

РАЗДЕЛ IV
КОНКРЕТНЫЕ МЕТОДИКИ И ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Part IV. SPECIFIC METHODS AND INNOVATIONS
IN THE PRACTICE OF THE EDUCATIONAL PROCESS

DOI: 10.15372/PHE20190310

УДК 376.5

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНТРОПОПРАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А. А. Попов, П. П. Глухов (Москва, Россия),

М. С. Аверков (Красноярск, Россия)

Введение. В статье показывается, что оптимальной формой инклюзии при работе с одаренными детьми является их включение в антропопрактики как

© Попов А. А., Глухов П. П., Аверков М. С., 2019

Попов Александр Анатольевич – доктор философских наук, доцент, главный научный сотрудник, Федеральный институт развития образования РАНХиГС; заведующий лабораторией Института системных проектов, Московский городской педагогический университет; генеральный директор, АНО ДПО «Открытое образование»; профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: aktor@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2945-0289

Глухов Павел Павлович – научный сотрудник лаборатории компетентностных практик образования, Московский городской педагогический университет; генеральный директор, ООО «Агентство гуманитарных технологий “Политика развития”».

E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1252-8067

Аверков Михаил Сергеевич – методист, Красноярский краевой ресурсный центр по работе с одаренными детьми; аспирант кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: mgolota@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-0335-8510

Aleksandr A. Popov – Leading researcher, Federal Institute for education development of the Russian Academy of national economy and public administration; head of the laboratory of the Institute of system projects, MSPU; Director General, Autonomous non-profit organization of additional professional education «Open education Academy»; Professor of sociology and mass communications of the faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University.

Pavel P. Glukhov – researcher of the laboratory practices of competence-based education, Moscow State Pedagogical University; General Director, LLC «Agency of humanitarian technologies “Development Policy”».

Mikhail S. Averkov – Methodist, Krasnoyarsk regional resource center for work with gifted children; post-graduate student of the Chair of sociology and mass communications of the Department of Humanities, Novosibirsk State Technical University.

в формы деятельности, предполагающие одновременно реконструкцию персональных ценностей и воплощение их в совместном продуктивном действии.

Методология и методика исследования. В рамках исследования использовались сопоставительный, системно-деятельностный, системно-генетический методологические подходы. В рамках сопоставительного подхода рассматривались различные практики образовательной инклюзии и разные взгляды на оптимальные меры педагогического сопровождения одаренности. Системно-деятельностный подход предполагает реконструкцию оптимальных форм использования педагогической инклюзии в работе с одаренными детьми. Системно-генетический подход позволил одновременно определить источники антропопрактики как формы образовательной инклюзии для одаренных детей, а также условия ее успешного применения в конкретных ситуациях.

В качестве конкретных методик исследования были использованы включенное наблюдение в конкретные образовательные мероприятия инклюзивного характера; развернутые экспертные интервью, позволяющие оценить возможности и ограничения различных подходов к инклюзии; системное моделирование возможных вариантов реализации антропопрактической инклюзии для одаренных обучающихся.

Результаты исследования. Уточнено понятие инклюзивного образования, выделены его основные типы, их возможности и ограничения; показаны особенности инклюзивного образования в работе с одаренными детьми; дано определение антропопрактики и показано ее значение как педагогического инструмента, формирующего содержательную позицию ученика; обосновано значение антропопрактик как формы реализации инклюзивного образования для одаренных школьников; описаны ключевые содержательно-организационные типы антропопрактики как формы инклюзии для одаренных детей.

Заключение. Инклюзивное образование одаренных детей требует сотрудничества, связанного с достижением ценностно обусловленных целей и с построением жизненных стратегий и траекторий, исходящих из этих целей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, одаренные обучающиеся, антропопрактика, ценностно организованное образование, продуктивное образование.

Для цитирования: Попов А. А., Глухов П. П., Аверков М. С. Конструирование инклюзивного образования одаренных обучающихся на основе антропопрактического подхода // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 151–164.

DESIGNING INCLUSIVE EDUCATION FOR GIFTED STUDENTS BASED ON ANTHROPO-PRACTICAL APPROACH

**A. A. Popov, P. P. Glukhov (Moscow, Russia),
M. S. Averkov (Krasnoyarsk, Russia)**

Introduction. The paper shows that the optimal form of inclusion when working with gifted children is their inclusion in anthropo-practices as a form of activity, involving both the reconstruction of personal values and their embodiment in a joint productive action.

