



---

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНТЕКСТ ЛИБЕРАЛИЗАЦИИ И РОССИЙСКИЕ РЕАЛИИ**

*Н.В. Борисова*

Инклюзивное образование, целью которого является обеспечение равных прав и доступа к образованию для детей с инвалидностью, испытывает на себе все противоречивые влияния процессов либерализации в социальной сфере и в области образования, как составной ее части. При этом инклюзия не соотносится напрямую с направлениями общей политики в области образования и имеет свои специфические цели, задачи и черты, которые можно объяснить, если рассматривать инклюзивное образование как часть политического процесса в области обеспечения гражданских прав для групп социальных меньшинств и процесса культурных изменений. В статье анализируется влияние процессов либерализации на развитие инклюзивного образования в странах с либеральной моделью благосостояния, а также процесс развития интегрированного образования в России и те проблемы, которые существуют на его пути.

*Ключевые слова:* модели государства благосостояния, социальная политика в области образования, инклюзивное образование, либерализация, дети с ограниченными возможностями

### **Введение**

Социальное развитие во многих странах в последние десятилетия тесно связано с процессами либерализации социальной политики и обеспечения социальных прав. Инклюзивное образование, направленное на расширение доступности образования для всех групп общества, неизбежно сталкивается с процессами либерализации в системе образования в целом. Противоречивое влияние этих процессов и предполагается выяснить в настоящей работе, тем более что российский опыт инклюзивного образования формируется

в значительной мере на основе международного опыта, приобретая, разумеется, свои специфические черты.

### **Инклюзивное образование как составляющая часть социальной политики**

Политика в области инклюзивного образования является, несомненно, частью более общей образовательной политики, которая, в свою очередь, соотносится с основными направлениями социального развития государства. Вектор социального развития государства определяется типом или моделью социальной политики, которая обычно рассматривается как «включенная в полную, внутренне последовательную национальную систему государства всеобщего благосостояния [Меннинг, 2001].

Государство благосостояния «проявляет» себя через политику в области занятости, взаимодействия между государством и семьей, характер социального обеспечения и таких социальных гарантий, к которым относится, в том числе, и образование.

Эспинг-Андерсен [Esping-Andersen, 1990. P. 26–30] выделяет три модели режима капитализма, или государства всеобщего благосостояния: консервативный (корпоративистский); либеральный; социал-демократический.

В основе данной типологии, по определению Меннинга [Меннинг, 2001. С. 8], находятся такие атрибуты, как природа государственного вмешательства, стратификация социальных групп и характер соотношения между рынком и бюрократическим распределением в процессе декомодификации. Отметим, что у Эспинг-Андерсена [Esping-Andersen, 1990. P. 26–30] образовательная политика как часть социальной политики не рассматривалась. По мнению Гюнтера Хеги и Карла Хокенмайера, это связано с тем, что образование (особенно среднее и высшее) в любом государстве благосостояния сокращает зависимость индивида от рынка, является источником социальной мобильности и долговременной социальной стабильности [Hega, Hokenmaier, 2002. P. 7], то есть является, по сути, социальной программой государства любой модели. Тем не менее упомянутые авторы установили соотношение между типом проводимой государством политики в области социального страхования (как значимого «типологического» фактора для определения принадлежности к той или иной модели) и типом образовательной политики. Таким образом, образовательная политика, будучи частью социальной политики, проводимой государством, неизбежно принимает ее черты, внутреннюю логику и направление развития.

Инклюзивное образование, являясь частью общей социальной политики в области образования, не тождественно ему и имеет свою специфику, характерную для каждого типа государства благосостояния. Таким образом, инклюзивное образование двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным разви-

тием государства; с другой стороны, решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей образовательной политики. Истоки такой двойственности лежат, по-нашему мнению, в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, – по сути политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс. И в то же время – это часть образовательного процесса – с целями, задачами, технологиями и результатами обучения, методиками и проблемами финансирования инклюзивных программ в общеобразовательных школах.

Рассмотрим соответствие *типологии* государства в соотношении с *образовательной политикой* и характером *инклюзивного образования*:

*Консервативный режим* государства всеобщего благосостояния определяется как имеющий высокий уровень стратификации по уровню дохода и социальному статусу. Прямое государственное обеспечение в странах с таким режимом незначительно и не связано с процессами перераспределения и выравнивания доходов. Обеспечение социальных прав достаточно жестко привязано к работодателю. Консервативный режим государства благосостояния фиксируется в тех странах, где сильно влияние религиозных (католических) партий, вообще католической церкви, и в странах с историческим опытом абсолютизма и авторитаризма. Согласно классификации Эспинг-Андерсена, к данному типу государств можно отнести Австрию, Францию, Германию, Нидерланды, Бельгию и Италию [Comparing... 1994. P. 6].

Соотношение социальной политики и образовательной политики в государствах этого типа можно представить следующим образом.

