных классах для детей и подростков с ограниченными возможностями», который содержит правила

¹ Xiao, F. (2022, January 20). Special education. In Encyclopedia of China (3rd ed.). Retrieved from <https://www.zgbk.com/ecph/words?SiteID=1&ID=228592&SubID=149617>.

для обычных школ о приеме учащихся, учебной программе, подготовке учителей и др. С 2012 г. правительство выпустило ряд нормативных актов и стратегий, направленных на содействие развитию многоуровневых систем поддержки LRC, тем самым повышая качество образования. Постепенно сформировалась пятиуровневая сеть ресурсных центров, охватывающая национальный, провинциальный, муниципальный, окружной и школьный уровни. Эти изменения способствовали стандартизации и систематизации поддержки инклюзивного образования.

Этап 3. Полное продвижение (2012 — настоящее время). После 18-го Национального съезда Коммунистической партии Китая в 2012 г. в ряде национальных планов специального образования была закреплена центральная роль LRC как основного образовательного подхода для детей с особыми потребностями. В пересмотренных в 2017 году Положениях об образовании лиц с ограниченными возможностями содействие инклюзивному образованию определено в качестве основного законодательного принципа. В нем были представлены ключевые стратегии продвижения LRC, такие как создание экспертных комитетов, стандартизация процедур приема и разрешения споров, внедрение индивидуальных образовательных про-

грамм, институционализация специальных образовательных ресурсов центров и кабинетов и т. д. Эти реформы ознаменовали переход Китая на новый этап инклюзивного образования.

Начиная с 2012 г. инклюзивное образование в Китае совершило исторический скачок вперед. От первоначальных проектов по обеспечению права на образование детей с особыми потребностями оно постепенно превратилось в основную движущую силу качественного образования для таких детей [16].

В последние годы масштабы инклюзивного образования в Китае неуклонно расширяются, что делает его доминирующей силой в системе специального образования страны. В период с 2012 по 2022 г. общее число учащихся с особыми потребностями, обучающихся в школах по всей стране, выросло с 378 800 до 918 500, а число учащихся, получающих образование в обычных школах, увеличилось с 199 800 до 466 900¹. За 11 лет число учащихся, охваченных инклюзивным образованием, увеличилось на 130 %, при этом среднегодовой темп роста составил примерно 8,1 %. В течение этого периода доля учащихся с особыми по-

¹ Ministry of Education of the People's Republic of China. (Ed.). (2012–2020). China education statistics yearbook. People's Education Press.

требностями, охваченных инклюзивным образованием, среди всех учащихся с особыми потребностями оставалась на уровне около 50 %, что свидетельствует о приобретении инклюзивным образованием роли основного способа получения образования для детей с особыми потребностями в Китае. Примечательно, что типы учащихся, получающих инклюзивное образование, также демонстрируют тенденцию к диверсификации. Среди учащихся, получающих инклюзивное образование, на протяжении многих лет наибольшая доля приходится на учащихся с интеллектуальными нарушениями. Тем не менее доля учащихся с другими видами инвалидности растет год от года. В 2012 г. учащиеся с физическими, умственными, речевыми и множественными нарушениями составляли около 23 % от общего числа; к 2020 г. эта доля увеличилась примерно до 46 %¹. Это указывает на то, что типы инвалидности среди учащихся, обучающихся в рамках инклюзивного образования в обычных классах в Китае, становятся все более разнообразными². Это явление

¹ Ministry of Education of the People's Republic of China. (Ed.). (2012–2020). China education statistics yearbook. People's Education Press.

² Ministry of Education of the People's Republic of China. (Ed.). (2012–

тесно связано с текущей политикой «инклюзивности для всех» и «зачисления в близлежащие школы». Это говорит о том, что политика Китая в области инклюзивного образования постепенно перешла от условного, ограниченного этапа реализации к более включающему, универсальному этапу развития.

