

---

*Валентина Ярская-Смирнова, Дмитрий Зайцев*

## **ГАБИТУС ИНВАЛИДНОСТИ В ПОЛЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Российская образовательная политика взяла курс на инклюзию, но не все учреждения высшего образования готовы к встрече с абитуриентами и студентами с инвалидностью. Хотя потребности и права студентов официально признаются, разрыв между стандартами, гарантированными законом, и реальной практикой в вузах остается. Понимание барьеров, которые испытывает данная группа абитуриентов и студентов, позволит улучшить инклюзивные процессы в высшем образовании. В статье с применением структуралистско-конструктивистского подхода выявляются и анализируются причины устойчивости барьеров доступа к высшему образованию, отмечаемые как в сложившемся опыте сегрегированного образования, укоренившихся в истории поколений социальных установках, так и противоречивой практике внедрения инклюзии. На материалах интервью со студентами и преподавателями вузов показано, как функционирует габитус (когнитивные и мотивирующие структуры) студентов с инвалидностью в поле высшего образования, воспроизводя и меняя правила действий, трансформируя практику университетской жизни. Габитус инвалидности и имеющиеся в распоряжении студента изначально и накапливаемые в процессе освоения пространства разные формы капитала, используемые в конкретном социальном поле, конституируют характер практик. Капитал обновляется и реконвертируется в вузе, ключевую роль играют формальные и неформальные социальные связи, формируется солидарность как основа инклюзивной культуры. Стартовый и накопленный в период обучения капитал позволяет студентам с инвалидностью вносить модификации в поле высшего образования.

---

Валентина Николаевна Ярская-Смирнова – д. филос. н., профессор, кафедра психологии и прикладной социологии, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А., Саратов, Россия. Электронная почта: jarskaja@mail.ru

Дмитрий Викторович Зайцев – д. с. н., профессор, кафедра психологии и прикладной социологии, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А., Саратов, Россия. Электронная почта: zaitsevd@bk.ru

Проявляя акторную позицию, они бросают вызов нормативным регуляциям поля университета. Студенты с инвалидностью становятся практическими операторами в поле символической борьбы, отстаивая и переотраивая свои позиции, однако их действия обусловлены правилами поля и личными диспозициями. Изменение практик влечет за собой трансформацию правил, связей и социальной структуры поля высшего образования. Соответственно, закрепляется нормативная регуляция нового поля, в котором будут действовать новые поколения агентов.

*Ключевые слова:* инвалидность, студенты с инвалидностью, габитус, высшее образование, инклюзия, солидарность

DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-585-600

В целом ряде советских вузов осуществлялось обучение студентов с инвалидностью: с 1930 по 1960 гг. вводились специализированные программы в технических вузах, ориентированные на отдельные виды инвалидности, например, в МГТУ им. Баумана, Северо-Западном политехническом институте. С 1960-х гг. инвалидов стали принимать на групповое и индивидуальное обучение Институт культуры, Мухинское высшее училище, Ленинградский государственный пединститут им. А. И. Герцена, Ленинградский государственный университет, Ленинградский политехнический институт, росло и количество специальностей (Романов, Ярская-Смирнова 2005).

В современной России эта практика во многом сохранилась. Согласно Закону о социальной защите инвалидов (Федеральный закон 1995), государство гарантировало создание условий для реализации равных прав на получение профессионального образования. Поворотным в развитии этой политики может считаться 2012 г., когда была ратифицирована Конвенция ООН о правах людей с инвалидностью и принят Закон Об образовании в Российской Федерации (Федеральный закон 2012). После этого инклюзивное обучение студентов с инвалидностью стало обязательным условием получения вузами лицензии на осуществление образовательной деятельности (Богомолова, Коржук 2018).

В Законе прописаны принципы, механизмы устранения физических, социальных, педагогических и иных барьеров. Государство расширяет обязательства вузов в вопросах открытости (в том числе информационной), на сайтах должна размещаться информация об условиях обучения инвалидов. Кроме того, продолжается реализация ФЦП «Доступная среда» (2011–2020 гг.). С 2017 г. Минобрнауки предписывает преподавателям обязательное прохождение курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию. С июня 2018 г. абитуриентам с инвалидностью разрешено подавать документы для поступления по квоте сразу в пять вузов, что уравнивает их права с остальными абитуриентами.

Благодаря реакции вузов на вызовы разнообразия и усилия общественных организаций инвалидов количество студентов с инвалидностью в высшем образовании растет во всем мире (Lane 2017). Однако несмотря на принятые законы и целевые программы, доступность вузовских пространств остается проблемой во многих странах мира, включая Россию. Инклюзивное образование здесь стало стратегическим курсом государства, но институциональные условия его воплощения в российских вузах полностью еще не сложились (Збировская, Тарасенко 2016: 34; Богомолова, Коржук 2018: 255; Ярская-Смирнова и др. 2019). Образовательный выбор абитуриента с инвалидностью в России все еще узок, а пропорция студентов с инвалидностью сильно отстает от аналогичных данных в некоторых других странах: менее 0,4 % (Минобрнауки 2019) по сравнению с 1,17 % во Франции (Corre 2016), 2,4 % Швеции и 11 % в США (Berggren et al. 2016: 345).