В государствах с консервативной моделью социальной политики *инклюзивное образование* часто рассматривается как доступ к образованию вообще, без широкого развертывания политики интеграции для людей с особенностями развития. В Германии, Франции, Нидерландах и Бельгии широко развита сеть специализированных школ для детей с особенностями развития, но законодательство не ограничивает возможности интегрированного образования, и оно развивается в условиях интенсивного взаимодействия специальных и общих школ (Нидерланды). В Италии же напротив, очень активно развиваются процессы инклюзивного образования для детей с особенностями развития в общеобразовательные школы, причем, законодательно это обеспечивается с 1971 года. Италия считается своего рода «лабораторией» инклюзивного образования, по некоторым данным, в Италии в интеграционных школах учится от 80 % до 95 % детей, имеющих особенности развития (для сравнения – в Греции меньше 1 %, в США – 45 %, в Великобритании ситуация сильно меняется от графства к графству, количество детей с особенностями развития, интегрированных в общеобразовательную школу, в разных частях страны может отличаться в шесть раз) [Грозная, 2004]. Таким образом, в странах с консервативной моделью социальной

политики интегрированное образование может принимать вид, характерный для стран с иными моделями благосостояния.

*Либеральный режим* государства всеобщего благосостояния характеризуется зависимостью социального страхования от рынка, при этом государство скорее регулирует рынок, чем непосредственно предоставляет прямое социальное обеспечение. Данный режим отличается достаточно высоким уровнем социальной стратификации и дифференциации в обществе, социальные пособия достаточно ограничены и стигматизированы, поскольку считается, что повышение уровня пособий сокращает стимул к труду и выходу на рынок. Примерами этой модели могут служить такие страны, как США, Канада, Австралия и Великобритания.

Соотношение либеральной социальной политики и соответствующей ей образовательной политики выглядит следующим образом.

Если сопоставить характер инклюзивного образования и модель социальной политики, то в странах с либеральной моделью инклюзивное образование, в основном, направлено на интеграцию детей с особенностями развития в среду здоровых сверстников, для детей с проблемами поведения реализуются специальные программы профилактики исхода из школы или временное помещение в специальные учебные заведения, предоставляющие специализированные программы коррекции поведения, после которых ребенок возвращается в общеобразовательную школу.

*Социал-демократический режим*, в отличие от предыдущих, характеризуется принципами универсализма и равенства. Государство берет на себя решение многих проблем, традиционно относящихся к «семейной сфере» (например, уход за детьми и пожилыми людьми). К странам с таким режимом относятся Швеция, Норвегия, Дания и Финляндия. Соотношение социальной политики и образовательной политики в данном случае можно представить следующим образом.

В странах с социал-демократической моделью социального обеспечения *инклюзивное образование* успешно обеспечивается для всех детей группы риска, дети с особенностями развития в большинстве своем включены в процесс обучения в государственных общеобразовательных школах.

Бесспорно, что в каждое государство благосостояния может иметь черты, отличные от тех, что выделены Эспинг-Андерсеном для каждой модели как типические, или сочетать в себе элементы всех трех режимов. На это указывал и сам автор, говоря о том, что в действительности не существует ни одного режима в «чистом виде» [Esping-Andersen, 1990. С. 28]. И все же тип социальной политики, проводимой государством, очень четко соотносится со стратегией и основным направлением в «своей» образовательной политике. Очевидно, что политика государства в области социального страхования напрямую связана со стратегией в образовательной политике: в странах с консервативным режимом образование должно подготовить работника, чьи социальные права тесно связаны с рабочим местом и тем, что

их нужно «заработать». В странах с либеральным режимом образование – это своего рода «индивидуальная страховка» от жизненных рисков; в государствах с социал-демократическим режимом образование обеспечивает декоммодификацию в обеспечении социальных прав.

Инклюзивное образование обеспечивается во всех типах государств благосостояния и имеет черты как общие с политикой образования, так и специфические. Более того, эта собственная специфика может проявляться внутри одной модели (как это происходит в странах с консервативным режимом), характер же этих различий в странах с либеральной моделью мы и попытаемся выявить в следующем разделе.

### **Либеральная модель образовательной политики и ее влияние на процесс инклюзивного образования в США и Великобритании**

Либерализация социальной сферы не является прерогативой социальной политики двух или нескольких стран, в большинстве развитых стран этот процесс протекает с той или иной степенью интенсивности и длительности. В широком смысле, приватизация – это делегирование государственных функций частному сектору. Кроме того, либеральная идеология базируется на идеях «свободного выбора», «свободы рынка» и «индивидуального права», и, тем самым, обеспечивает идеологическое подкрепление процессам приватизации и создания квазирынков не только в экономической, но и в социальной и образовательной сфере.

#### **Либерализация образования в США и ее влияние на инклюзивное образование**

По мнению исследователей Маргарет Джилберман и Вики Лэнс [Gilberman, Lens, 2002. P. 208], движущей силой приватизации образования в США стали: недоверие и неприятие по отношению к правительственным программам; предпочтение «ориентированного на результат» частного рынка; растущее недовольство стратегией реформы образования.

В сфере образования США основным механизмом либерализации стала система образовательных ваучеров. Ваучер – это государственный финансовый документ на определенную сумму, которую частное лицо может использовать для оплаты социальных услуг (жилья, медицинских услуг, социального обслуживания, питания), и это механизм «передачи государственных средств непосредственно потребителю для приобретения образовательных услуг на свободном рынке» [Gilberman, Lens, 2002. P. 209]. Эта программа предоставляет родителям ребенка возможность свободного выбора такой школы, в том числе частной, которая, по их мнению, лучше решает образовательные задачи. Ваучер покрывает значительную (но не всю) часть стоимости обучения в частной школе, кроме того, способствует

возможности поменять место «дислокации» школы – выбрать для обучения государственную школу, находящуюся в более «благополучном» районе, если она участвует в ваучерной программе. Программа ваучеризации началась в городах Милуоки (штат Висконсин) и Кливленд (штат Огайо) 13 лет назад; в штатах Майн и Вермонт около 100 лет назад, и в настоящее время охватывает 11 штатов [Centre for Education Reform – CER Report, 2005. P. 1].