В Китае постепенно создается многоуровневая система ресурсной поддержки от регионального до школьного уровня для предоставления индивидуальных услуг учащимся с особыми потребностями. Ресурсный центр специального образования — это образовательная организация, которая предоставляет рекомендации по инклюзивному образованию и поддержку учителям, учащимся и родителям в обычных школах определенного региона [13]. Китай создал пятиуровневую сеть ресурсных центров, которая обеспечивает надежную институциональную гарантию и организационную основу для всестороннего продвижения инклюзивного образования. С точки зрения результатов работы ресурсные центры на всех уровнях добились значительных успехов в распределении ресурсов и подготовке педагогов для инклюзивного образования. В частности, в области

2020). China education statistics yearbook. People's Education Press.

профессионального роста учителей ресурсные центры создали механизмы регулярного обучения, большинство центров проводят учебные занятия раз в месяц или раз в семестр. Содержание обучения носит систематический и всесторонний характер и охватывает как теоретические аспекты, такие как концепции и принципы инклюзивного образования, так и практические аспекты работы, включая реализацию учебной программы, управление ресурсами и сотрудничество школы и семьи. Это значительно повысило профессиональную компетентность и возможности учителей в области инклюзивного образования. С точки зрения выполнения функций, ресурсные центры на всех уровнях строго соблюдают политические и нормативные требования и активно выполняют различные задачи. С одной стороны, путем создания групп специалистов они проводят регулярные выездные консультации и оценку качества инклюзивного образования в пределах своей юрисдикции, обеспечивая качество его реализации. С другой стороны, они осуществляют систематическую подготовку учителей обычных школ для повышения их профессионального уровня в области инклюзивного образования. В то же время ресурсные центры в полной мере используют свой профессиональ-

ный ресурс, предлагая специализированную поддержку и консультационные услуги учащимся, получающим инклюзивное образование, и их родителям, создавая тем самым благоприятные условия для заинтересованных сторон.

Являясь важным компонентом LRC в Китае, ресурсные кабинеты также играют ключевую роль в обеспечении равенства в образовании и повышении качества образования для детей с особыми потребностями в обычных школах. В Руководстве по усилению работы по инклюзивному образованию в обычных классах для детей и подростков с ограниченными возможностями в период обязательного образования четко оговаривается, что в обычных школах, в которых обучаются пять или более учащихся с особыми потребностями, должна быть создана ресурсная комната, оснащенная соответствующим оборудованием, и в которой работают профессиональные преподаватели. Это требование обеспечивает институциональную гарантию стандартизованного создания ресурсных комнат.

Согласно недавнему национальному опросу, проведенному Центрально-Китайским педагогическим университетом [15], нынешнее строительство ресурсных комнат в Китае характеризуется тремя важными особенно-

стями: во-первых, значительно улучшен уровень архитектурной доступности и технического обеспечения. Более чем в 75 % школ помещения и оборудование учебных кабинетов соответствуют потребностям в обучении, а также достигнут значительный прогресс в создании безбарьерной среды. Во-вторых, профессиональная компетентность педагогического состава постоянно совершенствуется. Большинство педагогов ресурсного центра имеют степень бакалавра инклюзивного образования, что гарантирует качество обучения и воспитания учащихся с особыми потребностями. В-третьих, постоянно расширяются предоставляемые ресурсными центрами услуги. В соответствии с требованиями «Руководства по созданию специальных образовательных кабинетов в обычных школах» ресурсные кабинеты по всей стране систематически предоставляют разнообразные услуги, включая разработку индивидуальных образовательных программ, коррекцию поведения учащихся, подготовку учителей, консультирование родителей и пропаганду среди общественности принципов инклюзии.

Таким образом, на основе многолетних исследований и практического опыта в Китае разработана модель инклюзивного образования, характеризующаяся своей культурной и социаль-

ной спецификой, известная как «Learning in Regular Classroom» (LRC). В последние годы акцент в развитии инклюзивного образования сместился с увеличения числа учащихся с особыми потребностями в обычных школах на обеспечение равноправного и высококачественного инклюзивного образования.