Далеко не все российские вузы готовы к встрече абитуриентов-инвалидов: нет обустроенной среды, специальных программ, рассчитанных на их обучение. Между тем равные возможности образования не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов. В ряде вузов есть центры по обучению студентов-инвалидов, ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования. Например, в Северном Арктическом федеральном университете (САФУ) создан полифункциональный центр с оборудованием под любую нозологию. С 2015 г. инклюзивный центр существует в Дагестанском госуниверситете. Появились вузы со статусом федерального учреждения инклюзивного высшего образования, например, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (с 2014 г.). Активно развивают инклюзивную среду такие вузы, как Челябинский государственный университет, Московский городской психолого-педагогический университет, Самарский государственный аэрокосмический университет.

Российские вузы регулярно выбирают лишь десятую часть квот для инвалидов; студентом становится только каждый тридцать третий инвалид (3 %) в возрасте до 30 лет, тогда как среди сверстников, не имеющих ограничений по здоровью – каждый пятый. Получает диплом лишь каждый третий из поступивших студентов с инвалидностью, а работу имеет только каждый четвертый инвалид в трудоспособном возрасте (Курбангалеева, Веретенников 2017). Полноценным инклюзивным высшим образованием отличаются лишь отдельные учреждения, но не институт образования в целом (Богомолова, Коржук 2018).

Почему же российские вузы до сих пор нельзя назвать инклюзивными? Мы отталкиваемся от общего места исследований по данной проблематике – основных барьеров, с которыми сталкиваются студенты с инвалидностью в поле высшего образования. Опираясь на теоретический подход Пьера Бурдьё, рассмотрим структуру диспозиций абитуриентов и студентов с инвалидностью на материалах качественных интервью в пяти вузах, реализующих

различные модели или стадии инклюзии. Нас интересует, как студенты реконструируют это поле, руководствуясь своими габитусами и оперируя доступными и накапливаемыми капиталами. Недоступность среды рассмотрим в качестве схемы мышления, консерватизму которой бросают вызов агенты изменений. Мы остановимся на фрагментарности и непрерывности процессов инклюзии и возможностях трансформации институциональных и мотивационных структур поля высшего образования, обращая особое внимание на акторную позицию студентов с инвалидностью.

### **Барьеры в поле высшего образования**

Проблематика инклюзивного высшего образования в зарубежных странах исследуется с 1970-х гг., и принятые с тех пор антидискриминационные нормы обязывают вузы и муниципалитеты делать образовательную среду и транспортную инфраструктуру доступными. Кроме физической доступности, фокус исследований включает множество аспектов, связанных с барьерами и процессами инклюзии. Исследования ведутся в русле интерсекционального подхода, поднимаются вопросы нерегистрируемой или невидимой инвалидности, хронических заболеваний, других аспектов разнообразия (Lane 2017).

Барьеры доступа студентов с инвалидностью к высшему образованию, отмечаемые как в зарубежных, так и отечественных исследованиях, нередко схожи. Мы классифицируем их на основе литературы следующим образом: связанные с дефицитом финансирования, неустроенностью физической среды, инфраструктуры, недостатком учебных материалов, слабой информированностью, нетолератными социальными установками, ограничениями трудоустройства (Riddell, Weedon 2014; Moriña et al. 2014; Курбангалеева, Веретенникова 2017; Богомолова, Коржук 2018). Причины устойчивости этих барьеров, с одной стороны, просматриваются в так называемой «колее»: наследие прошлого, сложившийся за долгие годы опыт сегрегированного образования и укоренившиеся в истории поколений социальные установки – важная причина низкой степени доступности. С другой стороны, и в актуальной практике внедрения инклюзии может быть немало просчетов и ловушек (Зайцев, Ярская 2010), препятствий, которые возникают как при получении образования в целом, так и в рассматриваемом аспекте в частности.

Сформулированная нами выше классификация препятствий получит дополнительное темпоральное измерение, если мы будем учитывать исторические обстоятельства возникновения препятствия, его временные рамки. Возникло ли препятствие в данный момент или существовало давно? Стало ли привычной характеристикой среды или же оно ситуативно? Добавление в исследование динамической перспективы сближает наше видение предмета с пониманием практики у Пьера Бурдьё. Практика – это «мир уже достигнутых целей, способов и объектов, средств или

институтов» (Бурдьё 2001: 103). Производится этот практический мир габитусами – системами устойчивых диспозиций.

