

© 2003 г.

Е.Р. ЯРСКАЯ-СМИРНОВА, И.И. ЛОШАКОВА

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

ЯРСКАЯ-СМИРНОВА Елена Ростиславовна - доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета. ЛОШАКОВА Инаргина Ивановна - директор учебно-методического центра довузовской подготовки СГТУ, доцент, докторант той же кафедры.

Одной из важных проблем образования в обществе со сложной стратификационной структурой является его доступность для ряда социальных групп, имеющих невыгодные стартовые условия. Среди них особое место занимают *дети-инвалиды*. Получению качественного образования детьми-инвалидами препятствуют множественные структурные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством. Социологические исследования, проводимые на Западе [1] и в России [2], начиная с 1960-х годов, показали, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению. Поскольку ответст-

венность за результаты обучения возлагается на учителей, то в результате больше всего внимания уделяется лучшим, способнейшим учащимся [3], а дети-инвалиды, будучи "пасынками и падчерицами" системы образования, оказываются в низах школьной иерархии.

Причины социального ущемления этой категории детей не ограничиваются рамками школы. 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. В том же направлении работают и современные российские социологи, которые выявили преемственность и трансляцию посредством образовательной системы тех социально-классовых различий, которые существуют вне образования [4]. Судя по исследованиям, осуществленным в 60-70-е гг. в США, наибольшее влияние на результаты школьного обучения там оказывают социальные и семейные обстоятельства; это впоследствии определяет и уровень доходов. На эффективность учебного процесса воздействует, как было доказано, социальное происхождение учащихся, определяющее "неравенство, в которое дети поставлены своим домом, своим кварталом, своим окружением" [5]. Эти исследования вызвали к жизни дискуссию о необходимости так называемого *инклюзивного* образования детей из разных групп и социальных слоев, в том числе, инвалидов.

В данной статье с учетом опыта зарубежных стран рассматриваются некоторые проблемы инклюзивного образования детей-инвалидов с акцентом на особенности их обучения в общеобразовательной школе, а также перспективы указанной формы образования в современной России.

Из опыта инклюзивного образования за рубежом

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция, инклюзия, т.е. включение (*inclusion*). Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей. Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; ученики с инвалидностью посещают массовую школу, но не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети. "*Включение*", или *инклюзия*" - наиболее подходящий термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся-инвалидов должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. Этот принцип означает: все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; задача инклюзивной школы - построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Инклюзивные школы нацелены во многом на иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются обычным образованием. Цель такой школы - дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее ак-

тивного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества [6]. Этот ценностный императив очевидно показывает, что все члены школьного коллектива и общества связаны между собой и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и развиваются, когда принимают совместные решения по поводу управления процессами в учебной аудитории [7].

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения: 1) принимать учеников с инвалидностью "как любых других детей в классе", 2) включать их в одинаковые виды деятельности, хотя ставить разные задачи, 3) вовлекать учеников в коллективные формы обучения и групповое решение задач, 4) использовать и другие стратегии коллективного участия - игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и т.д. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с учениками, больше узнавая о каждом из них, а также активнее вступают в контакты с общественностью вне школы.

В 1990-х гг. выходит ряд публикаций, посвященных проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и тех, кто выступает в защиту их прав, за расширение жизненных шансов и против узко медицинского подхода к социальной защите и реабилитации [8]. Эти работы сыграли роль катализатора общественной дискуссии относительно прав детей-инвалидов на обучение в условиях, которые способствовали бы их максимальной социальной интеграции. Кроме того, инклюзивное образование изучается и с точки зрения его эффективности - проводятся исследования экономических затрат и результатов академической успеваемости. Эти работы относятся к 1980-1990 гг. и демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений [9]. Отметим, что на Западе школы получают финансирование на детей с особыми потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

Подводя итоги краткого обзора зарубежного опыта образования детей с инвалидностью, можно сказать, что в некоторых странах сложился определенный консенсус относительно важности интеграции этой категории детей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков [10]. Имеющиеся здесь разработки, основанные на эмпирических исследованиях и обобщении педагогического опыта, приводят к пониманию того, что методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах специфической категории детей, испытывающих трудности в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Практика также свидетельствует: включение детей с особыми потребностями в образовательную среду массовой школы, как правило, становится катализатором преобразований, ведущих к улучшению условий обучения всех.

Проблемы и перспективы образовательной интеграции детей-инвалидов в России

Для Российской Федерации указанные проблемы исключительно актуальны и сложны. Это обусловлено рядом обстоятельств. Прежде всего необходимо отметить, что число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в нашей стране резко возросло: с 155 тыс. в 1990 г. до 454 тыс. в 1995 г. (1,3% от общего числа детей) [11]. Система образования в современной России переживает глубокие изменения. Различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом актуализируются ценности инклю-

живного образования детей с инвалидностью, хотя общественное мнение по этому сложному вопросу далеко не однородно. 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. На практике специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в медицинских и педагогических услугах, а, с другой, - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы.