В перспективе планируется расширить инклюзивные процессы, охватив ими детские сады, обычные средние школы и профессионально-технические училища, стимулировать их к набору учащихся с особыми потребностями. Для этого необходимо увеличить инвестиции в детские сады и профессионально-технические училища всех уровней, чтобы обеспечить их квалифицированными педагогами инклюзивного образования и создать безбарьерную среду.

В колледжах и университетах следует создать больше ресурсных центров для предоставления студентам с особыми потребностями комплексных услуг, включая академическую поддержку, психологические консультации, планирование карьеры, рекомендации по трудоустройству и помощь в предпринимательстве, тем самым повышая качество высшего инклюзивного образования.

В Китае впервые была создана пятиуровневая сеть ресурсных центров (на национальном, про-

винциальном, муниципальном, окружном и школьном уровнях), а также ресурсные кабинеты в обычных школах. Для повышения эффективности этой системы необходимо дополнительно оптимизировать механизм координации ресурсных центров на всех уровнях. С одной стороны, следует создать платформы для совместного использования ресурсов, чтобы обеспечить совместное использование высококачественных образовательных ресурсов. С другой стороны, следует усовершенствовать каналы передачи информации, чтобы обеспечить своевременность и точность передачи информации между центрами всех уровней.

Одной из важных задач в области инклюзивного образования является дальнейшее повышение профессиональной компетентности учителей. Во-первых, учителя инклюзивного образования делятся на три категории: выездные инструкторы, преподаватели-консультанты и учителя обычных классов, у каждого из которых есть свои основные обязанности. Для обеспечения целенаправленной подготовки учителей необходимо создать дифференцированную систему обучения. Во-вторых, необходимо разработать систему стимулирования учителей инклюзивного образования, поощряющую их собственную инициативу к саморазвитию. В-тре-

тых, в слаборазвитых районах следует увеличить число штатных преподавателей и выездных инструкторов, тем самым способствуя качественному и сбалансированному развитию инклюзивного образования.

Сравнивая развитие инклюзивного образования в России и Китае, можно определить общие черты и различия.

Отмечая общие черты, можно выделить, во-первых, близкие временные промежутки, в течение которых активно развивается инклюзивное образование. В 1980–1990-х гг. в Китае появляются и активно распространяются идеи «Learning in Regular Classroom», в России в это время открываются и функционируют классы коррекционно-развивающего обучения, экспериментальные площадки по включению детей с нарушениями в развитии в общеобразовательное пространство в обычных школах. Внедрение же системного подхода, включающего нормативно-правовую регуляцию инклюзивного образования, соответствующую финансовую поддержку, готовность школ к обучению детей с особыми образовательными потребностями, наблюдается лишь к 2012 г. Таким образом, Россия и Китай имеют одинаковый по продолжительности опыт инклюзивного образования.

В обеих странах отмечается тенденция к активному распро-

странению идей инклюзии. С одной стороны, все больше школ принимают на обучение детей с нарушениями развития, с другой — в школах расширяется число детей разных нозологических групп. Кроме того, инклюзивное образование постепенно охватывает всю вертикаль образования, начиная с детских садов, начальной и средней школы и заканчивая средними и высшими профессиональными учреждениями.

Развитие и поддержка инклюзивного образования в России и Китае осуществляется ресурсными организациями, которые обладают квалифицированными кадрами, методическим обеспечением, необходимым оборудованием. Вместе с тем в их организации и деятельности есть отличия, а именно: в России ресурсная поддержка в большей мере обеспечивается региональными психолого-педагогическими центрами, ресурсными школами. В Китае создана структурированная пятиуровневая сеть ресурсных центров, включающая национальный, провинциальный, муниципальный, окружной, школьный уровни. Ресурсные центры, помимо оказания помощи учащимся с нарушением развития, методической поддержки педагогов и консультирования родителей, реализуют систематическое обучение учителей инклюзивного образования. В то время как в

России функцию повышения квалификации учителей выполняют педагогические университеты. Вместе с тем в обеих странах требуется обеспечение большей координационной, информационной взаимосвязи между разными уровнями ресурсных организаций.