Программа ориентирована, прежде всего, на семьи этнических меньшинств с низким доходом и обеспечивает детям из этих семей возможность получить более качественное, как считается, образование в частных школах. Система использования ваучеров в образовании, однако, имеет отличия от использования подобных механизмов с других социальных сервисах. Отличия заключаются в том, что в случае предоставления образовательного ваучера государственные средства передаются непосредственно потребителю для осуществления выбора школы («*school choice*»), тогда как приобретаемые социальные и медицинские услуги предоставляются через контракт с «промежуточной» управляющей компанией (*Medicare / Medicaid*) или некоммерческой организацией.

Тем не менее введение ваучерной системы не воспринимается в обществе однозначно, существуют как активные сторонники, так и оппоненты этой системы. Среди важнейших аргументов защитников системы образовательных ваучеров – то, что с их помощью можно решить проблему качества образования. Эта проблема весьма актуальна для многих государственных школ США, особенно для расположенных в зонах проживания этнических меньшинств (*inner-city schools*). По результатам исследования, проведенного университетом штата Висконсин [цит. по: CER Report, 2005. P. 9], школьники-афроамериканцы, выбравшие программу ваучеров в городах Дайтон (штат Огайо), Нью-Йорк и Вашингтон показали значительно лучшие результаты в тестировании после двух лет обучения в частной школе по сравнению со студентами государственной школы. Оппоненты утверждают, что в этих исследованиях не учитывались семейные устои, общий «семейный настрой» на обучение, мотивация самих учащихся к обучению и их прежние школьные успехи [Gilberman, Lens, 2002. P. 213]. Еще один аргумент оппонентов ваучерной программы – то, что она оставит беднейших в самых плохих школах, то есть сработает эффект «переманивания» учащихся. И это аргумент очень тесно связан с проблемой влияния вводимой ваучерной системы на инклюзивное образование.

### **Ваучеры и инклюзия**

Законодательство США об образовании инвалидов «Individuals with Disabilities Education Act» – IDEA (в редакции 2004 года), не употребляя напрямую термина «инклюзия», предусматривает необходимое финансирование специального образования в системе местных школ, использование индивидуальных учебных планов и предоставление по мере необходимости

учащимся с особыми образовательными потребностями специальной дополнительной помощи в общеобразовательной школе. Вместе с тем родители могут выбрать специальную государственную или частную школу, обучение в которой в большей степени оплачивается за государственный счет. Такие школы предназначались, в основном, детям с тяжелыми и множественными проблемами развития и поведенческими нарушениями. Соответственно, родители детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в местных общеобразовательных школах, получили возможность при помощи основного и дополнительного (специального) ваучера перевести ребенка в частную школу (не специальную), обеспечивающую лучшее обучение и сервис.

Таким образом, введение ваучерной системы стимулировало продвижение инклюзивного образования в частных школах, которые прежде были недоступны для большинства детей с отклонениями развития по причине особых стандартов приема и тестовых барьеров.

Впрочем, по мнению Джилберман и Ленс, «частные школы, открыв двери для детей со специальными образовательными потребностями, проблемами которых ранее занимались государственные школы, не обладали опытом справляться с ними» [Gilberman, Lens, 2004. P. 215]. По данным авторов, в 1997 году только 24 % частных школ обеспечивали специальные потребности учеников с особенностями – по сравнению с 90 % государственных школ.

Полученные данные, с одной стороны, свидетельствуют о том, что процессы либерализации образования оказывают значительное влияние на продвижение инклюзивного образования, расширение сети школ, включающих детей с особенностями развития в социум. С другой стороны, либерализация не решает автоматически проблемы качества образования, и предоставленный «выбор» может мало соотноситься с предполагаемым получением «качественного» результата. Кроме того, можно предположить, что государственные школы, участвующие в ваучерной программе, могут со временем конденсировать у себя школьников из бедных семей и детей с инвалидностью – такие школы, заинтересованные в притоке ваучеров, чаще всего расположены в бедных районах проживания этнических меньшинств.

### **Либерализация и реформы образования в Великобритании, их влияние на развитие инклюзивного образования**

Реформа национальной системы образования является одним из главных направлений социальной политики правительств как консервативной, так и лейбористской партий Великобритании на протяжении последних десятилетий. Закон об образовании 1988 года «Educational Act», принятый кабинетом М. Тэтчер, в значительной мере отражал общую стратегию консерваторов в реформировании социальной сферы, которая «определялась, прежде всего, через характер соотношения центральной и местной власти»

[Hill, 1993. P. 145]. Еще одной важнейшей стороной образовательной реформы стал поиск путей увеличения «эффективности» образования, решенный во вполне либеральном ключе.

Реформирование традиционной системы образования, согласно этому законодательству, осуществлялось в четырех главных направлениях:

- установление национальных образовательных стандартов;
- децентрализация административной структуры образования и уменьшение зависимости школ от местных органов управления образованием;
- усиление конкуренции между школами в борьбе за фонды, которые напрямую увязывались с эффективностью деятельности школы (через установление рейтинга школы по результатам тестирования учащихся);
- установление процедуры оценки деятельности школы каждые четыре года специальными бригадами независимых инспекторов [Ainscow, 1997. P. 32–57].

