



Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Проблема доступности образования для детей-инвалидов в контексте исследований социального неравенства.....	1
Теория и практика инклюзивного образования детей-инвалидов за рубежом.....	4
Дискурсивные обоснования инклюзивного обучения.....	8
Проблемы и перспективы образовательной интеграции детей-инвалидов в России.....	10
Выводы.....	14

В условиях социально-экономических трансформаций в России углубляются процессы социального расслоения, растут показатели бедности и поляризации групп населения в социальной структуре общества по уровню доходов, а также по ориентациям на различные стратегии жизнеобеспечения, в том числе, на выбор высшего образования как необходимого условия развития и социальной мобильности граждан. При этом усиливается отчуждение целого ряда социальных групп от возможностей получения высшего образования в силу невыгодных стартовых условий, зачастую детерминированных не способностями к обучению и индивидуальными усилиями на освоение знаний, а множественными факторами социальной депривации. Среди таких социальных групп особое место занимают инвалиды, в частности, воспитанники школ-интернатов. Анализ доступности образования для представителей этой группы является важной задачей в институциональном регулировании социальной политики. В данной главе мы наметим перспективы изучения факторов доступа к образованию, рассмотрим аргументы в пользу интегрированного обучения, раскроем основные понятия и принципы образовательной интеграции, а также представим некоторые данные социологических опросов по проблеме обучения детей-инвалидов в общеобразовательной школе.

### **Проблема доступности образования для детей-инвалидов в контексте исследований социального неравенства**

Анализ инвалидности в контексте образования позволяет по-новому осуществить проблематизацию социального неравенства, несмотря на то, что образование рассматривается как средство достижения равенства, начиная с эпохи Просвещения. С одной стороны, понимание образования как общественного блага характерно для концепции социального государства, которое должно предоставлять своим гражданам равные возможности доступа к социальным ценностям. Вооружая людей знаниями, образование помогает им занять достойное место в обществе, тем самым способствуя смягчению социального неравенства. С другой стороны, социологические исследования, проводимые на Западе и в России с 1960-х годов, показали, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению. Д.Л. Константиновский считает, что миф о равенстве возможностей является одним из самых привлекательных для социалистического государства, представляя собой важную часть идеологии советского периода до определенного момента, пока его не начали опровергать социологи<sup>1</sup>. В 60-х годах было проведено исследование

---

<sup>1</sup> Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 5.

В.Н. Шубкина<sup>2</sup>, которое продемонстрировало, что советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования, трансмиссии статусов, прочих явлений такого рода, свойственных и другим обществам»<sup>3</sup>. Отечественные исследователи изучали социальную стратификацию, механизмы социальной мобильности, связанные с системой образования<sup>4</sup>.

Проекты, осуществленные в 1960-70-е годы в ряде стран мира<sup>5</sup>, продемонстрировали, что наибольшее влияние на результаты школьного обучения оказывают социальные и семейные обстоятельства; это впоследствии определяет и уровень доходов<sup>6</sup>. На эффективность учебного процесса воздействует, как было доказано, социальное происхождение учащихся, определяющее «неравенство, в которое дети поставлены своим домом, своим кварталом, своим окружением»<sup>7</sup>. Эти и подобные исследования<sup>8</sup> вызвали к жизни дискуссию о необходимости интегрированного образования детей из разных расовых групп и социальных слоев. В том же направлении работают и некоторые современные российские социологи, которые подчеркивают преемственность и трансляцию посредством образовательной системы тех социально-классовых различий, которые существуют вне образования<sup>9</sup>. При этом индикатором социального неравенства выступает вероятность получения высшего образования.

В британских исследованиях 1980-х годов были подтверждены выводы относительно факторов социального неравенства, находящихся вне школы, а также были поставлены вопросы, почему сами школы склонны сохранять и воспроизводить неравенство<sup>10</sup>. И все же повышение качества преподавания, создание здорового социального климата в школе и практическая направленность школьного обучения, как полагали исследователи, в состоянии помочь детям из бедных семей, а также повысить свою успеваемость выпускникам школ-интернатов.

Большое влияние на осмысление воспроизводства неравенства в образовании оказала работа П. Бурдьё<sup>11</sup>. Согласно Бурдьё, образование представляет собой инструмент символического насилия, принимающего форму классификационных конфликтов, в которых враждующие группировки пытаются навязать в качестве единственно легитимных свой взгляд на мир, свои классификационные схемы, свое представление о том, «кого (и по каким причинам) считать кем». В этой и более поздних своих работах Бурдьё предлагает искать ответ на классический вопрос социологии о воспроизводстве со-

<sup>2</sup> Шубкин В. Н., Артемов В. И., Москаленко Н. Р., Бузукова Н. В., Калмык В. А., Коваленко Ю. Б., Кочетов Г. В. Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях / Отв. ред. А. Г. Аганбегян. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1964. С. 152-267.

<sup>3</sup> Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 5-6.