Очевидно, качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, в частности, умения использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами. С нашей точки зрения, социальную компетентность можно развивать, если осуществить задачу расширения доступа социально-уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации, тем самым предотвращая их маргинализацию.

В этой связи повышается роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью [12]. Однако его внедрение, судя по опыту, сталкивается не только с трудностями организации так называемой "безбарьерной среды" (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных *стереотипах и предрассудках*, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьни-ков и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

В наших исследованиях выяснялось 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 развития¹. Анализ показал, что наиболее близкие *контакты* устанавливаются между опрошенными учащимися и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (12,4%), а также с детьми, испытывающими отклонения в умственном развитии (12,9%). Более редкими у наших респондентов оказались контакты с теми детьми, у кого нарушены речь, слух или зрение (9,1%). А среди тех, кого респонденты только видели на улице, больше детей-инвалидов, имеющих внешние признаки инвалидности (40,5%). Таким образом, около 70% опрошенных продемонстрировали разную осведомленность о проблеме инвалидности у детей. Тот факт, что лишь около трети учащихся 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.

Наибольшая терпимость к тому, чтобы *учиться в одном классе*, проявляется у наших респондентов-учащихся по отношению к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата. 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 учащихся высказала пожелание, чтобы те учились в отдельной школе. Совершенно очевидно, что в данном случае обнаруживает себя глубоко укоренившийся стереотип, создающий серьезные барьеры для интеграции и детей, и взрослых в общество.

Несмотря на проявление указанного стереотипа по отношению к некоторым формам инвалидности, подавляющее большинство опрошенных убеждены, что необходимо предпринимать специальные действия для того, чтобы инвалиды стали равноправ-

¹ В 2001-2002 гг. Д.В. Зайцев и П.В. Романов провели опросы учителей ($N = 276$) и родителей ($N = 260$), а И.И. Лошакова и Е.Р. Ярская-Смирнова - старшекласников ($N = 250$).

ными (85%). Подобные взгляды в большей степени присущи тем, кто имеет *личный опыт общения с инвалидами*. Более половины таких респондентов полагает, что нужно содействовать тому, чтобы люди воспринимали инвалидов без предубеждения, а почти 40% уверены, что следует помочь инвалидам жить и работать в условиях, которые бы не ограничивали их передвижение, - например, ввести звуковые сигналы на светофорах, соорудить въезды в магазины для инвалидных колясок, создать приспособленные для инвалидов общественные места и транспорт.

Отметим, что около 70% опрошенных *родителей* считают возможной образовательную интеграцию детей с поражением опорно-двигательного аппарата, тогда как к такому же мнению склоняются менее 40% респондентов среди *учителей*. Между родителями и учителями существует разница в отношении к образовательной интеграции детей и с иными отклонениями в развитии. Так, среди опрошенных родителей 36% положительно относятся к интеграции детей с нарушениями речи, слуха и зрения, а среди учителей таковых оказалось 20%. Примерно восемь из десяти родителей не возражают против того, чтобы в одном классе с их детьми учились инвалиды с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тогда как всего лишь 16% учителей согласились бы вести занятия в таком классе. Видимо, многим учителям понадобится переподготовка, если инклюзивное образование детей-инвалидов развернется в более широком масштабе, чем сейчас. Лишь пятая часть всех опрошенных педагогов считают себя вполне подготовленными к подобной ситуации; по крайней мере, они не ожидают особых изменений в их профессиональном статусе, карьере или квалификации. На наш взгляд, даже при тех малых масштабах интеграции, которые существуют, учитывая ее потребности, переквалификация учителей и социальных педагогов школ является насущной задачей. По данным наших кейс-стади [13], специализированные школы-интернаты для детей-инвалидов остро ощущают потребность в новых подходах к решению проблемы инклюзивного обучения своих воспитанников.

Мнения родителей и учителей сошлись в том, какие последствия они ожидают от интеграции детей-инвалидов в массовую школу: более двух третей опрошенных (73 и 69% соответственно) полагают, что это позволит учащимся стать более толерантными, научиться взаимопомощи, хотя не исключены и конфликты между детьми - к такому мнению склоняются каждый пятый родитель и каждый четвертый педагог. Позиции респондентов в отношении влияния интеграции на образование таковы: 10% учителей и 22% родителей ожидают, что качество обучения возрастет, а опасаются обратного соответственно 21% и 13%. Возможно, такое расхождение во мнениях объясняется различиями в профессиональном опыте респондентов, а также тем, что родители более дистанцированы от школы и непосредственного опыта взаимодействия с классом и отдельными учениками в школьной ситуации не имеют. Очевидно, мнение учителей в основном связано с осмыслением их собственного опыта. Позиция же родителей в большей степени обусловлена представлениями о тех или иных последствиях влияния образования на развитие конкретного ребенка.