Возможность выбирать школу, предоставленная этим законодательством родителям, и должна была стать инструментом оценки и, следовательно, способом повышения эффективности – выбор осуществлялся на основании рейтинга школы по результатам тестирования учащихся семи, одиннадцати и четырнадцати лет. М. Hill определяет, что такая комбинация «возможности выбора социального и образовательного облика школы и возможности “ухода” школ из-под влияния местного комитета образования создает эффект воссоздания селективной системы, которая была до этого сильно подорвана развитием общих школ» [Hill, 1993. P. 147].

Либерализация образовательной сферы тесно связана с такими принципами рыночных отношений, как маркетизация и менеджералистский подход. Школы рассматриваются как «малые предприятия (бизнес)», конкурирующие между собой за клиентов-учеников: «Новый менеджерализм в образовании делает акцент на инструментальном подходе к школам – оценка качества по результатам тестов, посещаемости и проценту поступлений выпускников. Наиболее характерные термины для такого направления – инициатива, превосходство, качество и эффективность» [Gewirtz, Ball, 2000. P. 256]. Конечно, при таком подходе учителя администрация и попечительский совет школы будут беспокоиться за показатели «своей» школы, чтобы получить дополнительные ассигнования и вознаграждение за свои успехи. В условиях рыночных отношений вместо принципов сотрудничества и справедливости начинают активно действовать принципы эффективности и соперничества. И это не может не оказывать серьезного влияния на процессы инклюзии в образовании.

### **Либерализация образования и инклюзия**

Инклюзивное образование в Великобритании существует во взаимодействии со специальным образованием, которое имеет в этой стране давнюю историю и традиции. И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные отдельные школы продолжают



функционировать и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь обучения. Количество специальных школ в стране за период 1986–1996 годы сократилось на 15 % (с 1 405 до 1 191 школы). Ситуация резко меняется от одной местности к другой. Так, в округе Ньюхэм Лондона, где нам удалось побывать на семинаре для российских специалистов по инклюзивному образованию в 2004 году, закрыты буквально все специальные школы, в Англии и Уэльсе лишь 1,2 % всех детей школьного возраста посещают специальные школы, но разница между территориями колеблется между 0,32 и 2,6 % [Miller, 2003. Р. 4]. Решение о закрытии специальной школы и переводе детей в общеобразовательную школу принимается управлением образования округа (*LEA*), и этот процесс закрытия специальных школ наиболее болезненно реагирует на общий процесс либерализации образования.

Фелисити Армстронг исследовала этот процесс, применив метод этнографического кейс-стади; она непосредственно участвовала во встречах, консультациях и педагогических собраниях учителей и чиновников местного управления образования после принятия решения о закрытии одной из специальных школ и переводе всех учеников в общеобразовательную школу. Это процесс, по мнению автора, вскрыл противоречия нового менеджералистского подхода и инклюзии, когда школа должна приносить доход и быть эффективной, а для того, чтобы получить дополнительные ассигнования, – предъявлять доказательства своей успешности. И тогда «соблазн оставить за бортом или отпугнуть непродуктивных учеников чрезвычайно велик. Выдержки из заседаний педагогических советов пестрят аргументами вроде: ученики с недостатками понизят планку стандартов, не будут способны успевать за нормальными, станут обузой для учителей, вынужденных тратить на них свое дополнительное время, урезая его у остальных детей. Чиновники управления образования и администрация общеобразовательной школы использовали в своей аргументации «за» и «против» термины, относящиеся лишь к финансовой сфере деятельности школ, оставив в стороне культурный и социальный контекст инклюзии» [Armstrong, 2002. Р. 246, 256].

Армстронг видит противоречие в том, что инклюзия, будучи более широким культурным изменением, при таком подходе начинает рассматриваться только в терминах экономической рациональности, как нечто «заслуживающее», «не разрушающее» и соответствующее «эффективному использованию ресурсов». Продвижению инклюзии противодействует не столько «прямое» наличие социальных групп (политиков, профессионалов) заинтересованных в поддержании сегрегационной системы институтов, сколько ценности, отношения и практика, создающая сегрегационную структуру образования [Armstrong, 2002. Р. 256].

Таким образом, влияние либеральных процессов в образовательной политике на развитие инклюзивного образования в Великобритании повышает значимость вопроса профессионального самоопределения учителей,

участвующих в этом процессе; учителя и администрация школ в конечном итоге и становятся непосредственными проводниками любой образовательной политики. Возникающее противоречие между требованиями поднять планку стандартов и моральным требованием культурных изменений образования значительно осложняет процесс демократизации образования, и социальной интеграции как его составной части.