Обе страны ориентированы на подготовку и повышение компетентности педагогов инклюзивного образования. Это осуществляется через бакалавриат и магистратуру, а также через специальные тренинги, курсы повышения квалификации и переподготовки. Пока и Россия, и Китай испытывают дефицит кадров для инклюзивного образования.

Среди основных отличий инклюзивного образования в России и Китае можно выделить следующие.

В России и Китае реализуются два разных подхода в инклюзивном образовании. В связи с тем, что Россия пришла к инклюзивному образованию после длительного этапа дифференцированного обучения детей с нарушениями развития, преобладающим остался нозологический подход, учитывающий особенности развития детей с ОВЗ с определением конкретного вида нарушения. Поэтому для детей разных нозологических групп с учетом их уровня интеллектуального развития разработаны примерные адаптированные программы, учебные

пособия и т. д. В то время как в Китае основным при осуществлении LRC является индивидуальный подход, в основе которого — анализ успеваемости каждого ученика с ОВЗ, разработка индивидуальных учебных планов и программ обучения, учет индивидуальных когнитивных особенностей.

Кадровый состав, который обеспечивает поддержку детей с нарушениями в развитии в общеобразовательной школе, в России и Китае отличается. В России проводит общеобразовательные уроки учитель инклюзивного класса, прошедший соответствующий курс повышения квалификации, а коррекционно-развивающие занятия проводятся специалистом в зависимости от нозологии, к которой относится нарушение (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, логопед). Такой специалист должен иметь постоянное место работы в школе или психолого-педагогическом центре.

В Китае учителя инклюзивного образования делятся на три категории: выездные инструкторы, преподаватели-консультанты и учителя обычных классов. Их функции отличаются, поэтому есть потребность в создании дифференцированной системы их обучения.

Отличительной для Китая является структурированная система подготовки педагогов инклюзивных школ, которая включает

не только разовые учебные курсы, но и дальнейшую регулярную поддержку, осуществляемую ресурсными кабинетами/центрами, а также обучение на базе школы через учебно-исследовательские сообщества типа методических объединений, которые существуют в практике работы российских школ. Это помогает повысить качество инклюзивного образования. Перенять этот опыт было бы ценным для России.

Таким образом, в России и Китае сложились и развиваются национальные системы инклюзивного образования, которые имеют общие и отличительные черты. Среди перспектив развития — расширение контингента обучающихся с особыми потребностями, включенных в инклюзивное образование, в связи с применением новейших реабилитационных технологий; инклюзивное образование лиц с ОВЗ и/или инвалидностью на всех уровнях образования, включая учреждения среднего и высшего профессионального образования; совершенствование моделей включения детей разных нозологий в образовательный процесс; разработка и использование современных технологий и искусственного интеллекта в инклюзивном образовании лиц с особыми потребностями; совершенствование подготовки педагогов для инклюзивного образования, стимулирова-

ние их самообразования.

Результаты сравнительного анализа открывают перспективы для российско-китайского научного сотрудничества в следующих областях: сравнительная оценка эффективности различных моделей инклюзивного образования, разработка инновационных форм и методов подготовки учителей для инклюзивного образования, создание международных платформ для обмена опытом и ресурсами, а также проведение совместных исследований по внедрению цифровых технологий в инклюзивном образовании.

Таким образом, развитие инклюзивного образования в России и Китае демонстрирует общность перспектив и вызовов, которые могут быть успешно решены совместными усилиями путем изучения опыта друг друга и совместных научных исследований.