Интересно, что число тех, кто связывает прогресс совместного обучения с расширением 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 ряду позиций. На первое место все респонденты поставили несовершенство окружающей среды, включая особенности архитектуры и дизайна, транспорта и других элементов физического пространства. Но не удивительно, что для учителей, например, дефицит соответствующих образовательных программ, собственной квалификации и, конечно же, финансирования, а также неразработанность соответствующего нормативного обеспечения, имеют большую значимость, чем для родителей (см. табл.).

Судя по данным таблицы, большинство школ не готовы в должной мере к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. То есть, отсутствуют важнейшие факторы инклю-

**Ответы на вопрос: Что препятствует интеграции детей-инвалидов
в массовую школу (в % к числу опрошенных)**

Респонденты	Состояние 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

живного образования. Ведь равные возможности образования 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). Примечательно, что позиции родителей и учителей в оценке состояния обустроенности среды почти идентичны. Не столь уж велики и различия относительно вопросов финансирования. В оценке же ряда других факторов обнаруживается некоторая разница. Более существенным, например, является расхождение мнений о содержании программ, квалификации специалистов и законодательстве как ограничителях интеграции детей-инвалидов в школу. Эти вопросы больше, чем какие-либо другие из рассматриваемого блока требуют экспертного знания. Комментарий тот факт, что ответы именно на них показали большую критическую позицию школьных учителей, чем родителей, можно различным образом. С одной стороны, возможно, профессионалы лучше знают, каковы трудности грядущей интеграции, поэтому следует довериться их более рациональной оценке. В силу профессионального опыта учителя иначе, чем родители, расценивают проблему адаптации школьной программы, свою квалификацию и правовой контекст школьного обучения, и характерно то, что это видение оказывается более пессимистичным. С другой стороны, есть вероятность того, что рассматриваемые данные отражают наличие скрытого конфликта между профессионалами и сообществом по поводу непреодолимости социальных преград, стоящих на пути интеграции детей-инвалидов в школу. Это обстоятельство лишней раз свидетельствует о сложности проблемы инклюзивного образования в нашей стране.

Заключение

В законопроекте "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)", представленном в Госдуму РФ, устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в докладе Государственного Совета РФ "Образовательная политика России на современном этапе" (2001 г.) подчеркивается: "Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медикопсихологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах" [14]. Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, но и необходимые условия, благоприятное общественное мнение.

Рассмотренные выше понятия и принципы инклюзивного обучения, на наш взгляд, могут быть полезны в отечественной практике образовательной интеграции. Можно

также надеяться, что анализ имеющихся данных социологических опросов поможет сориентироваться субъектам системы образования в работе по преодолению трудностей обучения детей-инвалидов в общеобразовательной школе. К сожалению, вопрос об инклюзивном образовании пока еще обсуждается недостаточно. Некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы, которые, возможно, уже не за горами. Однако до сих пор не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, а также механизмы их материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей - специалистов инклюзивного обучения. Подобные меры могут способствовать расширению доступности образования для детей-инвалидов. Тем самым будут создаваться более благоприятные условия для социальной мобильности выходцев из наименее обеспеченных слоев современного российского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Coleman J.S. et al.* Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966; *Bloom B.S.* All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. N.Y., 1981; *Jenks C. et al.* Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America. N.Y., 1972.
2. *Аитов Н.А.* Социальные аспекты получения образования в СССР // Социальные исследования. Вып. 2. М.: Наука, 1968. 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; *Тутма М.Х.* Выбор профессии как социальная проблема. М.: Мысль, 1975; *Шубкин В.Н. и др.* Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях / Отв. ред. *А.Г. Аганбеян.* Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1964. С. 152-267.
3. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. М.: "Весь мир", 2000. С. 15.
4. *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.
5. *Гидденс Э.* Социология / Пер. с англ. под ред. *В.А. Ядова.* М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 397-398.
6. *Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L., & Zingo J.* (1992) Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. № 17. 1992. P. 218-226.
7. *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.
8. *Oliver M.* The Politics of Disability. L.: Macmillan, 1990; *Oliver M., Barnes C.* Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. L., N.Y.: Longman, 1998.
9. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. № 5. 1998. С. 58.
10. *Shea T.M., Bauer A.M.* An Introduction to special Education. A Social systems perspective. 2nd edition. Madison, WI: Brown & Benchmark, 1997.
11. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. Florence. № 5, 1998.
12. *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 Педагогического института СГУ, 2002. С. 15-21.
13. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / Под ред. *Е. Ярской-Смирновой и П. Романова.* М.: ИНИОН РАН, 2002.
14. Материалы к заседанию Государственного Совета РФ 29.08.2001 г. М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 2001. С. 10.