### **Инклюзивное образование в России**

В настоящее время в России социальная политика в области образования претерпевает качественные изменения и преобразования, которые неизбежно оказывают влияние на сложный и противоречивый процесс становления и развития инклюзивного обучения детей-инвалидов. С одной стороны, меняющиеся идеологические и социокультурные условия стимулируют принятие законов и появление прецедентов, которые противодействуют дискриминации и ущемлению прав социальных меньшинств, и инклюзивное образование служит наглядным тому примером. С другой стороны, неблагоприятные экономические условия, сложная стратификационная структура современного российского общества усиливают проявления ограничений и неравенства в отношении групп социального меньшинств, в том числе и детей-инвалидов. Отсутствие механизмов реализации норм прогрессивного законодательства серьезно тормозит ход изменений в проводимой социальной политике. Как следствие этого, возникает «парадоксальная, но в целом вполне типичная для переходных периодов ситуация, которая характеризуется возникновением разрыва между законами, декларирующими права ребенка с отклонениями в здоровье на развитие, образование, социальную интеграцию и фактическим отсутствием механизмов его реализации» [Зайцев, 2004. С. 21].

Российские исследования в области инклюзивного образования [Малофеев 1996; Шипицина, 1997; 2000; Ярская-Смирнова, Лошакова, 2003; Ярская-Смирнова, Наберушкина, 2005] достаточно подробно исследуют контекст тех социально-правовых изменений, которые произошли в образовательной политике стран, где интеграция детей с особенностями развития достаточно давно стала устойчивой и успешной практикой. Прежде всего, интегрированное образование рассматривается в контексте осуществления либерально-демократических реформ и борьбе с дискриминацией, формирования новых норм общественной морали и уважения различий между людьми [Малофеев, 1996; Шипицина, 2000]. Отмечается также, что переход от дифференциации специального образования к интеграции осуществляется в странах Западной Европы и США на этапе экономического подъема, который не только политически, но и финансово обеспечил возможность замены сегрегационных моделей обучения интеграционными [Малофеев, 1996. С. 120].

Изучение российского опыта интегрированного образования показывает, что такая форма организации обучения не является совершенно новым

и незнакомым для России явлением. Идея интегрированного обучения как педагогической системы, органически соединяющей специальное и общее образование в целях создания условий для преодоления у детей социальных последствий биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С. Выготскому, который еще в 30-е годы одним из первых пытался обосновать необходимость этого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [Выготский, 1983. С. 39–49].

Исследователи справедливо полагают, что развитие интегрированного образования обязательно сопровождается разработкой и внедрением пакета законов и нормативных актов, способствующих расширению доступа инвалидов к образованию, при этом доступ может осуществляться в разнообразных формах [Шипицина, 2000; Ярская-Смирнова, Лошакова, 2003]. Отметим, что инклюзивное образование требует изменений не только на макроуровне, но и на уровне местных сообществ, школьных коллективов, посредством смены стратегий взаимодействия учителей и детского классного сообщества, в которое включены дети-инвалиды, а также через создание системы взаимодействия педагогов общего и специального образования. Необходимым условием для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся-инвалидов в условиях инклюзивного образования является обязательное наличие индивидуального учебного плана и континуума сервисов. Сюда, в том числе, относятся транспорт, логопедия, аудиология, оккупационная терапия, педагоги сопровождения и помощники, школьный социальный работник, консультирование и подготовка родителей. Очевидно, это и создает в глазах многих российских граждан образ инклюзивного образования как весьма «дорогого» образовательного проекта, в чем-то даже элитарного, который по силам только высокоразвитым в экономическом отношении странам, для которых инклюзия также является достаточно «затратной» практикой; «оказалось, что подлинная интеграция дороже дифференцированного специального образования (“проблемным детям нужно больше, чтобы быть равными”»)» [Малофеев, 1996. С. 120].

Безусловно, финансовый аспект развития интегрированного образования очень важен, и если рассматривать его с точки зрения сравнительной «стоимости» обучения учеников в специальной и общеобразовательной школе, то анализ данных, полученных в ряде стран, показывает, что фактические расходы в год на содержание одного учащегося специальной школы в несколько раз выше затрат на содержание учащегося общеобразовательной школы [Шипицина, 2000. С. 18]. И по данным исследования, касающегося развития интегрированного образования в России, финансовые затраты на институционализацию интегрированного образования меньше, чем совокупные затраты на институты общего и специального образования [Зайцев, 2004. С. 130]. Это вполне объяснимо, поскольку сокращаются финансовые затраты на содержание зданий специальных школ, техническое обслуживание, ремонт и т. д. Естественно, речь

не идет о закрытии специальных школ с последующим переводом учащихся в общеобразовательные учреждения без оказания им специальной поддержки, предоставления необходимого оборудования и работы со всем педагогическим коллективом школы. Это было бы абсолютной дискредитацией идеи интеграции. Мы говорим о том, что в России уже сейчас существует определенный финансовый ресурс и возможность перераспределения и объединения части средств для того, чтобы создать экономические условия для появления и развития школьных инклюзивных образовательных пространств, хотя бы в рамках пилотных региональных проектов.

Отметим, что практики «стихийной», или, как ее еще иногда называют, «вынужденной», интеграции существуют в России достаточно долгое время. Причины ее появления – это, как правило, отсутствие коррекционного образовательного учреждения или его территориальная отдаленность от места проживания ребенка, неверно проведенная диагностика или вообще отсутствие таковой, нежелание родителей обучать ребенка в специальной школе и заинтересованность общеобразовательных школ в притоке любых учащихся в условиях демографического кризиса в стране [Зайцев, 2004; Шипицина, 2000]. Прежде всего, это касается учащихся с небольшими сенсорными дефектами или имеющих неглубокую степень задержки психического развития.