Литература

1. Левченко, И. Ю. Подготовка специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. — 2021. — № 3 (89). — С. 6–10. — DOI 10.52252/26867222_2021_3_6. — EDN ZUJOSQ.
2. Мальцева, Е. Ю. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования: международный опыт / Е. Ю. Мальцева // *Проблемы современного образования*. — 2019. — № 2. — С. 80–88. — EDN MQVNOA.
3. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высшего профессионального образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фурыева. — Москва : Академия, 2011. — 336 с. — ISBN 978-5-7695-6931-9. — EDN UYHWNW.
4. Назарова, Н. М. Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании / Н. М. Назарова, Т. Г. Богданова // *Специальное образование*. — 2020. — № 3 (59). — С. 24–39. — DOI 10.26170/sp20-03-02. — EDN RUWXNY.
5. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.]. — Москва : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2019. — 335 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — ISBN 978-5-16-011182-7. — DOI 10.12737/20170. — EDN IHNZYV.
6. Развитие инклюзивного образования в Москве : коллективная моногр. / Ю. А. Афанасьева, М. В. Браткова, А. А. Еремина [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой, И. М. Яковлевой. — Москва : Логомаг, 2014. — 158 с. — ISBN 978-5-905025-25-9. — EDN TQCZWP.
7. Специальное (коррекционное) учреждение как ресурсный центр инклюзивного образования / Н. М. Назарова, И. М. Яковлева, Ю. А. Афанасьева [и др.] // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. — 2014. — № 3 (29). — С. 86–93. — EDN SSYHOX.
8. Ушакова, Е. В. Профессиональное ориентирование учащихся с ОВЗ в Восточно-Азиатском регионе / Е. В. Ушакова, Г. В. Алиханов // *Специальное образование*. — 2025. — №1. — С. 67–83. — EDN: MXJTUZ.
9. Чалдаева, Д. А. Зарубежный опыт социальной реабилитации инвалидов / Д. А. Чалдаева, И. Г. Нигматьянова // *Вестник Казанского технологического университета*. — 2010. — № 3. — С. 20–30. — EDN LKXWWB.
10. Яковлева, И. М. Вариативность подготовки педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья в

вузе / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 окт. 2021 г. — Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. — С. 371–374. — EDN QLGBUB.

11. Association between Participation of Children with Disabilities and the Child, Family, and Environmental Factors in Shanghai, China: A Cross-Sectional Study / C. Xia, Qi. Jing, G. Chen [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2023. — Vol. 20, No. 1. — P. 615. — DOI 10.3390/ijerph20010615. — EDN BJUAR.

12. Deng, M. Introduction to special education / M. Deng, L. Zhang, D. S. Wang. — Beijing : China Renmin University Press, 2024.

13. Han, C. The operation and development of inclusive education resource centres/rooms in China: A scoping review / C. Han, J. Lei // SAGE Open. — 2025. — Vol. 15, Iss. 2. — DOI 10.1177/21582440251340534.

14. Javkhlan, B. Overview of the Education System in Mongolia / B. Javkhlan, Y. Hyun // Asia Pacific Journal of Educational Research. — 2021. — Vol. 4, No. 2. — P. 33–49. — DOI 10.30777/apjer.2021.4.2.02. — EDN RMTGOS.

15. Lei, J. Yearly report on inclusive education development in China / J. Lei, H. Su. — Wuhan : Central China Normal University Press, 2024.

16. Zhang, M. Practice of inclusive education in China since the founding of the PRC: Based on an analysis of policy documents / M. Zhang, P. Wang // Chinese Journal of Special Education. — 2019. — Iss. (1). — P. 3–10.

17. Zhou, M. Inclusive Education in China: Complications and Causes / M. Zhou // Science Insights Education Frontiers. — 2024. — Vol. 22, No. 1. — P. 3529–3544. — DOI 10.15354/sief.24.re361. — EDN REOBSK.

References

1. Levchenko, I. Yu., Prihod'ko, O. G., Ma-

nujlova, V. V. (2021). Podgotovka specialistov soprovozhdeniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah vysshego obrazovaniya = Training of specialists to support children with disabilities in the context of higher education. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 3(89), 6–10. DOI 10.52252/26867222_2021_3_6. EDN ZUJOSQ.

2. Mal'tseva, E. Yu. (2019). Retrospektivnyy analiz razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodnyy opyt = Retrospective analysis of the development of inclusive education: international experience. *Problems of modern education*, 2, 80–88. EDN MQVNOA.