Согласно формуле Бурдьё, практика складывается в поле, где действуют агенты, обладающие определенным габитусом и капиталом (Bourdieu 1984: 101). Эта теоретическая схема позволяет раскрыть вузовское пространство как поле символической борьбы агентов за свои позиции, обусловленные габитусами и капиталами. Как же действуют габитус студентов с инвалидностью в поле высшего образования, воспроизводя и меняя правила действий, трансформируя практику университетской жизни?

### **Выборка и метод**

Анализ данных мониторинга Министерства образования и науки РФ показал, что большинство студентов с инвалидностью «сконцентрированы» в немногочисленной группе вузов и обучаются в четырех форматах: дистанционно, в специализированных вузах, отдельных группах в рамках обычных вузов (интеграция), обычных вузах совместно с другими студентами (инклюзия) (Богомолова, Коржук 2018: 256). Не каждый вуз имеет продуманную инклюзивную политику, но в некоторых университетах есть заметные достижения. В рамках одного вуза могут комбинироваться как модели, так и разнообразные образовательные практики.

Осенью-весной 2018–2019 уч. г. мы провели пилотное исследование с применением структуралистско-конструктивистского подхода для выявления и анализа причин устойчивости барьеров доступа к высшему образованию, укоренившихся в актуальной практике внедрения инклюзии. Изучили специфику габитуса студентов с инвалидностью в поле высшего образования, воспроизводящем и меняющем правила действий, трансформирующим практику университетской жизни. Исследование проводилось с опорой на качественные интервью (N=21) в пяти типичных по социально-экономическим параметрам крупных городах Приволжского и Сибирского федеральных округов: Казань, Новосибирск, Самара, Саратов, Томск. Интервью проводились со студентами с различной инвалидностью – ограничениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха (N=14), а также преподавателями вузов (N=7), имеющими опыт работы в приемных комиссиях и владеющими информацией о степени доступности образовательного учреждения, инклюзивной специфике инфраструктуры вуза.

Для выборки применялся метод формирования равных по численности квот (внутри квот – принцип случайного отбора). Это обусловлено ориентацией не на определение частоты встречаемости различных представлений, а на их типологическое описание и внутреннюю логику.

Вузы, в которых проводилась полевая работа, судя по анализу информации на сайтах, условно представляют различные стадии внедрения инклюзии и модели обучения. Согласно ранее проведенным исследованиям

(Богомолова, Коржук 2018: 259), Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. (далее в ссылках на интервью – Саратов) можно отнести к инклюзивной модели в процессе становления. В 2018 г. здесь обучалось 32 студента-инвалида. Самарский национальный исследовательский университет им. Королева (Самара) отнесем к интегрированной модели: 65 студентов-инвалидов в 2018 г. Казанский федеральный университет (Казань) и Томский государственный университет (Томск) относятся к комбинированной модели: инклюзия и дистанционное/индивидуальное обучение, около 170 студентов-инвалидов и 42 студента-инвалида. Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (Новосибирск) представляет модель систематического инклюзивного обучения, 60 студентов с инвалидностью. В интервью студенты рассказывали о мотивах поступления в вуз, барьерах, возникающих и преодолеваемых во время учебы, своих достижениях, делились размышлениями о возможностях и пределах изменения самих себя и университетского пространства.

### **Университет и инвалидность: структура диспозиций**

Габитус человека с инвалидностью задает стартовую точку, траекторию выбора и определяет правила дальнейших действий. Среди мотивов выбора вуза информанты называют как общие, характерные для любых абитуриентов (престижный вуз, интересная специальность, близость к дому, хорошие перспективы трудоустройства), так и связанные с инвалидностью, в том числе, наличие необходимых условий, и нередко эти аргументы переплетены:

Наверное, для человека с плохим зрением, или с отсутствием зрения гуманитарная наука в принципе легче. ... А психология, наверное, из гуманитарных наук, ну она сейчас популярна и кажется, что легко устроиться на работу (Казань, студент).

Среди представителей некоторых вузов иногда встречаются «заботливые» сотрудники, которые отговаривают абитуриентов с инвалидностью учиться в вузе, пугая архитектурной недоступностью или сложностью учебного материала: *«Я, когда поступала, то меня ... сначала отговаривали здесь учиться... Институт не хочет брать на себя ответственность за слабовидящего инвалида»* (Саратов, студент). По словам нашего информанта, который использует для передвижения костыли, в одном из вузов, на сайте которого рекламируется доступная среда, в приемной комиссии ему старательно намекали: *«Ну, вы же понимаете, это вот на втором этаже, у нас лифтов нет»*. В результате информант предпочел поступить туда, где о студентах с инвалидностью заботятся системно (Новосибирск, сотрудник), а именно в Новосибирский национальный исследовательский

государственный университет. Ресурсный центр этого вуза организует поездки на море, посещение театров, помогает решать возникающие проблемы. Такие возможности привлекают абитуриентов. Одному из наших информантов здесь предоставили электроколяску.