Развитие института интегрированного образования в настоящее время в России – это узел проблем и противоречий, решение которых требует специальных мер комплексного характера. Интересно, что ее в некотором роде по-прежнему можно считать «стихийной», только уже на уровне отдельных школ и практик. Причины этой «стихийности» российской интеграции – и в отсутствие закона о специальном образовании, проект которого, пройдя все чтения в Государственной Думе, так и не был подписан Президентом РФ, и в проведенной административной реформе, в результате которой отдел специального образования Минобрнауки РФ был реорганизован, и соответственно, в настоящее время просто отсутствует та структура, которая могла бы решать на федеральном уровне основные организационные и методические вопросы становления интегрированного образования как института. Более того, финансирование специального образования находится в настоящее время в сфере региональных бюджетов, поэтому продвижение интегрированного образования во многом зависит от позиции региональных управлений образования и влияние федерального министерства становится в такой ситуации минимальным.

Важной проблемой является также отсутствие государственных стандартов специального образования, которые обязательно должны носить вариативный характер – от соответствующих общеобразовательному стандарту до стандарта «жизненной компетенции». Разработка таких стандартов позволила бы интеграционным школам избежать ситуаций, когда директорам и учителям общего образования приходится буквально «выкручиваться», чтобы провести итоговую аттестацию учащихся со специальными образова-

тельными потребностями. Причем вариантов существует несколько – от сдачи экзаменов в ближайшей коррекционной школе, которая подходит «по профилю» ученику с особенностями развития, до «двойного» лицензирования школы (например, как общеобразовательной школы, так и школы для детей с задержкой психического развития). Понятно, что и тот и другой путь – это вынужденные меры, которые не могут считаться нормой, как не может быть нормой и «мнимое» игнорирование особых образовательных потребностей ребенка или выдача справки о том, что учащийся «просто» прослушал курс основной или средней школы. Индивидуальный учебный план, разработанный для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями на основе этих специальных стандартов, позволил бы не только «легализовать» интеграционное обучение детей с особенностями развития, но и обеспечить доступ к образованию самых «тяжелых» групп детей, многие из которых сейчас не получают образования даже в специальных коррекционных школах. По нашему мнению, индивидуальный учебный план должен быть обязательной составной частью ИПР (индивидуального плана реабилитации) любого ребенка-инвалида, так как это является обеспечением реабилитации через образование.

В том правовом и организационном вакууме, который сложился в России в настоящее время вокруг инклюзивного образования, интеграционные школы, которые осознанно приняли концепцию интегрированного образования, действуют скорее как культурный и этический феномен, возникающий чаще всего вопреки существующим обстоятельствам, сложившимся в специальном образовании. Чаще всего это инициатива родителей «особых детей», поддержанная профессионалами, которые разделяют ценности интегрированного образования, образования для всех. Так было, например, в московских школе № 1321 «Ковчег», школе № 142 и в ряде других школ. Новым важным явлением, на наш взгляд, являются региональные инициативы, когда решение о создании интеграционных образовательных пространств берут на себя местные органы управления образованием, как например, в Самарской или в Ростовской областях. Так, министерство образования Самарской области разработало специальное положение об интегрированном образовании, в котором ведущую роль играет организация ранней помощи детям с отклонениями в развитии через центры раннего вмешательства, а также разработало специальные нормативы для организации школьных интеграционных образовательных пространств.

Значение интеграционных школ как социального, педагогического и культурного феномена для России трудно переоценить. Можно разработать и принять самое прогрессивное законодательство и финансовое обеспечение, но без принятия ценностей интеграции на уровне профессионального самоопределения учителей, представляющих как общее, так и специальное образование, все это будет носить формализованный или декларативный характер. Иными словами, не только отсутствие законодательной базы

и дефицит финансирования выступают основными препятствиями интеграции, но и те общественные стереотипы и предрассудки, которые существуют в современном российском обществе, в том числе среди профессионалов, в отношении обучения детей-инвалидов. Характерно, что наиболее критично к возможностям интегрированного обучения учащихся-инвалидов (по сравнению с родителями здоровых детей) относятся учителя массовых школ, которые видят среди основных препятствий интеграции детей-инвалидов в школу не только отсутствие безбарьерной среды, необходимого финансирования и законодательной базы, что совершенно справедливо, но и содержание образовательных программ, а также квалификацию специалистов [Ярская-Смирнова, Лошакова, 2003]. И квалификация специалистов, на наш взгляд, – это не только овладение специальными педагогическими технологиями и приемами в обучении «особых» детей: как раз этими работками успешно работающие интеграционные школы вполне могут «поделиться» со своими коллегами. Практика интеграции учит педагогов, что профессиональная квалификация заключается еще и в том, что учитель буквально умеет в каждом ученике видеть личность и уважать его достоинство, несмотря на явное его отличие от общепринятой академической «нормы» или еще какого-либо стандарта: «Квалификация учителей должна определяться через интеграционные понятия. Учитель умеет работать в классе, где есть дети с особенностями» [Дименштейн, 1999].