Methodology and methods of the research. The study combined the following methodological approaches: comparative, system-activity, system-genetic. As part of the comparative approach, different practices of educational inclusion and different views on the best measures of pedagogical support of giftedness were considered. Within the framework of the system-activity approach, the optimal forms of using pedagogical inclusion in work with gifted children were reconstructed. The system-genetic approach made it possible to simultaneously determine the sources of anthropo-practices as a form of educational inclusion for gifted children, and the conditions for its successful application in specific situations.

As specific methods of research were used: participant observation in specific educational activities of the inclusive nature; detailed expert interviews allowing evaluating the capabilities and limitations of different approaches to inclusion; systemic modeling of possible variants of realization of anthropo-practices of inclusion for gifted students.

The result of the research. The concept of «inclusive education» is clarified, its main types, their opportunities and limitations are highlighted; the features of inclusive education in the work with gifted children are shown; the definition of «anthropo-practices» is given and their value as a pedagogical tool forming the substantive position of the pupil is demonstrated; the value of anthropo-practices as a form of implementation of inclusive education for gifted students is justified; the key content and organizational types anthropopractice as a form of inclusion for gifted children is described.

Conclusion. Inclusive education of gifted children requires cooperation related to the achievement of value-based goals and the construction of life strategies and trajectories emanating from these goals.

Keywords: inclusive education, gifted students, anthropo-practices, value organized education, productive education.

For citation: Popov A. A., Glukhov P. P., Averkov M. S. Designing inclusive education for gifted students based on anthropo-practical approach. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 3, pp. 151–164.

Введение. Цели исследования, представленного в статье, – рассмотрение возможной педагогической результативности инклюзивного подхода к образовательному сопровождению одаренных детей как инструмента решения ключевых педагогических задач, связанных с этой категорией обучающихся, а также описание педагогически конструируемых антропопрактик как одной из наиболее оптимальных форм инклюзивного образования для одаренных школьников.

Проблемная ситуация, обусловившая необходимость такого исследования, включает в себя несколько компонентов:

– недостаточное использование возможностей образовательной инклюзии для решения актуальных педагогических задач;

– специфические требования к инклюзии в отношении одаренных обучающихся, для которых нахождение в одном коммуникативно-деятельностном пространстве с «нормативными» сверстниками является значимым с точки зрения опыта практического применения своих спо-

собностей, освоения норм и принципов социальных взаимоотношений и деятельностной кооперации;

– большинство существующих форм инклюзивного образования предполагает «механическое» объединение обучающихся с различным уровнем развития в рамках единой деятельностной ситуации, в то время как имеющиеся прецеденты показывают, что весь потенциал инклюзивного образования может быть использован лишь в ситуации полноценного позиционно организованного сотрудничества, где уровень развития каждого соучастника является значимым ресурсом для достижения общего результата;

– наиболее распространенные формы инклюзивного образования не предполагают построения педагогических условий для выработки и присвоения обучающимися как общей цели для предлагаемой деятельности, так и индивидуальных целей и приоритетов в ее рамках.

Специально обозначенные проблемы в научной литературе, связанной как с проблемами инклюзии, так и с задачами педагогического сопровождения одаренных детей, не ставились. В целом вопросы инклюзивного образования, смежные с проблематикой настоящего исследования, освещались в работах П. Абрахамсона [1], М. Р. Битяновой [2, с. 67–74], Д. Митчелла [3], Н. Я. Семаго [4], Е. В. Самсоновой¹, А. С. Сунцовой², а также в работе Н. Б. Крыловой, посвященной различным аспектам индивидуализации в образовании [5]. Вопросы и проблемы педагогического сопровождения одаренных детей, требующих инклюзивного образовательного подхода особого типа, прямо или косвенно освещаются в работах следующих авторов: Н. С. Лейтес [6], Л. Г. Луныкова³, Д. В. Ушакова [7], Дж. Рензулли [8] и Р. Штернберга [9], в том числе в исследованиях авторов настоящей статьи⁴ и их коллеги С. В. Ермакова [10–13]. Базовые представ-

¹ Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. – 36 с.