Габитус является продуктом истории и, конституируя индивидуальные и коллективные практики, производит и саму историю как переплетение прошлого и настоящего, внутренних мотивов и внешних обстоятельств. Бурдые называет это упорядоченной импровизацией (Бурдые 2001: 111). Некоторые абитуриенты идут на радикальные импровизации. Поступление в вуз – это стрессовая ситуация, связанная с изменением статуса, образа жизни, нередко с переездом в другой город, приобретением независимости от родительской семьи. Девушка с прогрессирующим нарушением зрения вспоминает: уехала от родителей, *«потому что поняла, что, если не уеду, не научусь самостоятельности»* (Казань, студент). Для абитуриентов с инвалидностью такое решение представляет особый вызов, ведь им навыки независимой жизни порой приобрести не менее сложно, чем решиться на отрыв от родительского гнезда.

Практически все наши собеседники-студенты рассказывали, что поступали либо на общих основаниях, либо, если даже пользовались льготой, то лишь для подстраховки, поскольку и так имели высокие баллы ЕГЭ или были отлично подготовлены к экзаменам и собеседованию. Лейтмотив «общих оснований», как и возникающие позднее коды «единого потока» и «отношений на равных» играют важную роль в нарративной идентификации, становясь основой гордости и достоинства людей, которые могут быть «как все», независимыми от своей инвалидности: *«Я посмотрела по баллам, в принципе я бы и без льготы прошла. Это приятный момент, что я училась наравне, а не просто воспользовалась какой-то льготой»* (Казань, студент).

Габитус инвалидности (Byrne 2018: 12) и имеющиеся в распоряжении у студента изначально и накапливаемые в процессе освоения пространства разные формы капитала, используемые в конкретном социальном поле, конституируют характер практик. «Слабость тела и сила духа», а в данном случае еще и сила интеллекта составляет ядро нарративной кодификации габитуса инвалида-студента. Отрицание особых условий – это вопрос равных возможностей и эмпауэрмента.

Эта тема выступает одним из лейтмотивов в интервью: *«Мне никаких особых условий никто не создает»* (Саратов, студент). Наши информанты говорили о таком отношении как идеале инклюзии: *«И вот это "наравне с другими студентами" мне лично очень импонирует»* (Новосибирск, студент); *«у нас все равны, так сказать, и как бы это никаких привилегий нет... Все равны»* (Томск, студент).

Равенство разных – это дилемма. С одной стороны, требование равного отношения – условие признания субъекта самостоятельной, активной

личностью, обладающей такими же правами, как и все. С другой, инвалидность – условие признания за человеком особых прав, а, следовательно, возможности и права на позитивную дискриминацию.

Опыт учебы и поддержки, полученный в школе и в семье, задает студенту-инвалиду структуры габитуса и источник социального капитала. Капитал обновляется и конвертируется в вузе, ключевую роль играют формальные и неформальные социальные связи. Здесь важны программы адаптации к новым условиям жизни и учебы и сопровождение в течение всего курса обучения. Незрячая абитуриентка прошла специальный курс ориентирования и мобильности в НГУ:

Благодаря этим курсам я и начала сама ходить, мне так кажется. ...мы все посмотрели, все выучили: и новый корпус, и старый корпус, и вообще приемы, как ориентироваться (Новосибирск, студент).

Студенты постепенно учатся переживать друг за друга, так формируется солидарность – основа инклюзивной культуры. Взаимопомощь, дружеская поддержка, сплоченность вырастают из наблюдения за неудобствами других и опыта совместного преодоления препятствий: *«Вот Анна, она-то на коляске, вот ей тяжело реально... Да и в гололед как? ... больно смотреть»* (Томск, студент). Взаимопомощь – еще один лейтмотив интервью – помогают преподаватели, студенты, охранники.

### **Недоступность образовательной среды как схема мышления**

Образовательная среда вуза характеризуется множеством параметров. Первостепенной выступает архитектурная доступность учебных корпусов, имеющая свои темпоральные характеристики. В ряде интервью звучали отсылки к истории, прошлому, советскому, они указывали на непреодолимость некоторых барьеров: *«Некоторые корпуса... 30-х годов прошлого столетия. Советское строительство и слов таких не знало: "доступная среда"»* (Саратов, сотрудник). В университете, согласно Бурдые, прошлый опыт существует в форме схем восприятия, мышления и действия. И габитус хранителей старины – администраторов вуза – обеспечивает воспроизводство этого опыта во времени. Эта конфигурация диспозиций, характерная для всего поля высшего образования, актуализируется в практиках, структурированных так, что внешние обстоятельства, связанные с прошлым состоянием, переплетаются с внутренними силами, ситуационными мотивами (Бурдые 2001: 105). В некоторых вузах администрация именно историчностью обосновывает отказ от адаптации архитектурной среды к нуждам маломобильных студентов. Наши собеседники понимают условность определений исторического наследия, ведь каким-то модификациям памятник архитектуры все же подвергается:

Второй корпус – там до сих пор пандус есть только в одно крыло. Почему не делают во второе крыло – это загадка. ... потому что, видите ли, это историческое здание. Пластиковые окна там ставят и нормально, а пандусы поставить, это нельзя? (Томск, студент).