<sup>4</sup> Аитов Н. А. Социальные аспекты получения образования в СССР // Социальные исследования. М.: Наука, 1968. Вып. 2. С. 187-196; Иконникова С. Н. Молодежь: социологический и социально-психологический анализ. Л.: ЛГУ, 1974; Руткевич М. Н., Филиппов Ф. Р. Социальные перемещения. М.: Мысль, 1970; Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: Мысль, 1975.

<sup>5</sup> Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; Под ред. В. А. Ядова. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 397-398.

<sup>6</sup> Ashline N. F., Pezzullo T. R., Norris C. I. (Eds). Education, Inequality & National Policy. Lexington, MA, 1976; Coleman J. S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966.

<sup>7</sup> Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; Под ред. В. А. Ядова. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 398.

<sup>8</sup> Jenks C. et al. Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America. New York, 1972.

<sup>9</sup> Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 235.

<sup>10</sup> Bloom B. S. All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. New York: McGraw-Hill, 1981.

<sup>11</sup> Bourdieu P. and Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. Translated from French by Nice R. London: Sage, 1977.

циального неравенства в системе образования и в других культурных институтах. Школы и университеты ретранслируют изначально неравные социоэкономические условия в различную степень одаренности; поэтому в вузы, номинально открытые для всех, попадают на самом деле только обладатели определенных габитусов, усвоившие необходимые социальные и культурные диспозиции.

Примерно с середины 1960-х годов социологам стало ясно, что дети-инвалиды, в особенности выпускники школ-интернатов, в системе образования пополняют наименее квалифицированные социально-профессиональные группы, занимая низкостатусные позиции, которые не требуют качественного обучения или способностей, приносят низкий доход и имеют низший престиж<sup>12</sup>. Получению качественного среднего и высшего образования детьми-инвалидами препятствуют множественные структурные ограничения, характерные для обществ со сложной стратификационной структурой. В социологическом анализе неравенство доступа к социальным благам определяется понятием депривации, связанной с бедностью и другими формами социального неблагополучия. В 1970-е годы в Великобритании исследования под руководством М. Брауна и Н. Мэджа<sup>13</sup> продемонстрировали сложность выявления и даже определения депривации, которая предстает в разнообразных формах. Было введено понятие «множественной депривации», означающее пересечение и наложение факторов неравного доступа к различного рода социально одобряемым ценностям.

Феномен «передаваемой депривации» сближается по смыслу с понятием цикла депривации, введенным в оборот в исследовании так называемой «культуры бедности» социологами США. Ученые данного направления полагали, что недостатки воспитания ведут к формированию поколения, которое в свою очередь воспроизводит те же недостатки, которые были свойственны их родителям. Понятие культуры бедности было введено О. Льюисом для обозначения образа жизни жителей трущоб: в такой среде дети социализируются в соответствующую культуру родителей и формируют у себя соответствующие притязания и образ жизни; в этом ключе, например, обсуждаются иждивенческие настроения бедных. В 1990-е годы проблема бедности как наиболее актуальный аспект социального неравенства становится предметом исследований ряда отечественных социологов<sup>14</sup>.

Зарубежные исследователи посвятили свои изыскания проблеме интеллекта и его оценивания в системе образования<sup>15</sup>. Поскольку в современной России существует практика обучения детей-инвалидов не только в школах-интернатах, но и в массовых школах, в таких ситуациях со всей очевидностью проявляются классификационные конфликты как идентификационного характера, так и в отношении академической успеваемости. Поскольку ответственность за результаты обучения возлагается на учителей, то в результате больше всего внимания уделяется лучшим, способнейшим<sup>16</sup>, а дети-инвалиды, будучи «пасынками и падчерицами» системы образования, оказываются депривированными от привилегии учительского внимания и вытесняются в социальные и академические низы школьной иерархии. В анализе проблем обучения детей-инвалидов в массовых школах продуктивно, кроме того, обращение к теориям языко-

<sup>12</sup> Davis K., Moore W. E. Some principles of stratification // Bendix R., Lipset S. M. Class, Status and Power. New York, 1966.

<sup>13</sup> Brown M., Madge N. Despite the Welfare State. London: Heinemann Educational Books, 1982.

<sup>14</sup> Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной адаптации» // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 46-57; Ярекая В. Н. Антропология социальной политики // Человеческие ресурсы. 1998. № 1. С. 4-7.

<sup>15</sup> Jensen A. How much can we boost IQ and scholastic achievement? // Harvard Educational Review, 29, 1967; Jensen A. Bias in Mental Testing. New York, 1979.

<sup>16</sup> Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: Весь мир, 2000. С. 15.

вых кодов<sup>17</sup>, организационного развития и скрытого учебного плана, а также культурного воспроизводства<sup>18</sup>.