² Сунцова А. С. Теория и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2013. – С. 67–78.

³ Луныкова Л. Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/user/alieva-saida-dayitbekovna/blog/odarennie-deti-resurs-chelovecheskogo-potenciala-sovremennoy-rossii-115384.html> (дата обращения: 01.06.2019).

⁴ Попов А. А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода: учеб.-метод. пособие. – М.: Либроком, 2014. – 344 с.; Попов А. А. и др. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов организаций дополнительного образования детей в области развития и мотивации к творчеству и познанию одаренных детей: электронное издание на 1 CD-R № 0321600175. – М.: Нац. книжный центр, 2016; Попов А. А., Реморенко И. М., Аверков М. С., Глухов П. П., Ермаков С. В., Лунина Г. М., Попова О. А. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов в области развития и мотивации к творчеству и познанию одаренных детей: электронное издание на 1 CD-R. – М.: Изд-во МГПУ, 2014.

ления об антропопрактике как педагогической форме безотносительно к конкретным задачам организации инклюзивного образования для одаренных детей рассмотрены в монографии А. А. Попова, С. В. Ермакова «Дидактика открытого образования» [14].

Методология и методика исследования. Базовой методологией исследования стал синтез системно-генетического анализа (в отношении имеющихся практик инклюзивного образования и работы с одаренными детьми) и системно-мыследеятельностного моделирования оптимальной практики инклюзии применительно к наиболее актуальным задачам работы с одаренными детьми.

В исследовании использовались следующие методологические подходы: сопоставительный, системно-деятельностный, системно-генетический. В рамках сопоставительного подхода рассматривались одновременно различные определения и практики образовательной инклюзии и различные взгляды на одаренность детей, подростков, старшеклассников, а также оптимальные меры ее педагогического сопровождения. Системно-деятельностный подход позволил описать фактические процессы и результаты реализации «традиционной инклюзии», создающей микро-социальные условия для развития «отстающих» детей, и реконструировать оптимальные формы использования педагогической инклюзии в работе с одаренными детьми. В обоих случаях системно-деятельностный подход использовался для реконструкции основных структур и процессов продуктивного микросоциального взаимодействия и кооперированной деятельности, которые позволяют достигнуть образовательных результатов, актуальных как для детей с задержками в развитии, так и для одаренных обучающихся. В качестве залога успеха рассматривалась не просто комбинация конкретных педагогических методик, а реализация и интериоризация учениками содержательно обусловленной последовательности действий и взаимодействий, очевидным образом приводящих к результату, значимому для конкретного ученика. Системно-генетический подход выполнял дополняющую функцию, позволяя одновременно определить, как основания и процессы, в результате которых сложились различные формы образовательной инклюзии, в том числе антропопрактики, ориентированные на одаренных обучающихся, так и условия, обеспечившие успешную реализацию инклюзивного образования в конкретных ситуациях.

В качестве конкретных методик исследования были использованы анализ (как теоретических материалов, так и рабочих документов конкретных инклюзивных образовательных программ, отчетных материалов педагогов); включенное наблюдение в конкретные образовательные мероприятия педагогического характера, которое дало возможность выделить действительные методы и принципы, организующие деятель-

ность педагога и организованное им взаимодействие между обучающимися; развернутые экспертные интервью, позволяющие оценить возможности и ограничения различных подходов к инклюзии, в том числе ориентированных на одаренных школьников; системное моделирование вариантов реализации антропопрактической инклюзии для одаренных обучающихся в конкретных заданных условиях с последующим выделением на этой основе ее возможностей и ограничений.

Результаты исследования. Инклюзивное образование является важнейшим фактором не только для повышения качества образования, но и для увеличения совокупного социального капитала⁵ [15, с. 40–48]. Данный тип образовательной практики был институционализирован в 1980–1990 гг. как ответ на потребность в социализации значительного количества детей, ранее не допускавшихся в организации общего образования [16]. К этим детям относились как ученики с дефицитами в физической и психической сферах, так и юные представители редуцированных жизненных сред, не имевшие возможности освоить установки и паттерны поведения, необходимые для жизни в современном обществе. При этом инклюзивное образование обеспечивало формирование важных социально-коммуникативных паттернов у детей, относящихся к «основной группе»: способность к восприятию и принятию иного образа поведения и действия, чем они привыкли; способность конструировать новые способы для решения нормативных задач⁶ [1, с. 159–161; 3, с. 34–45, 62–76].