Информанты оправдывали неприспособленность среды, считая это собственной проблемой: *«Ну, это чисто физически, скорость перемещений пришлось нарастить, но это была лично моя проблема, это чтобы банально успевать»* (Новосибирск, студент). Сезонные ухудшения условий серьезно отражаются на маломобильных учащихся: *«Особенно страдаю, когда гололед тут в зимний период»* (Томск, студент). Тем самым недоступность в нарративе отчасти «натурализуется», становясь чем-то вроде явления природы.

Вузовское пространство – это, конечно, не только здания и аудитории. Это поле, сотканное из связей и движений. Его карта постоянно пере-черчивается, она создается миллионами следов, тысячами маршрутов и окрашивается разнообразнейшими смыслами и эмоциями. Университеты становятся территорией-квестом, испытанием на прочность самих студентов с инвалидностью, а также их сокурсников, преподавателей, нередко родителей и всех окружающих. Страх, неуверенность, напряжение сопровождает некоторых студентов в течение всего срока их обучения, поскольку адаптироваться к особенностям среды удастся не сразу:

Очень много ступеней, они узкие, край не видно мне. Все сливается. Иду почти на интуиции. Еще там огромные окна вдоль всей лестницы! Боюсь туда выпасть если, кто-то толкнет (Саратов, студент).

В ряде случаев не поддается логике ситуация с созданием комфортной среды вуза, проявляющаяся в разбросе специальных средств обеспечения доступа в здание. Бывает так, что элементы среды (скошенные бордюры, ровная пешеходная дорожка, пандус, широкий дверной проем, входная дверь на фотоэлементах) не смонтированы, доступный туалет имеется лишь в одном корпусе кампуса, мужские и женские туалеты разнесены по этажам:

Опробовала... второй корпус, с трудом... потому что туда не подъехать, заходить надо с черного входа, потому что с обычного входа лестница, там не подняться (Казань, студент).

Таким образом, наши информанты преодолевают барьеры разных уровней сложности – от мысленных до физических – и учатся критически оценивать их, чтобы проще обходить тупики.

### **Социальный капитал**

Важным социализирующим фактором, позволяющим студентам накопить социальный капитал, выступает коммуникация с однокурсниками, из которой вырастают дружба и множество жизненно важных социальных

навыков. Причем такие элементы взросления объединяют разных студентов, ведь далеко не все оказываются подготовлены к взрослой жизни, и инвалидность здесь – не самый главный фактор. Одна из наших рассказчиц поселилась в общежитии и впоследствии подружилась с двумя студентками, из всех троих только у нее было ограничение здоровья. Освоение новых навыков в условиях самостоятельной жизни стало одним из результатов этой дружбы:

...к счастью, умела готовить одна из соседок, и в принципе первый год готовила она. В течение этого года мы со второй соседкой учились готовить более сложные вещи, как-то так получилось, что у нас сразу стало общее хозяйство (Казань, студент).

Некоторым информантам, однако, трудно начать общаться со сверстниками ввиду отсутствия соответствующего опыта. Это приводит к воспроизводству изоляции, хотя и может вылиться в более позитивные сценарии:

На первом курсе мне было очень грустно, я просто не знала, как коммуницировать с остальными людьми, потому что они были совсем новыми для меня. Но потом я познакомилась с одной девочкой, с которой мы с тех пор крепко дружим, и это помогло мне, в принципе, проще относиться к одноклассникам, однокурсникам и более свободно с ними общаться (Томск, студент).

Университет является местом, где социальный капитал формируется и, следовательно, социальная изоляция преодолевается. Так, наша информантка, испытывающая трудности с передвижением из-за церебрального паралича, весьма уверенно говорит о своих социальных достижениях и планах на будущее, связанных с окрепшими социальными связями:

Много друзей нашла. Много информации узнала и вообще отучилась. <...> Отучилась и пойду дальше, да. Поступить в магистратуру, закончить ее, найти в будущем работу какую-то. <...> Вот буду постигать что-то новое, чтобы узнать, потом в будущем применить эти знания в будущей диссертации, чтобы потом уже защититься и найти работу со стабильным заработком. Ну, а дальше посмотрим... (Казань, студент).

Иными словами, университет, несмотря на ограничения доступа и физические ограничения пространства, способствует накоплению социального капитала. Более того, как и предполагается целями университетского образования, в университете студенты узнают о своих правах, проблематике доступной среды.

### **Возможности изменений поля образования**

Стремление соответствовать букве закона – это важный драйвер перемен. Законодательство предписывает вузам создавать инклюзивную, доступную среду, иногда поддерживает эти перемены финансово. При

этом само присутствие студентов с инвалидностью может выступать катализатором этих процессов. Некоторые вузы инвестируют средства в модификацию среды. По инициативе руководства вуза появляются и новшества технологического плана:

С этого года в библиотеке большие изменения. Поставили специальные программы для слабовидящих. Обещают скоро поставить брайлевский принтер (Саратов, студент).