Очевидно, что качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества академической подготовки, но и, в том числе, от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, возможности к социальной адаптации и развитию индивида. Данное качество в программных документах ЮНЕСКО называется функциональной грамотностью населения. К анализу положения детей-инвалидов можно применить понятие функциональной неграмотности, которая проявляется «в неумении использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами»<sup>19</sup>. С нашей точки зрения, рост функциональной неграмотности можно приостановить и снизить, если осуществить задачу расширения доступа социально-уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации, тем самым регулируя динамику развития социально-профессиональной структуры общества и предотвращая маргинализацию больших социальных групп. В целях повышения функциональной грамотности детей-инвалидов следует развивать программы гражданского образования и личностного роста с использованием современных активных методов обучения и тренинга. В свою очередь это позволит повысить социальную компетентность детей-инвалидов, сформировать мотивацию к получению высшего образования. Подобные инициативы могут успешно развиваться лишь в том случае, если будут созданы соответствующие нормативные и институциональные условия. К нормативным условиям относится разработка прав и гарантий, а к институциональным - формирование такой образовательной среды, в которой получили бы развитие принципы толерантности, интеграции и партнерства.

## **Теория и практика инклюзивного образования детей-инвалидов за рубежом**

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х годов, ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов в отношении расширения образовательных возможностей инвалидов. Внедрение таких законов и иных документов выражается в комплексе мер позитивной дискриминации. Это система привилегий в обществе для получения равных возможностей дискриминируемой группе. Для того чтобы система позитивной дискриминации могла функционировать, применяются так называемые аффирмативные действия - меры по продвижению представителей меньшинства за счет сокращения привилегий мажоритарной группы. Политиками, социологами, активистами общественных организаций сегодня обсуждается вопрос расширения доступа социально-уязвимых групп к качественному среднему и высшему образованию. В этой связи говорят о формировании системы политического и экономического влияния на студенческий состав высшей школы, в том числе, о мерах по подготовке к поступлению в вуз выходцев из социально-уязвимых слоев и созданию максимально благоприятной среды в процессе их обучения (речь, в частности, идет об инвалидах, представителях семей мигрантов, расовых меньшинств, бедных, сельского населения).

В недавней истории образовательной политики США и Европы получили свое развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (*widening participation*), интеграция, мейнстриминг (*mainstreaming*), инклюзия (от англ. *inclusion* - включение). Мейнстриминг относится к такой стратегии, когда ученики с

---

<sup>17</sup> Bernstein B. *Class, Codes and Control*. London, 1975; Tough J. *Listening to Children Talking*. London, 1976.

<sup>18</sup> Illich I. D. *Deschooling Society*. Harmondsworth, 1973.

<sup>19</sup> Григорьев С. И., Матвеева Н. А. *Неклассическая социология образования начала XXI века*. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000. С. 132, 134.

инвалидностью общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, а если они даже и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы повысить свои возможности социальных контактов, но не для достижения образовательных целей. Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причем ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети). Инклюзия - это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей.

Упомянутые подходы основываются на нескольких теоретических перспективах: теория социальной справедливости, прав человека, теория социальных систем в отношении к развитию человека, социальный конструктивизм, информационное общество, структурализм, социальная критика. Если говорить о теории систем в аспекте образования инвалидов, то следует упомянуть работы У. Бронфенбреннера, который показал, что развитие человека представляет собой процесс, при котором взрослеющий, растущий индивид приобретает все более широкий, дифференцированный и адекватный взгляд на окружение<sup>20</sup>. Это происходит благодаря тому, что дети со временем участвуют с большим интересом во все большее количество действий и контактов, изменяя свое социальное окружение. Следовательно, было бы неверно контролировать поведение учащихся, скорее, нужно развивать в них навыки самоуправления.

Еще одна концепция в том же духе представлена Бримом<sup>21</sup>, который утверждает, что у каждого человека на самом деле своя учебная программа, свои правила, и мы никогда бы не смогли участвовать ни в одной групповой деятельности, если бы не выучили правила группы. Аналогично, учащиеся должны - хорошо это или плохо - выучить то, как выжить в школе, а преподаватели должны их учить социальной и организационной структуре учебного заведения. Однако учителя должны признать, что в школах учащихся просят вести себя так, как они не будут это делать вне школы - дома или на улице, в обществе. Как бы ни старались воспитатели и педагоги «одомашнить» пространство школы-интерната, оно все равно остается «казенным», не заменяя собой дом и семью, но и не предоставляя учащимся широких возможностей социальной адаптации к послешкольной независимой жизни. Таким образом, сам характер школы является проблемой для учащихся с инвалидностью. В условиях специального образования мы сталкиваемся с дилеммой помощи учащимся в адаптации к школе, выживания в школе, хотя при этом должны постоянно помогать им в развитии навыков самоуправления и принятия решений, которые им будут нужны во взрослой жизни в обществе.

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории. Все эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала. В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. В исследованиях Джейн Мерсер<sup>22</sup> подчеркива-

<sup>20</sup> Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.

<sup>21</sup> Breme J. A matrix for modern education. Toronto, Canad: McClelland & Stewart, 1975.