Инклюзивное образование оказалось важным фактором укрепления социального доверия как ключевой компоненты социального капитала⁷ [17]. Это определяет базовые формы инклюзивного образования:

а) освоение основ знаний в форме, равно доступной обучающимся с нормативным уровнем развития и обучающимся, по каким-либо причинам неспособным продемонстрировать нормативный уровень;

б) организацию пробно-продуктивных действий, обеспечивающих развитие высших психических функций в сопоставимой степени у детей с нормативным уровнем развития и у детей с задержками в развитии;

в) организацию коммуникации, при которой «нормативные» обучающиеся оказываются заинтересованными в оказании помощи «отстающим товарищам» осваивать учебный материал;

⁵ Показатели инклюзии [Электронный ресурс]: практическое пособие / науч. ред. Н. Борисова; пер. И. Аникеев. – М.: Перспектива, 2013. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/pokazateli-incliuzii.pdf> (дата обращения: 03.06.2019).

⁶ Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. – 36 с.

⁷ Переслегин С. Б. Связность социальных систем как мера развития социальных процессов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.soob.ru/n/2003/1/concept/13> (дата обращения: 01.06.2019).

г) организацию таких правил и норм взаимодействия между обучающимися, которые обеспечивали бы освоение и принятие «отстающими» обучающимися общепринятых норм деятельности и поведения [3, с. 18–21, с. 24–27, с. 92–120].

Исходя из вышеизложенного, можно определить *инклюзивное образование* как систему мер по организации учебно-образовательного процесса, предполагающую совместное обучение взрослеющих людей одного и того же возраста с нормативным уровнем возможностей освоения культуры, норм поведения и деятельности и с заведомым отставанием от нормы, обусловленным разнообразными факторами, для организации их взаимодействия, использования их взаимоотношений с целью наиболее успешной социализации, а также создания опор развития для обучающихся с задержкой развития высших психических функций [16; 22].

Рассмотрим теперь возможность применения инклюзивного образовательного подхода к работе с одаренными школьниками. Для обучающихся, демонстрирующих заведомо более высокое развитие высших психических функций, чем у их сверстников, крайне актуальна необходимость осваивать социальные нормы, включаться в общественные отношения. Социальная «ограниченность» одаренных детей предполагает три основных типа.

1. «Физиологический» тип. Диспропорции в развитии головного мозга обеспечивают возможность сложных умозаключений и одновременно заторможенность психофизических реакций. Диспропорции гормонального развития обуславливают как возможности выдающихся инсайтов, так и повышенную импульсивность, мешающую нормальным социальным отношениям.

2. «Эксплуатационный» тип. Окружающие взрослые люди чрезмерно культивируют выдающиеся способности одаренного ученика, но и ориентируют их на ограниченный круг предметов применения.

3. «Мотивационный» социальный тип. Интересы ученика заведомо выходят за границы вопросов, актуальных и значимых для его сверстников, что принципиально ограничивает его социальный опыт [6; 8; 9; 11]

Все это подтверждает необходимость инклюзивного подхода к работе с одаренными обучающимися.

Предметом для инклюзии одаренных детей является построение опор с целью реализации интересов в *более простой* системе отношений, чем общая система их представлений о действительности, а также для позиционирования и использования выдающихся способностей как ресурсов. Инклюзия для одаренных обучающихся должна носить характер *капитализации* выдающихся характеристик⁸ [8; 11]. Этим она принципиально отличается от

⁸ Попов А. А., Реморенко И. М., Аверков М. С., Глухов П. П., Ермаков С. В., Луппа Г. М., Попова О. А. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов в области развития и мотивации к творчеству и познанию одаренных детей: электронное издание на 1 CD-R. – М.: Изд-во МГПУ, 2014.

инклюзии для детей с ОВЗ, которая, напротив, предполагает развитие способностей до уровня, более высокого, чем исходный.