3. Nazarova, N. M., Morgacheva, E. N., Furryayeva, T. V. (2011). *Sravnitel'naya special'naya pedagogika = Comparative special pedagogy. A textbook for students of higher professional education*. Moscow: Akademiya, 336 p. ISBN 978-5-7695-6931-9. EDN UYHWNN.

4. Nazarova, N. M., Bogdanova, T. G. (2020). *Evaluaciya kak instrument upravleniya kachestvom inklyuzivnyh processov v obrazovanii = Evaluation as a tool for quality management of inclusive processes in education*. *Special Education*, 3(59), 24–39. DOI 10.26170/sp20-03-02. EDN RUWXNY.

5. Bogdanova, T. G., Gusejnova, A. A., Nazarova, N. M., et al. (2019). *Pedagogika inklyuzivnogo obrazovaniya = Pedagogy of Inclusive Education*. Moscow: INFRA-M, 335 p. ISBN 978-5-16-011182-7. DOI 10.12737/20170. EDN IHNZYV.

6. Afanas'eva, Yu. A., Bratkova, M. V., Eremina, A. A., Nazarova, N. M., Yakovleva, I. M. (2014). *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve = Development of inclusive education in Moscow*. Collective monograph. Moscow: Logomag, 158 p. ISBN 978-5-905025-25-9. EDN TQCZWP.

7. Nazarova, N. M., Yakovleva, I. M., Afanas'eva, Yu. A., et al. (2014). *Special'noe (korrekcionnoe) uchrezhdenie kak resursnyj centr inklyuzivnogo obrazovaniya = Special (correctional) institution as a resource center for inclusive education*. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series:*

Pedagogy and psychology, 3(29), 86–93. EDN SSYHOX.

8. Ushakova, E. V., Alihanov, G. V. (2025). Professional'noe orientirovanie uchashchih-sya s OVZ v Vostochno-Aziatskom regione = Career guidance of students with disabilities in the East Asian Region. *Special Education*, 1, 67–83. EDN MXJTUZ.

9. Chaldaeve, D. A., Nigmat'yanova, I. G. (2010). Zarubezhnyy opyt sotsial'noy reabilitatsii invalidov = Foreign experience in social rehabilitation of persons with disabilities. *Bulletin of the Kazan Technological University*, 3, 20–30. EDN LKXWWB.

10. Yakovleva, I. M. (2021). Variativnost' podgotovki pedagogicheskikh kadrov k inkluzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v vuze = Variability of training teaching staff for inclusive education of schoolchildren with disabilities in universities. *Inclusive education and society: strategies, practices, resources: materials of the VI International scientific and practical conf., Moscow, October 20–21. 2021*, 371–374. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University. EDN QLGBUB.

11. Xia, C., Jing, Qi., Chen, G. et al. (2023). Association between Participation of Children with Disabilities and the Child, Family, and Environmental Factors in Shanghai,

China: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 615. DOI 10.3390/ijerph20010615. EDN BJJUAR.

12. Deng, M., Zhang, L., Wang, D. S. (2024). Introduction to special education. Beijing: China Renmin University Press.

13. Han, C., Lei, J. (2025). The operation and development of inclusive education resource centres/rooms in China: A scoping review. *SAGE Open*, 15(2). DOI 10.1177/21582440251340534.

14. Javkhlan, B., Hyun, Y. (2021). Overview of the Education System in Mongolia. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 4(2), 33–49. DOI 10.30777/apjer.2021.4.2.02. EDN RMTGOS.

15. Lei, J., Su, H. (2025). Yearly report on inclusive education development in China (2024). Wuhan: Central China Normal University Press.

16. Zhang, M., Wang, P. (2019). Practice of inclusive education in China since the founding of the PRC: Based on an analysis of policy documents. *Chinese Journal of Special Education*, 1, 3–10.

17. Zhou, M. (2024). Inclusive Education in China: Complications and Causes. *Science Insights Education Frontiers*, 22(1), 3529–3544. DOI 10.15354/sief.24.re361. EDN REOBSK.