<sup>22</sup> Mercer J. R. The meaning of mental retardation // R. Koch and J. C Dobson (Eds). The mentally retarded child and family. New York: Brunner/Mazel, 1971.

лось, что каждая социальная система дает человеку новые определения, поэтому инвалидность является продуктом социальных договоренностей<sup>23</sup>.

В 1962 году Рейнольдс предложил<sup>24</sup>, а затем И. Дено усовершенствовал<sup>25</sup> понятие *каскада сервисов*. Этот каскад, или континуум, представляет модель для конструирования услуг по удовлетворению потребностей отдельных учащихся и ранжируется от обучения при больнице и домашнего обучения до спецшкол, спецклассов и, наконец, обычных классов массовой школы. В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования»: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей. В 1990-е годы в США принимается закон об образовании для всех детей с инвалидностью, с его принципом индивидуализированного обучения, а также закон об образовании индивидов с инвалидностью.

М. Рейнольдс<sup>26</sup> пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся.

Таким образом, речь идет об инклюзии, или включении, понятии, касающемся принципа организации обучения, при котором все учащиеся учатся совместно со своими сверстниками в школе по месту жительства. Понятие инклюзии / включения было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США. Уилл<sup>27</sup> утверждает, что специальные преподаватели должны поставить под сомнение эффективность «*pull-out*» сервисов для многих учащихся с инвалидностью. Это такие сервисы, которые удаляют школьников из классов в то время, когда там идут занятия. Речь шла, прежде всего, о том, что в спецклассы отправлялись дети, которых было трудно учить, тем самым в популяции школьников спецучреждений пересекались несколько групп — дети с инвалидностью, с трудностями обучения (с «педагогической запущенностью» или задержкой умственного развития) и с трудным поведением (например, с синдромом дефицита внимания / гиперактивности). Кроме того, исследователи были озабочены тем, что дети, попав однажды в спецучреждение, оттуда уже никогда не возвращались в массовую школу.

Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум сервисов, в том

---

<sup>23</sup> [Ярская-Смирнова Е. Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. №4. С.38-45.](#)

<sup>24</sup> Reynolds M. A framework for considering some issues in special education // *Exceptional children*. 1962. №28. P. 367-370.

<sup>25</sup> Deno E. Special education as developmental capital // *Exceptional Children*. 1970. № 54 (2). P. 229-237.

<sup>26</sup> Reynolds M. An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at risk students // *Remedial and special education*. 1989. № 10 (6). P. 7-11.

<sup>27</sup> Will M. C. Educating children with learning problems: A shared responsibility // *Exceptional Children*. 1986. № 52. P. 411-415.

числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом. Инклюзивные школы обучают всех детей в классах и школах по месту жительства. Этот принцип означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2) инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивные школы нацелены на принципиально иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются образованием. Цель такой школы - дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества<sup>28</sup>. Этот ценностный императив, очевидно, показывает, что все члены школы и общества связаны между собой, и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и усиливают друг друга, когда принимают решения по поводу процессов в аудитории<sup>29</sup>.

Педагоги, работающие в школах на принципах инклюзии, принимают на себя следующую ответственность: обучать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять их мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого; уметь преподавать для разнообразной аудитории; искать, использовать и координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам. Исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Это постепенные трансформации, в которые вовлекаются учителя, желающие: 1) взаимодействовать с учениками, отличающимися от своих сверстников; 2) освоить навыки, необходимые для обучения всех школьников; 3) изменить свои установки в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения: 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи; 3) вовлекать учеников в кооперативное научение и групповое решение задачи; 4) использовать активные и партисипаторные стратегии - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя. Липски и Гартнер<sup>30</sup> считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные интеракции с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с обучающимися ресурсами и родителями.

<sup>28</sup> Ferguson D. L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L. and Zingo J. Figuring out what to do with groupings: Flow teachers make inclusion «work» for students with disabilities // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 1992. № 17. P. 218—226.

<sup>29</sup> Salisbury C L., Palombaro M. M, Hollowood W. M. On the nature and change of an inclusive elementary school // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 1993. № 18. P. 75-84.

<sup>30</sup> Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991. P. 3-13.

Пиннел и Гэлловэй<sup>31</sup> приводят следующую систему принципов развития и управления школьным классом в русле инклюзивного обучения: учителя признают, что учащиеся делают существенный вклад в учебный процесс; научение происходит только тогда, когда ученики ощущают потребность в изменении или знании о чем-либо; научение является целостным процессом, а не набором отдельных фрагментов информации или навыков; учителя признают власть социального контекста классной комнаты над научением; учителя развивают личностное понимание научения и развития; учителя причастны к тому, что происходит в их классах, и не могут оставаться к этому равнодушными.