Очевидно, что форма организации инклюзивного образования одаренных обучающихся должна отвечать следующим требованиям:

- продуктивное сотрудничество участников;
- «прозрачность» вклада каждого в общий результат; наличие принятой всеми учениками системы оценки этого вклада, где ключевым критерием значимости является практическая ценность предложений и сложная организованность их мыслительных оснований;
- формирование иерархических отношений между участниками на основе критериев, определенных и утвержденных ими самими.

Оптимальной образовательной формой, отвечающей обозначенным требованиям, является антропопрактика, которая конструируется научно-исследовательской группой под руководством А. А. Попова (она описана в монографии «Дидактика открытого образования» А. А. Попова и С. В. Ермакова [14]).

Фактически антропопрактика представляет собой кооперированную продуктивную деятельность, которая, во-первых, требует от участников фундаментального ценностного самоопределения; во-вторых, предполагает реализацию этого самоопределения в конкретной предметно-практической сфере; в-третьих, предполагает построение опор для реализации ценностей в ходе собственного жизненного пути [14].

Базовыми условиями, при которых исследовательское и/или социально-управленческое действие становится антропопрактикой, являются:

- предварительное конструирование индивидуально значимого системного представления об объекте будущего действия и о его функциональном месте в той или иной культурно-деятельностной системе (реконструкция/конструирование онтологии данного действия);
- проектирование учениками желаемой персональной жизненной траектории и обозначение роли и места разрабатываемого проекта/практики в рамках этой траектории;
- педагогическое сопровождение, обеспечивающее постоянную актуализацию личностно-значимых императивов в каждый из моментов проектно-продуктивного действия;
- организация итоговой содержательной рефлексии, позволяющей оформить и присвоить опыт продуктивного действия как основание для будущих решений и личностных проявлений [14].

Важно ответить на вопрос: если антропопрактика оформляет и позволяет реализовать *персональные* ценности человека, за счет чего она может обеспечить инклюзивный характер образования одаренных обучающихся, то есть решение значимых учебных и развивающих задач осу-

ществуется за счет взаимодействия с людьми, принципиально отличающимися?

Предложим следующие базовые версии ответа на поставленный вопрос.

1. Любая онтология, а следовательно, онтологизация как педагогический подход и дидактический конструкт, имеет заведомо коллективный характер, поскольку, во-первых, описывает объективную реальность, актуальную для многих людей; во-вторых, имеет смысл лишь как основание и движущая сила для *коллективного* действия. Поэтому антропопрактика как онтологически организованное действие предполагает совместное конструирование сначала общего представления об объективной действительности, и уже затем общего порядка его использования как организующего фактора собственной деятельности. Такая ситуация в максимальной степени способствует инклюзии, понимаемой как активное взаимовыгодное взаимодействие учеников с различным исходным уровнем развития и степенью освоения норм. Важно также, что онтология как фактор организации деятельности не связана с персональными способностями, она может быть реализована человеком как с выдающимися, так и с нормативными качествами, а присвоена – лишь в процессе совместного конструирования. При этом ведущая роль одаренного сверстника в конструировании априори принимается учениками с нормативным уровнем развития, хотя бы и негласно, поскольку он изначально оказывается с ними в равной позиции, но при этом обладает большими способностями, чтобы понять и разъяснить другим их собственные представления и мотивы.

2. Ключевые аспекты антропопрактики – конструирование и реализация идентичности в рамках выбранной системы продуктивной деятельности – реализуются независимо от исходных персональных познаний и способностей взрослеющих людей, то есть от объективированных особенностей «одаренного ученика», которые становятся фактором его формального превосходства над сверстниками и одновременно фактором микросоциального отчуждения от них.

3. Антропопрактика предполагает подчинение индивидуальных особенностей общим смысловым установкам. Распределение обучающихся по руководящим и исполнительским позициям происходит за счет внутренней логики правил и принципов, которые были выработаны и приняты самими учениками. Это позволяет одаренным обучающимся в ситуации прямого действия и взаимодействия апробировать действительную социальную значимость своих выдающихся способностей [14].

Основные выводы. Опишем типы организации антропопрактик как формы образовательной инклюзии для одаренных учеников.