Сравним эту позицию с той реальностью, в которой живут дети и их родители, приведя выдержки из писем тех родителей, чьи дети сейчас учатся в интеграционной школе № 1321 «Ковчег». На вопрос: «Почему Вы хотите, чтобы Ваш ребенок учился в интеграционной школе?», – наши родители пишут: *«У Саши было четыре сотрясения мозга. Учитель труда бил его портфелем по голове, он даже упал, а на математике ему говорили: “Тупой, к доске”. А он, и правда, дроби никак не поймет, может быть не учить его?»*; *«Мой сын родился очень слабым. В год он заболел пневмонией, и его положили в больницу, я находилась в больнице вместе с ним. Один раз я уехала к маленькой дочке, а когда вернулась, мне сказали, что он умер и находится в реанимации... Он перенес клиническую смерть три раза. Я хочу, чтобы мой сын учился в школе, где любят детей и не кричат на них»* [Опыт... 2004. С. 9].

Речь, конечно, не идет о том, что физическое насилие над детьми стало в массовых школах привычной нормой, а о том, что вообще проблема принятия детей, имеющих те или иные особенности – физические, поведенческие, а в последнее время религиозные или национальные, – стоит очень остро, и профессиональная способность педагогов стремиться к ее решению – это один из важнейших и реальных показателей педагогической квалификации и профессиональной состоятельности.

Таким образом, для развития интегрированного образования в России важно не только наличие законодательных и финансовых механизмов, но и необходима работа по изменению общественного мнения, в том числе про-

фессионалов; и в этом смысле организация профессиональных контактов учителей общих, специальных и интеграционных школ, проведение специальных тренингов и образовательных программ просто жизненно необходимы. В более широком контексте – это работа общественных организаций инвалидов и родителей детей-инвалидов, чье мнение относительно необходимости интегрированного образования должно иметь более ясное выражение.

Хотелось бы отметить, что развитие интегрированного образования в нашей стране тесно связано с формированием национальной концепции социальной политики в области инвалидности. И если в качестве концепции делается выбор в пользу либеральной концепции гражданских прав [Тарасенко, 2004. С. 25], то можно предположить, что развитие интегрированного образования в России во многом будет зависеть и от степени успешности реализации этой концепции. Важно, чтобы эта концепция не стала прикрытием простого сокращения финансирования специального образования и закрытия специальных школ под видом деинституционализации, без соответствующего финансирования интеграционных образовательных пространств. Разработка национального проекта «Образование» обязательно должна включать в себя конкретные шаги по развитию интегрированного образования в России, и здесь важную роль могли бы сыграть законодательные комиссии Государственной Думы РФ по социальной политике и образованию, конкретная работа депутатских групп и общественных организаций.

## **Заключение**

Проведенный анализ показал, что в странах, где приняты сходные модели социальной политики, влияние либерализации на развитие инклюзивного образования происходит по-разному, хотя при этом сохраняется ее главный вектор. Речь идет о ключевых для либеральной модели понятиях «выбора», «рынка» и «эффективности», которые в процессе либерализации становятся определяющими и для образования. Социальная интеграция как часть образовательного процесса также вступает в игру на этом поле с ключевыми понятиями «выбора» и «рынка», подвергаясь их противоречивому воздействию. Это влияние определяется выбранной стратегией либерализации.

В одном случае, в США, – это прямое предоставление «выбора» через систему ваучеров, именно они должны способствовать, по мысли реформаторов, обеспечению доступности качественного образования через выбор школы, при этом в конкурентной борьбе будут участвовать два основных игрока: государственные и частные образовательные учреждения. Результатами этой борьбы станет повышение качества образовательных услуг у каждой «стороны», и, соответственно, повысится эффективность использования государственных средств и уровень образования.

Влияние либерализации на процесс инклюзивного образования имеет свои сильные и слабые стороны. С одной стороны, либерализация,

обеспечивая родителям право «выбора школы», способствует продвижению социальной интеграции, созданию новых образовательных пространств и расширению возможностей доступа к образованию – как государственному, так и частному. С другой стороны, эти процессы усиливают тенденции эксклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями – инклюзивные школы в таких условиях могут приобрести черты комбинации бедности и инвалидности, тем самым усиливая неравенство.

В Великобритании либерализация, двигаясь в том же направлении обеспечения «выбора», «рынка» и «эффективности», имеет несколько другую стратегию. Хотя родители тоже делают «выбор школы», он не определяется как выбор между «государственным и частным». Игроком рынка в этих условиях становится каждая государственная школа – резкое увеличение количества частных школ в этих новых рыночных условиях в Великобритании представляется весьма маловероятным. И тогда использование рыночных механизмов в стремлении «повысить планку» и сделать образование более эффективным вступает в противоречие с требованием социальной интеграции, если ее понимать как культурное изменение образовательного пространства, и здесь необходима специальная политика, в том числе и законодательная, которая бы минимизировала влияние либерализации на финансирование и организацию этого процесса.

Российские реалии таковы, что инклюзивное образование здесь развивается, и для этого, в основном, активно задействуются стратегии международного, в частности, американского опыта социальной интеграции. Это и программы ЮНЕСКО по развитию инклюзивного образования в России и странах СНГ, и программы Агентства США по Международному Развитию, и широкие межрегиональные проекты РООИ «Перспектива» («Образование – право для всех», «Обеспечение доступности в образовании»), поддержанные Всемирным Институтом Инвалидности (США). Американские организации в данном случае очень влиятельны в определении приоритетов и направлений этой деятельности не только в российском, но и в международном масштабе.