## Дискурсивные обоснования инклюзивного обучения

Анализируя основные аргументы в осмыслении новых тенденций в развитии образования на Западе, Алан Дайсон предлагает выделить следующие типы дискурсивного обоснования инклюзии<sup>32</sup>. *Дискурс прав и этики* фиксируется в социологической рефлексии воспроизводства неравенства в массовой школе в 1950-1970-е годы, критике в адрес спецшкол в 1980-е годы, современных исследованиях образования в интерпретативной и критической парадигмах. В соответствии с их выводами, специальное образование лишь кажется защитником уязвимых детей, предоставляющим им образовательные и медицинские услуги. На самом деле, специальное образование, сегрегируя детей-инвалидов в отдельные школы, обслуживает интересы обеспеченных членов общества, удерживая и рационализируя дальнейшую маргинализацию тех, кому оно якобы помогает. Истэблшмент специального образования создает альтернативную площадку для обучения проблемных детей, чьи запросы и потребности иначе вызвали бы революционные преобразования, так необходимые в массовой школе. Специальное образование создает такую область, где учителя, медики, психиатры и прочие эксперты могут упражняться во власти и сохранять привилегированные позиции. Оно легитимирует отношение к детям- и взрослым-инвалидам как к девиантам, не допуская малейшей реструктуризации социального порядка, и тем самым способствует их дальнейшему угнетению. Таким образом, помещение ребенка в спецшколу неразрывно связано с вопросами прав и справедливости.

*Дискурс эффективности и результативности* - исследование экономических затрат и академической успеваемости. Эти работы относятся к 1980-90-м годам и демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений<sup>33</sup>. В развитых странах школы получают финансирование на детей с особыми потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных таким образом.

*Политический дискурс* задействует такие ключевые термины, как борьба, движение, интересы, индивидуальные и коллективные действия. Сюда относятся публикации 1990-х годов<sup>34</sup>, посвященные проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и тех, кто выступает в защиту их прав, за расширение жизненных шансов и против медикалистского подхода к социальной

<sup>31</sup> Pinnel G. S. and Galloway C. M. Human development, language and communication: Then and now // *Theory into Practice*. 1987. № 26. P. 353-357.

<sup>32</sup> Dyson A. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education // Harry Daniels Philip Garner (Eds). *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. London, Sterling: Kogan Page, 1999. P. 36-53.

<sup>33</sup> См., например: *Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад*. UNICEF. Florence. 1998. № 5. С. 58.

<sup>34</sup> Oliver M. *The Politics of Disability*. London: Macmillan, 1990; Oliver M. and Barnes C *Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion*. London; New York: Longman, 1998.

защите и реабилитации. *Прагматический дискурс* приобретает особую важность сегодня, когда в академической среде уже сложился определенный консенсус, и принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников<sup>35</sup>, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков. Такие разработки, основанные на эмпирических исследованиях и обобщении педагогического опыта, приводят к пониманию того, что методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах детей, испытывающих трудности в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Иными словами, включение детей с особыми потребностями в образовательную ситуацию массовой школы может стать катализатором преобразований, способных значительно улучшить условия обучения для всех.

В настоящее время актуализируется уже не просто обоснование важности инклюзивного образования - за рубежом уже накоплена критическая масса аргументов в пользу такого принципа организации обучения инвалидов. Сейчас важно вести, так сказать, диалог инклюзий, позволяя практикам и исследователям рассматривать проблемы и перспективы, различия и сходства, возможности и барьеры, существующие в их реальном опыте. К реальным институциональным возможностям повышения доступности и качества высшего образования для такой категории абитуриентов, как инвалиды, в первую очередь следует отнести правовые льготы по приему в средние и высшие учебные заведения, льготы по материальному обеспечению учащихся, а также правовые нормы об автономии вузов. Законодательство, регламентирующее получение высшего образования гражданами России и легитимность особых условий поступления в вуз для некоторых категорий абитуриентов, представлено целым рядом нормативных документов, в первую очередь Законом РФ «Об образовании», принятым в июле 1992 года, который с тех пор несколько раз изменялся и дополнялся<sup>36</sup>. Инвариантными льготами выступают те, что касаются социально-уязвимых групп населения, в отношении которых следует проводить позитивную дискриминацию, в том числе «дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, которым согласно заключению учреждения Государственной службы медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях...»<sup>37</sup>.

Однако за 1999-2001 годы в Саратовский государственный технический университет (СГТУ), например, поступили, воспользовавшись льготами, лишь от 0,8 до 2 % абитуриентов из всего набора. Это говорит, в том числе, о низком уровне подготовки социально-уязвимых групп и о слабости их мотивации к получению высшего образования. Отметим, что динамика набора абитуриентов из социально-уязвимых групп, в том числе поступающих на льготных основаниях, в вузах фактически не учитывается. Подобная статистика в России не учитывается в рейтингах вузов, в отличие от показателей конкурса и объема внебюджетных средств, тогда как в Великобритании, например, от количества студентов, представляющих социальные группы бедных, мигрантов, инвалидов, а также от наличия программ подготовки этих абитуриентов к поступлению в вуз зависит объем целевого бюджетного финансирования<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Shea T. M., Bauer A. M. An Introduction to special Education. A Social systems perspective. 2<sup>nd</sup> edition. Madison, WI: Brown & Benchmark, 1997.