1. Практико-ориентированное исследование, предполагающее обеспечение принципиально значимого социального эффекта, относительно которого обучающиеся должны самоопределиваться. *Примеры:* исследование экосистемы городского парка в качестве предпроектного изыскания в рамках его реконструкции; исследование применения конкретных математических теорем для проектирования индивидуальной жизненной траектории; анализ произведений классической русской литературы как опоры для построения проектов собственной карьеры. *Роли учеников с разным уровнем способностей:* одаренные ученики оказываются источниками знаний и носителями/конструкторами методологии учебного исследования; их нормативно развитые сверстники сначала выполняют функцию сборщиков отдельных единиц фактического материала, а затем представляют наиболее вероятный «контур употребления» для созданных научных разработок.

2. Совместное конструирование учениками фантастического мира, в максимальной степени соответствующего целеполаганию и установкам, которые обучающиеся оформили как основания для собственного поведения и деятельности. *Примеры:* интенсивные школы, в которых перед обучающимися ставятся задачи не только сконструировать социальную и социокультурную систему, но и смоделировать ряд социально-управленческих действий в рамках этой системы; образовательные ролевые игры, воспроизводящие реальные исторические события и предполагающие для учеников возможность изменить их ход за счет самостоятельного принятия решений, альтернативных тем, что были приняты в действительности. *Роли учеников с разным уровнем способностей:* одаренные обучающиеся могут предлагать базовые модели разрабатываемых социальных и социокультурных «миров», создавать успешные стратегии для решения игровых задач; нормативно развитые сверстники апробируют и корректируют эти стратегии, опираясь на здравый смысл.

3. Создание конкретного интеллектуального (в том числе художественного) продукта, обладающего потенциалом преобразования окружающей действительности. *Примеры:* разработки программного обеспечения по реальным производственным или инфраструктурным заказам; создание видеофильма или интернет-блога с заданным содержательным направлением. *Роли учеников с разным уровнем способностей:* одаренные школьники выполняют функцию авторов основной идеи будущего интеллектуального продукта, являются основными «технологами» при его изготовлении; ученики с нормативным уровнем развития выполняют основные работы по изготовлению продукта.

4. Реализация конкретного общественно значимого дела, которое воплощает четко оформленный социальный идеал в параметризованно описанной социально-деятельностной ситуации. *Примеры:* обустройство

сквера в микрорайоне как места рекреации жителей и фактора экологического благополучия; организация школьного самоуправления как условия наиболее успешного обеспечения всех образовательных результатов, предусмотренных ФГОС; организация игр для маленьких детей на дворовых площадках новых районов в соответствии с представлениями современной возрастной психологии. *Роли учеников с разным уровнем способностей*: нормативно одаренные ученики предлагают базовые идеи и логику реализации проектов, а их нормативно развитые сверстники разрабатывают конкретные технологии их реализации.

Каждая из указанных форм инклюзивного образования одаренных детей, опирающихся на антропопрактику, предполагает следующие отношения одаренных учеников и их нормативно развитых сверстников:

– одаренные ученики являются носителями специализированного, сложно организованного знания, а также методологии оперирования им; предлагают исходные, базовые модели решения поставленных задач;

– нормативно развитые ученики апробируют и корректируют модели, предложенные их одаренными сверстниками, в ряде случаев являются исполнителями конкретных работ.

Заключение. Инклюзивное образование, ориентированное на одаренных детей, должно предполагать сотрудничество, связанное с реализацией ценностно обусловленных целей, с созданием условий и оснований для построения жизненных стратегий и траекторий, желаемых обучающимися. Следует отметить, что потенциал антропоструктур относительно «классической» инклюзии, связанной с развитием и социализацией «отстающих» учеников, фактически не испытан, но можно предположить, что и в этом случае долговременное сотрудничество на основе реализации общезначимого содержательного действия может оказаться весьма продуктивным. При этом существующие формы антропопрактической инклюзии зачастую складывались из частного опыта, обеспечивались, скорее, благодаря профессиональной интуиции, чем испытанным методикам. С этим связано зафиксированное выше жесткое разделение функций одаренных и нормативно развитых учеников в рамках конструирования и реализации общей онтологической платформы и вытекающего из нее целеполагания. Для выявления всех возможных моделей и методов реализации «антропопрактической инклюзии» необходимы дополнительные теоретические изыскания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абрахамсон П.** Социальная эксклюзия и бедность // *Общественные науки и современность*. – 2001. – № 2. – С. 158–166. URL: <http://ecsocman.hse.ru/ons/msg/22720.html>
2. *Инклюзивное образование: сб. ст. / сост. М. Р. Битянова*. – М.: Библиотека журнала «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с. URL: <https://docplayer.ru/27339890-Inklyuzivnoe-obrazovanie-sbornik-statey.html>