Однако это не значит, что изменения всегда системны, а покупка дорогостоящего оборудования продумана:

...в главный корпус купили «бандуру», которая поднимает по лестницам. Она медленная и она шатается по этим ступенькам. Она на гусеницах определенной длины, и она не всякие ступеньки осиливает. То есть я по этой главной лестнице могу подняться на ней, а если нужно, например, будет в банк спуститься и подняться, то это такой аттракцион (Томск, студент).

Работа приемных комиссий вузов планируется таким образом, чтобы все потенциальные абитуриенты смогли подать документы самостоятельно, либо через волонтеров, вступительные испытания для инвалидов проводятся на первом этаже (Самара, сотрудник). Расширение доступа к занятиям видится руководителям и самим студентам в адаптации расписания:

Бывает, на первом курсе ставили [занятия в неудобном корпусе], пока меня не знали. Потом в бюро расписаний, когда про меня узнали, там уже стали стараться, так хотя бы расписание с аудиториями ставить, так чтобы было либо на первом этаже, либо чтобы можно было поменять как-то (Томск, студент).

Важную роль в модификации расписания играют агенты перемен – в этом качестве могут выступать родители: *«Потом мама разговаривала с руководством и, сделали так, что все в одной аудитории, чтобы минимизировать перемещение»* (Казань, студент). Сами студенты с инвалидностью тоже нередко проявляют акторную позицию:

Да, до этого были пары в главном корпусе, но потом я написал [в деканат], что там нет возможности [посещать занятия], нет лифта, и все пары перенесли сюда [в «новый» корпус] (Новосибирск, студент).

Доступность вуза должна рассматриваться в контексте городской инфраструктуры. Один из наших информантов сам активно продвигает интересы людей с инвалидностью, причем не ограничиваясь территорией университета:

Знаете ли, в Томске практически ничего не предусмотрено для инвалидов. Я проходил практику и выступал перед заместителем мэра Томска по социальной политике – у них шок был в мэрии... социальное такси

сюда не идет, у них нет в регламенте. Низкопольного муниципального транспорта у нас нет, все коммерческое, в маршрутке весь наш транспорт неудобный, инвалид получается выброшен на произвол судьбы. [я пред-ложил] социальное такси – взяли на вооружение (Томск, студент).

Студенты с инвалидностью, как и другие агенты поля образования, принимают участие в истории, объективированной в институциях этого поля. Они «обживают» эти институции, практически их присваивают, и тем самым поддерживают «в активном, жизненном, деятельном режиме, постоянно вырывая их из состояния омертвелой буквы, омертвело-го языка, заставляя ожить чувство, растворенное в них» (Бурдые 2001: 111–112).

Что касается работы самих вузов в этом направлении, в них осуществляется целенаправленная подготовка преподавателей, например, в Самаре курс «Инклюзивное образование в вузе» согласован с представителями Самарской городской общественной организации инвалидов-колясочников «Ассоциация Десница» (Самара, сотрудник). Растет корпус студентов-волонтеров, помогающих сверстникам адаптироваться к архитектурной и социальной средам вуза, ориентироваться в образовательной программе. Такие волонтеры тоже проходят специальную подготовку:

Несколько лет в СГТУ проходят занятия для студентов-активистов по обучению жестовому языку, языку Брайля, особенностям взаимодействия со студентами с ОВЗ (Саратов, сотрудник).

В некоторых вузах оплачивают ассистента из числа студентов. Так, в Новосибирском госуниверситете за студентом с тяжелыми формами нарушений закрепляется помощник из числа одноклассников с ежемесячной денежной выплатой.

В ряде случаев образовательные программы планируются с участием общественных организаций инвалидов, выступающих партнерами, экспертами, консультантами, которые влияют как на содержание и методы преподавания, так и на оборудование корпусов и аудиторий (Новосибирск, Самара).

Информанты предложили ряд рекомендаций по повышению степени доступности пространства высшего образования, которые фактически ориентированы на все маломобильные группы. Это навигационные маркеры по территории вуза; двери на фотоэлементах, снижение порогов на входе в аудитории, чтобы могли въезжать люди на коляске, поручни и перила, светящиеся, светоотражающие полосы, желтые ленты на лестнице, мужской и женский туалеты на каждом этаже, пандусы, платформы-подъемники, лифты, очистка территории от льда зимой, службы оперативной помощи и поддержки студентов, парковочные места для инвалидов, возможности перевода материалов в аудио или иной доступный для незрячих формат. Много из того, что рекомендуют наши информанты, вузы теперь обязаны предоставить учащимся в соответствии с российским законодательством.

Доступность образования складывается из комплекса детерминант, как физического, так и социального порядка. Создание универсального дизайна образовательного процесса в высшей школе должно сочетаться с кооперацией и сотрудничеством.