<sup>36</sup> Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // <http://edu.park.ru/public/default.asp?no=35916>

<sup>37</sup> Федеральный закон от 20 июля 2000 г. № 102-ФЗ «О внесении изменения и дополнения в статью 16 Закона Российской Федерации "Об образовании"» // [www.inforeg.ru/norma/Zakon.html](http://www.inforeg.ru/norma/Zakon.html)

<sup>38</sup> Robertson D. and Hillman J. Widening Participation in higher education for students from lower socio-economic groups and students with disabilities, Report 6 for the National Committee of Inquiry into Higher Education // [www.leeds.ac.uk/educol/niche/report6.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/niche/report6.htm) (февраль 2000 года); Whitston K. Widening Participa-

## Проблемы и перспективы образовательной интеграции детей-инвалидов в России

Во многих постсоциалистических странах образовательная политика пытается отказать от системы спецшкол. Численность детей в специализированных школах-интернатах в Восточной Европе снижается, тогда как число учащихся спецклассов в обычных школах растет. Различия в экономическом и политическом развитии государств этого региона влияют на темпы и содержание процесса интеграции. Так, в Болгарии осуществление закона об интегрированном образовании (1995) было временно отложено ввиду сложной экономической ситуации, а в Литве идет стабильный процесс интеграции, начиная с 1991 года. В ряде стран растет обеспокоенность поспешностью интеграции, поскольку дети не получают надлежащего внимания и подготовки. В свою очередь, в некоторых странах уменьшение численности детей в спецшколах свидетельствует о развале и крайне тяжелом положении системы спецобразования (Молдова, Кыргызстан). Отметим, что в ряде стран сокращение числа детей в спецшколах происходит на фоне снижения численности детской популяции в целом<sup>39</sup>. Что касается России, то здесь число детей, официально получающих пособия по инвалидности, резко возросло: от 155 тыс. в 1990 году до 454 тыс. в 1995 году (1,3 % от общего числа детей). Возможно, что часть детей с умственными или физическими недостатками не учтены в статистике и вообще не имеют доступа к образованию. Препятствиями к интеграции, с нашей точки зрения, здесь выступают спад в экономике и нехватка финансовых средств; инертность государственных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения, унаследованный от прежних времен медикалистский подход к классификации особых потребностей, общая и профессиональная интолерантность.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975). Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Сегодня существуют различные формы содействия в получении высшего образования для различных социально-уязвимых групп населения: законодательное регулирование условий получения высшего образования, финансовая поддержка, информационное обеспечение, социальная реабилитация, позитивная дискриминация. Все эти формы находятся на разной ступени своего развития и обладают различной степенью эффективности. Законопроектом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации, устанавливается возможность обучения

---

tion: education, equality and the economy // Социальное неравенство и образование: проблема, исследование, действия. Материалы международного семинара. Саратов: СГТУ, 2001. С. 13-27.

<sup>39</sup> Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. 1998. № 5.

детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах»<sup>40</sup>. Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке.

Специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью<sup>41</sup>. Инклюзивное образование в процессе своего внедрения может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн школы, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять интеграцию.

Особую актуальность сегодня приобретают исследования общественного мнения о проблемах доступности высшего образования и способах их решения. Исследователи ставят задачу выяснить, каковы представления школьников, студентов, их родителей, учителей, работодателей, руководителей и преподавателей государственных и негосударственных вузов, работников государственных и негосударственных служб по трудоустройству о различиях в качестве высшего образования (в том числе бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в государственных и негосударственных вузах) и в возможностях получения разного по качеству образования. «В обществе растет обеспокоенность относительно того, что малообеспеченные учащиеся или те, кто поставлен в неравное положение в силу отдаленности места жительства или инвалидности, имеют меньше возможностей получить место в вузе или продолжить свое образование позднее. Более того, если молодому человеку, испытывающему материальные затруднения, все же удастся поступить в какой-нибудь вуз, выбор курса обучения или получаемой по окончании степени может в значительной степени определяться возможностью оплатить обучение. ...о некоторых положительных примерах, когда администрации регионов организуют обучение молодых людей, не сумевших поступить в вузы вследствие финансовых трудностей или удаленности места проживания»<sup>42</sup>. Вместе с тем в опросах студентов фиксируется мнение, согласно которому «возможность получить высшее образование чаще всего зависит от доходов семьи, от специальных соглашений с руководством вуза или факультета или же от шанса получить образование в специализированной гимназии, по окончании которой молодым людям значительно проще поступить в институты»<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> Материалы к заседанию Государственного Совета РФ 29.08.2001 г. М: УНИКУМ-ЦЕНТР, 2001.