3. **Митчелл Д.** Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / пер. с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – М.: Перспектива, 2011. – 138 с. URL: https://chimitaf.ucoz.ru/tekhnologii_inkluzivnogo_obrazovanija-2-.pdf
4. **Семаго Н. Я.** Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование // Приложение к журналу Стремление к Инклюзивной Жизни. – 2009. – № 3. – С. 9–12.
5. **Крылова Н. Б.** Введение в методологию индивидуального образования // Новые ценности образования. – 2005. – Т. 21, № 2. – С. 27–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13074586>
6. **Лейтес Н. С.** Легко ли быть одаренным? // Семья и школа. – 1990. – № 6. – С. 34–36.
7. **Ушаков Д. В.** Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования. – М.: Нац. образование, 2016. – 135 с.
8. **Renzulli J. S.** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / Ed. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. – N.-Y.: Cambridge University Press, 1986. – P. 53–92. URL: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf
9. **Sternberg R. J.** Practical Intelligence // Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world / Ed. R. J. Sternberg, R. K. Wagner. – N.-Y.: Cambridge University Press, 1986. – P. 550–563.
10. **Попов А. А.** Открытое образование: философия и технологии. – М.: URSS, 2016. – 256 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37111118>
11. **Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П., Ермаков С. В.** Феномен выдающихся достижений. Современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей. – М.: Ленанд, 2017. – 104 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430739>
12. **Ермаков С. В.** Интенсивные образовательные программы: третье поколение // 60 параллель. – 2008. – № 2. – С. 66–73.
13. **Ермаков С. В., Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П.** Развитие математического мышления в практиках открытого образования. – М.: Ленанд, 2017. – 152 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430825>
14. **Попов А. А., Ермаков С. В.** Дидактика открытого образования: монография. – М.: Нац. книжный центр, 2019. – 252 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977899>
15. **Белогуров А. Ю.** Гуманизация инклюзивного образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М.: Спутник+, 2015. – С. 4–7. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf
16. **Шурова Е. Ю.** Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития законодательства // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сб. ст. по материалам II Междунар. семинара по педагогике (Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г.). – СПб., 2016. – С. 5–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28334319>
17. **Фукуяма Ф.** Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. – М.: АСТ: Ермак, 2004. – 730 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/fukuyama-doverie-a.htm>
18. **Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.** Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15855149>
19. **Сорокоумова С. Н.** Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3-1. – С. 134–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14569400>
20. **Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования:** сб. материалов / сост. Н. Борисова, М. Перфильева. – М.: Перспектива, 2012. –

120 с. URL: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/sborniq-strategii-qomandnogo-sotrudnichestva.pdf>

21. Мальцева Н. П., Моисеева Ю. Б. Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сб. науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М.: Спутник+, 2015. – С. 153–157. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf
22. Шутило А. А. Инклюзия в современной школе // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сб. ст. по материалам II Междунар. семинара по педагогике (Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г.). – СПб., 2016. – С. 89–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28334339>