### **Заключение**

Изучение опыта учащихся с инвалидностью в перспективе структуралистского конструктивизма позволяет понять, как практический мир университетской жизни производится, в том числе, их габитусами – системами когнитивных и мотивирующих структур. Хотя учащиеся с инвалидностью формально имеют те же права, что и другие студенты, у них меньше вариантов выбора вуза и образовательной программы, меньше шансов освоить программу и получить диплом из-за барьеров физической среды, организации обучения, социальных установок, дефицита социальных связей, затрудненного доступа к информации и других причин. Они осуществляют практические действия, взаимодействуя, конфликтуя, кооперируясь с другими студентами, общественными организациями и персоналом, тем самым воссоздают и модифицируют поле высшего образования, с его институциональными структурами, системными и ситуационными барьерами и возможностями. Стартовый и накопленный в период обучения капитал позволяет студентам с инвалидностью вносить модификации в поле высшего образования. Проявляя акторную позицию, они бросают вызов нормативным регуляциям поля университета. Изменение практик влечет за собой трансформацию правил, связей и социальной структуры поля высшего образования. Закрепляется нормативная регуляция нового поля, в котором уже будут действовать новые поколения агентов.

Студенты с инвалидностью становятся практическими операторами в поле символической борьбы, отстаивают и перестраивают свои позиции, границы и дистанции, но их действия обусловлены правилами поля и личными диспозициями. Они не всегда могут пробиться через консервативные структуры академической бюрократии. Принимаемые решения будут учитывать их потребности в конкретном контексте учебного заведения в интересах, как вузов, так и студентов-инвалидов, если будет предоставлено право голоса самим студентам, то есть если они будут вовлечены в процессы перемен в высшем образовании.

В ситуации новых требований к образовательному процессу поиск моделей и фундаментальных принципов формирования профессиональных образовательных программ нацелен на погружение в триаду социальных проблем отечественной школы: развитие науки, подготовка кадров, научно-методическое обеспечение профессиональных практик. Однако к этим задачам нужно прибавить процессы инклюзии, которые в России до настоящего времени еще не приобрели признаков устойчивой тенденции и реализуются стихийно.

## Выражение признательности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФН в рамках научного проекта № 18–18–00321.

## Список источников

Богомолова Т. Ю., Коржук С. В. (2018) Высшее образование для людей с инвалидностью в России: на пути к инклюзивному формату. *Мир экономики и управления*, 18 (4): 254–268.

Бурдые П. (2001) *Практический смысл*. СПб.: Алетейя.

Зайцев Д., Ярская В. (ред.) (2010) *Социальная политика современной России: социологический анализ тенденций инклюзии*. Саратов: СГТУ.

Збировская Е., Тарасенко Е. (2016) Опыт российских университетов: создание инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, (4): 33–41.

Курбангалеева Е. Ш., Веретенников Д. Н. (2017) Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Психологическая наука и образование*, 22 (1): 169–180.

Минобрнауки (2019) *Высшее образование*. Доступно по ссылке: [www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed](http://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed) (дата обращения: 15 октября 2019).

Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. (2005) Проблема доступности высшего образования для инвалидов. *Социологические исследования*, (10): 48–56.

Федеральный закон (1995) *О социальной защите инвалидов в Российской Федерации* № 181-ФЗ от 24.11.1995.

Федеральный закон (2012) *Об образовании в Российской Федерации* № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Ярская-Смирнова В. Н., Корогодова Н. П., Зайцев Д. В. (2019) Доступная среда: социально-технологические инновации и перспективы развития. *Социологические исследования*, (4): 162–164.

Berggren U. J., Rowan D., Bergbäck E., Blomberg B. (2016) Disabled Students' Experiences of Higher Education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a Comparative Institutional Analysis. *Disability & Society*, 31 (3): 339–356.

Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.

Corre F. (2016) Students with Disabilities in Higher Education. In: I. Kabla-Langlois (ed.) *Higher Education and Research in France, Facts and Figures*. Available at: [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN\\_ES\\_25-students\\_with\\_disabilities\\_in\\_higher\\_education.php](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN_ES_25-students_with_disabilities_in_higher_education.php) (accessed 15 October 2019).

Lane L. (2017) 'Am I Being Heard?' The 'Voice of' Students with Disability in Higher Education: A Literature Review. *Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (pil) Göteborgs Universitet Högskolepedagogiska kriftserie*. Available at: [www.gu.pea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gu-pea\\_20772.pdf](http://www.gu.pea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gu-pea_20772.pdf) (accessed 15 October 2019).

Moriña An., Cortés M., Melero N. (2014) Inclusive Curricula in Spanish Higher Education? Students with Disabilities Speak Out. *Disability & Society*, 29 (1): 44–57.

Riddell S., Weedon E. (2014) Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity. *International Journal of Educational Research*, (63): 38–46.