<sup>41</sup> Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002.

<sup>42</sup> Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: Весь мир, 2000.

<sup>43</sup> Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: Весь мир, 2000.

В наших исследованиях (Д.В.Зайцев, П.В.Романов - опрос учителей, N=276, опрос родителей, N=260, 2001-2002; И.И. Ло-шакова - опрос старшеклассников, N=250, 2000-2001) мы выясняли отношение учителей, учащихся средних школ и их родителей к возможности совместного обучения с детьми-инвалидами, имеющими трудности с передвижением, нарушения слуха, речи или зрения, задержку умственного развития. Нужно сказать, что около 1/3 опрошенных нами старшеклассников (N=250) вообще никогда не замечали присутствия в нашем обществе детей-инвалидов, около 40 % видели на улице, порядка 20 % были знакомы, но не общались, а примерно 10 % имели близкие контакты.

Анализ показал, что наиболее близкие контакты, характеризующие отношения между хорошими знакомыми, товарищами и родственниками, осуществляются между опрошенными учащимися и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (12,4%) и с детьми-инвалидами, испытывающими нарушения в умственном развитии (12,9%). Более редкими у наших респондентов оказались контакты с теми детьми, у кого имеются нарушения речи, слуха или зрения (9,1 %). А среди тех, кого школьники только видели на улице, - больше детей-инвалидов, имеющих внешние признаки инвалидности (40,5 %). Таким образом, около 70 % опрошенных продемонстрировали различную степень осведомленности в проблемах инвалидности у детей. Тот факт, что лишь около 1/3 опрошенных старшеклассников имели возможность познакомиться с ребенком-инвалидом, на наш взгляд, говорит о том, что возможности для такого знакомства невелики, и отчасти они заданы институциональными рамками, в частности, организацией системы образования.

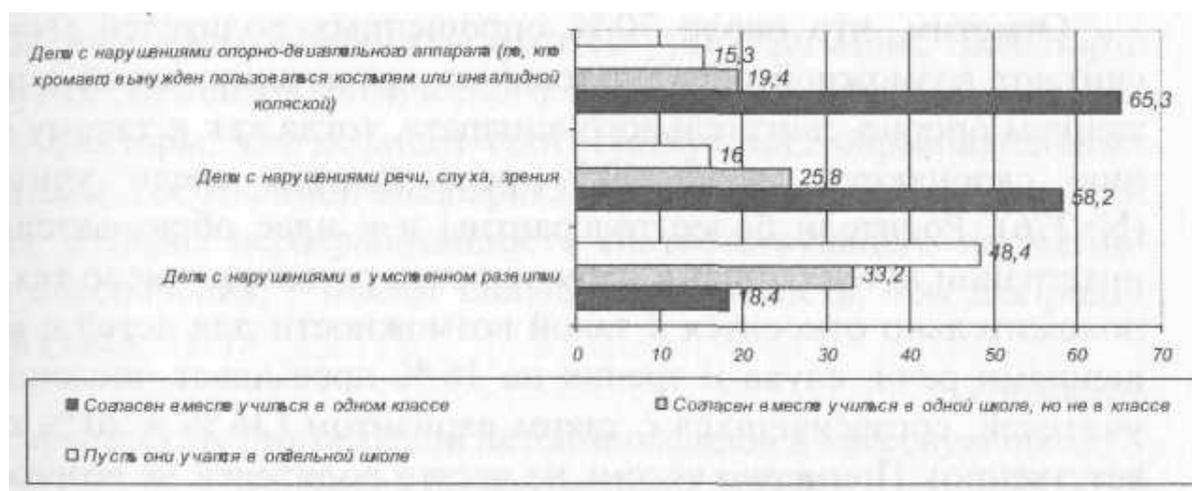


Рис. 1. Как ты отнесешься к тому, что вместе с тобой будут учиться дети-инвалиды? (Старшеклассники, N=250)

Как можно увидеть (рис. 1), наибольшая терпимость к тому, чтобы учиться в одном классе, проявляется у наших респондентов по отношению к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а менее терпимы они к тем, у кого есть нарушения слуха, зрения. Самый низкий уровень толерантности был выявлен в отношении детей с нарушениями в умственном развитии - почти половина лицеистов высказала пожелание, чтобы те учились в отдельной школе. Совершенно очевидно, что в данном случае обнаруживает себя глубоко укоренившийся стереотип, стигма умственной отсталости, конструирующие серьезные барьеры для интеграции и детей, и взрослых в общество.

Несмотря на проявление нетерпимости по отношению к некоторым формам инвалидности, подавляющее большинство опрошенных убеждены, что необходимо предпринимать специальные действия для того, чтобы инвалиды стали равноправными (85 %). Как и в ответах по предыдущим вопросам, такие взгляды в большей степени присущи тем, кто имеет личный опыт общения с инвалидами. Более половины этих рес-

пондентов полагают, что нужно содействовать тому, чтобы люди воспринимали инвалидов без предубеждения, а почти 40 % опрошенных уверены, что следует помочь инвалидам жить и работать в условиях, которые бы не ограничивали их передвижение - звуковые сигналы на светофорах, въезды в магазины для инвалидов колясок, приспособленные для инвалидов общественные места и транспорт.