REFERENCES

1. Abrahamson P. Social exclusion and poverty. *Social Sciences and modernity*, 2001, no. 2, pp. 158–166. URL: <http://ecsocman.hse.ru/ons/msg/22720.html> (In Russian)
2. *Inclusive education*: collection of articles. Comp. M. R. Bityanova. Moscow: Library of the journal «Classroom management and education of students», 2015, 224 p. URL: <https://docplayer.ru/27339890-Inklyuzivnoe-obrazovanie-sbornik-statey.html> (In Russian)
3. Mitchell D. *Effective pedagogical technologies of special and inclusive education*: chapters from the book. Transl. from English by I. S. Anikeev, N. V. Borisov. Moscow: Perspektiva Publ., 2011, 138 p. URL: https://chimitaf.ucoz.ru/tehnologii_inkluzivnogo_obrazovanija-2-.pdf (In Russian)
4. Semago N. I. System of training and advanced training of specialists of educational institutions implementing inclusive education. *Annex to the journal the Desire for Inclusive Life*, 2009, no. 3, pp. 9–12. (In Russian)
5. Krylova N. B. Introduction to the methodology of individual education. *New values of education*, 2005, vol. 21, no. 2, pp. 27–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13074586> (In Russian)
6. Leithes N. C. Is it easy to be gifted? *Family and school*, 1990, no. 6, pp. 34–36.
7. Ushakov D. V. *Intelligence, values and prosperity of nations: how to measure the impact of education*. Moscow: National education Publ., 2016, 136 p. (In Russian)
8. Renzulli J. S. The three-ring concept of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Concepts of Giftedness*. Ed. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. New York: Cambridge University Press Publ., 1986, pp. 53–92. URL: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf
9. Sternberg R. J. Practical Intelligence. *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Ed. R. J. Sternberg, R. K. Wagner. New York: Cambridge University Press Publ., 1986, pp. 550–563.
10. Popov A. A. *Open education: philosophy and technologies*. Moscow: URSS Publ., 2016, 256 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37111118> (In Russian)
11. Popov A. A., Averkov M. S., Glukhov P. P., Ermakov S. V. *Phenomenon of outstanding achievements. Modern approaches to the identification and support of gifted children*. Moscow: Lenand Publ., 2017, 104 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430739> (In Russian)
12. Ermakov S. V. Intensive educational programs: the third generation. *60 parallel*, 2008, no. 2, pp. 66–73. (In Russian)
13. Ermakov S. V., Popov A. A., Averkov M. S., Glukhov P. P. *Development of mathematical thinking in the practices of open education*. Moscow: Lenand Publ., 2017, 152 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430825> (In Russian)
14. Popov A. A., Ermakov S. V. *Didactics of open education*: monograph. Moscow: National book center Publ., 2019, 252 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36977899> (In Russian)

15. Belogurov A. Yu. Humanization of inclusive education in the strategy of formation of multicultural educational environment. *Inclusive education: innovative projects, methodology, new ideas*: sat. nauch.-method. materials. Ed. by A. Yu. Belogurova, O. E. Bulanova, N. V. Policosanol. Moscow: Sputnik+ Publ., 2015, pp. 4–7. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf (In Russian)
16. Shchurova E. Yu. Inclusive education: problems and prospects of legislation development. *Inclusive education: effective techniques and their practical application*: collection of articles on materials of the II Intern. seminar on pedagogy (St. Petersburg, 26 November 2016). St. Petersburg, 2016, pp. 89–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28334319> (In Russian)
17. Fukuyama F. *Trust: social virtues and the path to prosperity*. Transl. from English. Moscow: AST: Ermak Publ., 2004, 730 p. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/fukuyama-doverie-a.htm> (In Russian)
18. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Readiness of teachers as the main factor of success of inclusive process in education. *Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 83–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15855149> (In Russian)
19. Sorokoumova S. N. Psychological features of inclusive education. *Proceedings of the Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, vol. 12, no. 3, pp. 134–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14569400> (In Russian)
20. *Strategies of team cooperation in the implementation of inclusive education practice*: collection of materials. Comp. N. Borisova, M. Perfileva. Moscow: Perspektiva Publ., 2011, 120 p. (In Russian)
21. Maltseva N. P. Moiseyeva, Y. B. Education and training of children with special educational needs. *Inclusive education: innovative projects, methodology, new ideas*: coll. of scientific-method. materials. Ed. by A. Yu. Belogurova, O. E. Bulanova, N. V. Policosanol. Moscow: Sputnik+ Publ., 2015, pp. 153–157. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf (In Russian)
22. Shutilo A. A. Inclusion in the modern school. *Inclusive education: effective techniques and their practical application*: collection of papers based on the materials of the II Intern. seminar on pedagogy (St. Petersburg, 26 November 2016). St. Petersburg, 2016, pp. 5–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28334339> (In Russian)

Received June 21, 2019

Поступила: 21.06.2019

Accepted by the editors September 03, 2019 Принята редакцией: 03.09.2019