Эти стратегии основываются на либеральной идеологии, которая постепенно начинает доминировать в этом направлении. Продвижение социальной интеграции ведется через обеспечение доступности образования для детей с ограниченными возможностями, в русле борьбы за гражданские права инвалидов, через актуализацию деятельности по изменению законодательства, с акцентом на деинституциализации, в сочетании с деятельностью по изменению общественного мнения. В этом, кстати, можно увидеть отличие в стратегии продвижения социальной интеграции, которую осуществляют российские региональные проекты, поддержанные донорскими организациями стран с социал-демократической и консервативной моделью (в том числе, благотворительными организациями Евангелической церкви Германии, французской международной гуманитарной организацией Handicap International). В этих проектах основная задача, как правило, заключается



в создании конкретной службы (города Санкт-Петербург, Псков, Республика Карелия), в непосредственном обучении специалистов и родителей через передачу собственного педагогического опыта и технологий.

И здесь главная задача российских специалистов – научиться видеть в продвижении социальной интеграции широкий гражданский, культурный и этический процесс, не сводя все только к «эффективному» и «рациональному» использованию ресурсов, тем более что законодательный механизм перераспределения ресурсов для инклюзивного образования в России пока так и не создан. Усиление процессов либерализации в российском образовании без формирования законодательных механизмов, обеспечивающих процесс социальной интеграции не только экономически, но и «политически», делает перспективы развития инклюзивного образования в России в ближайшие годы весьма неясными.

### **Список литературы**

*Аналитические обзоры: Система образования Великобритании: Реформы образования в индустриально развитых странах // <http://www.international.edu.ru>. Обращение к ресурсу 24.11.2005.*

*Бойко О.* Напрямую с Запада: Зарубежные образы российской социальной реформы // Journal of Eurasian Research. Vol. 2. Spring 2003. № 2 // <http://www.actr.org/JER/issue6/indexhtml>. Обращение к ресурсу 01.12.2005.

*Выготский Л. С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч. в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 34–49.

*Гришин И.* Шведская модель общественного развития: дихотомия рынок-политика // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 11. С. 86–95.

*Грозная Н.* Развитие инклюзивного образования: международный опыт. 2004 // [http://www.aro.ru/gate/doc\\_files/doklad\\_n\\_grozno.doc](http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc). Обращение к ресурсу 29.12.2006.

*Дименштейн Р. П.* Школа становится все менее интегративной // Школьное обозрение. 2004. № 1 // <http://res.fromru.com/sedlzip/DIMENS09.zip>. Обращение к ресурсу 09.02.2006.

*Зайцев Д. В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.

*Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом. 1996 // Альманах ИКП РАО // <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/books/specobr/0.htm>. Обращение к ресурсу 29.01.2006.

*Меннинг Н.* Россия в беде // Мир России. 2001. № 1 // [http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01\\_1/ogl.htm](http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01_1/ogl.htm). Обращение к ресурсу 19.10.2005.

*Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Под ред. Л. М. Шипицыной.* СПб.: Дидактика Плюс, 1997.

*Опыт работы интеграционной школы.* М.: Ковчег, 2004.

*Тарасенко Е.* Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журнал исследований социальной политики. 2004. Том 2. № 1. С. 7–28.

- Шипицына Л. М.* Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Межвузовский сборник «Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития». СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2000.
- Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К.* Социальная работа с инвалидами. Изд-е 2-е, доп. СПб.: Питер, 2005.
- Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И.* Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
- Ярская-Смирнова Е. Р.* Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 38–45.
- Ainscow M.* Inclusive Education: A Global Agenda. London: Routledge, 1997.
- Armstrong F.* Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place // Inclusive Education. Vol. 7. 2003. № 3. P. 241–257
- Centre for Education Reform Report : Nine Lies About School Choise, 2005 //* [http://www.edreform.com/in the news/press release/](http://www.edreform.com/in_the_news/press_release/). Обращение к ресурсу 19.11.2005.
- Comparing welfare states. Britain in International Context / Ed. by Allan Cochrane and John Clarke.* London: Sage Publications, 1994.
- Daniels H. Garner F.* Inclusive Education. London: Kogan Page, 1999
- Dominelli L.* Women across Continents: feminist comparative social policy. London: Hemmel Hempsted Harvester Wheatsheaf, 1991.
- Esping-Andersen G.* The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Gewirtz S., Ball S.* From «Welfarism» to new «managerialism»: shifting discourses of school headship in the education marketplace // Studies in the Politics of Education. 2003. № 21. P. 253–268.
- Gilberman M., Lens V.* Entering the debate about school vouchers: A social work perspective // Children & Schools. Washington: Oct. 2002. Vol. 24 // <http://proquest.umi.com/pqdweb?did>. Обращение к ресурсу 10.12.2005.
- Hega G., Hokenmaier K.* The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in Advanced industrial societies// Politicfelganalyse/German Policy Studies. Vol. 2. 2002. № 1.
- Hill M.* The Welfare State in Britain. London: Edward Edgar, 1993.
- Miller P.* Building bridges between special and mainstream services. 2003 // <http://www.eenet.org.uk/inclusion:theory&practice>. Обращение к ресурсу 19.11.2005.

---

Наталья Владимировна Борисова  
 заместитель директора школы  
 с интегрированным обучением № 1321 «Ковчег», Москва,  
 слушатель факультета социального менеджмента  
 и социальной работы МВШЭСН  
 электронная почта: borisova\_natalja@mail.ru

---