Отметим, что около 70 % опрошенных родителей (N=260) считают возможной образовательную интеграцию детей с поражением опорно-двигательного аппарата, тогда как к такому мнению склоняются менее 40 % респондентов среди учителей (N=276). Родители более толерантны и к идее образовательной интеграции детей с иными нарушениями развития: число тех, кто положительно относится к такой возможности для детей с нарушениями речи, слуха и зрения на 16% превышает численность учителей, согласившихся с таким вариантом (36 % и 20 % соответственно). Примерно восемь из десяти родителей не возражают против того, чтобы в одном классе с их детьми учились бы инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тогда как всего лишь 16 % учителей согласились бы вести занятия в таком классе. Каждому второму учителю понадобится переподготовка, если образовательная интеграция детей-инвалидов все-таки состоится в более широком масштабе, чем это происходит сейчас.

А примерно 1/5 часть педагогов считают себя вполне подготовленными к подобной ситуации, по крайней мере, они не ожидают никаких особых изменений в их профессиональном статусе, карьере или в собственной квалификации. Мнения родителей и учителей сошлись в том, какие последствия они ожидают от интеграции детей-инвалидов в массовую школу: более 2/3 опрошенных (73 % и 69 % соответственно) полагают, что это позволит учащимся стать более толерантными, научиться взаимопомощи и заботе, хотя не исключены и конфликты между детьми (к такому мнению склоняются каждый пятый родитель и каждый четвертый педагог). Мнения о влиянии интеграции на образование распределились почти симметрично: 10% учителей и 22 % родителей ожидают, что качество обучения возрастет, тогда как 21 % учителей и 13 % родителей опасаются обратного.

Интересно, что число тех, кто связывает процессы интеграции с ростом демократии, значительно больше среди родителей, чем среди педагогов, хотя в целом эта связь довольно отчетливо эксплицируется обеими группами респондентов (62 % и 45 % соответственно). Отвечая на вопрос о том, что препятствует сегодня образовательной интеграции детей-инвалидов, родители и педагоги были солидарны по целому ряду позиций. На первое место все респонденты поставили несовершенство окружающей среды, включая особенности архитектуры и дизайна, транспорта и других элементов физического пространства, но для учителей такие факторы, как дефицит соответствующих образовательных программ, собственной квалификации и, конечно же, финансирования, а также неразработанность соответствующего нормативного обеспечения, – имеют большую значимость, чем для родителей (табл. 1).

Таблица 1

**Что препятствует интеграции детей-инвалидов в массовую школу?  
(Родители N=260, учителя N=276)**

	Барьеры окружающей среды	Финансирование школ	Квалификация учителей	Образовательные программы	Законодательство	Социальные установки в обществе	Предпочтения родителей детей-инвалидов
Родители	96	79,3	78,1	74,8	64,4	57,8	49,6
Учителя	97,7	84,6	87,9	90,5	74,3	59,5	46,5

Очевидно, что большинство школ и вузов не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Лишь в некоторых вузах существуют центры по обучению студентов-инвалидов.

## **Выводы**

Мы обсудили ряд подходов к анализу неравенства в образовании, которое выражается, в частности, в процессах социального исключения лиц с инвалидностью. Понятия и принципы новой философии инклюзивного обучения, на наш взгляд, могут быть полезны в отечественной практике образовательной интеграции, данные социологических опросов позволяют сориентировать политиков и субъектов системы образования в возможных трудностях и перспективах обучения детей-инвалидов в общеобразовательной школе.

Результаты опросов показывают, что социальные аттитюды к образовательной интеграции зависят от ряда факторов, среди которых наиболее значимым является наличие у респондента опыта общения с инвалидами в повседневной жизни. Наиболее существенны различия во мнениях между теми опрошенными, кто никогда не видел инвалидов или только встречался с ними на улице, и теми, у кого есть близкие или знакомые дети-инвалиды. Это еще один аргумент в пользу того, что интегрированное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Вместе с тем существует целый ряд объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность школьной среды, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Сегодня эта актуальная проблема обсуждается недостаточно, хотя некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые уже не за горами. По данным Министерства образования РФ, несмотря на экономические и социальные трудности, в системе высших заведений ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Но пока еще не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, не разработаны механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации ин-

валидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей в условиях интегрированного обучения. Очевидно, вузам следует развернуть более активную деятельность по обеспечению доступности высшего образования для инвалидов, созданию безбарьерной среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, а также соответствующее нормативно-правовое обеспечение сопровождения профессионального образования инвалидов и рекомендации по составлению штатного расписания школ и вузов, где учатся инвалиды.

*Источник: Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. С. 56–79.*