Valentina Yarskaya-Smirnova, Dmitry Zaitsev

## THE HABITUS OF DISABILITY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

Inclusion has become a strategic direction in Russian state educational policy, even if not all universities are ready to take disabled students. Although the needs and rights of students of higher education are officially recognized, a gap remains between changes guaranteed by law and the provision of real support in institutions of higher education. Understanding the barriers experienced by this group of students will facilitate inclusive processes in higher education. This article uses a structuralist-constructivist approach and analyses the reasons for the continued persistence of barriers to access to higher education, embedded both in the current experience of segregated education and social attitudes rooted in the history of generations, and controversial actual practices of introducing inclusion. An analysis of interviews with students and university professors show how the habitus of students with disabilities in the field of higher education operates, reproducing and changing the rules of actions, transforming the practice of university life. The habitus of disability and the various forms of capital that are accumulated in the process of mastering the space initially used by the student and used in a particular social field constitute the nature of the practice. Capital is updated and reconverted at the university, and here the formal and informal social ties play a key role. Starting and accumulated capital during the training period, students with disabilities can make modifications to the field of higher education. Changing practices entails a transformation of the rules, connections and social structure of the field of higher education. Accordingly, the normative regulation of a new field is fixed, in which new generations of agents will already operate.

*Key words:* disability, students with disabilities, habitus, higher education, inclusion, accessibility

DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-585-600

## References

Berggren U. J., Rowan D., Bergbäck E., Blomberg B. (2016) Disabled Students' Experiences of Higher Education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a Comparative Institutional Analysis. *Disability & Society*, 31 (3): 339–356.

---

Valentina N. Yarskaya-Smirnova – Doctor of Science in Philosophy, Professor, Department of Psychology and Applied Sociology, Yuri Gagarin State Technical University, Saratov, Russian Federation. Email: jarskaja@mail.ru

Dmitriy V. Zaitsev – Doctor of Science in Sociology, Professor, Department of Psychology and Applied Sociology, Yuri Gagarin State Technical University, Saratov, Russian Federation. Email: dvzsaratov@mail.ru

Bogomolova T. Ju., Korzhuk S. V. (2018) Vysshee obrazovanie dlya lyudey s invalidnost'yu v Rossii: na puti k inkluzivnomu formatu [Higher Education for the People with Disabilities in Russia: On the Path to the Inclusive Format]. *Mir ekonomiki i upravleniya* [World of Economics and Management], 18 (4): 254–268.

Bourdieu P. (2001) *Prakticheskiy smysl* [Practical Sense]. St. Petersburg: Aleteija.

Byrne B. (2018) Dis-Equality: Exploring the Juxtaposition of Disability and Equality. *Social Inclusion*, 6 (1): 9–17.

Corre F. (2016) Students with Disabilities in Higher Education, In: I. Kabla-Langlois (ed.) *Higher Education and Research in France, Facts and Figures*. Available at: [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN\\_ES\\_25-students\\_with\\_disabilities\\_in\\_higher\\_education.php](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN_ES_25-students_with_disabilities_in_higher_education.php) (accessed 15 October 2019).

Federal Law (1995) *O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii* [On Social Protection of the Disabled in the Russian Federation] N 181-FZ from 24.11.1995.

Federal Law (2012) *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii* [On Education in the Russian Federation] N 273-FZ from 29.12.2012.

Kurbangaleeva E. Sh., Veretennikov D. N. (2017) Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 22 (1): 169–180.

Lane L. (2017) 'Am I Being Heard?' The 'Voice of' Students with Disability in Higher Education: A Literature Review. *Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (pil) Göteborgs Universitet Högskolepedagogisks kriftserie*. Available at: [www.gu.pea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gu-pea\\_20772.pdf](http://www.gu.pea.ub.gu.se/bitstream/2077/52566/2/gu-pea_20772.pdf) (accessed 15 October 2019).

Ministry of Education and Science (2019) *Vysshee obrazovanie* [Higher Education]. Available at: [www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed](http://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed) (accessed 15 October 2019).

Moriña An., Cortés M., Melero N. (2014) Inclusive Curricula in Spanish Higher Education? Students with Disabilities Speak Out. *Disability & Society*, 29 (1): 44–57.

Riddell S., Weedon E. (2014) Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity. *International Journal of Educational Research*, (63): 38–46.

Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. (2005) Problema dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya invalidov [Higher Education Accessibility for Disabled Persons]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Research], (10): 48–56.

Yarskaya-Smirnova V. N., Korogodova N. P., Zaytsev D. V. (2019) Dostupnaya sreda: sotsial'no-tekhnologicheskiye innovatsii i perspektivy razvitiya [Accessible Environment: Social and Technological Innovation and Development Prospects]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Research], (4): 162–164.

Zaitsev D., Yarskaja V. (eds.) (2010) *Sotsial'naya politika sovremennoy Rossii: sotsiologicheskii analiz tendentsiy inkluzii* [The Social Policy of Modern Russia: A Sociological Analysis of the Trends of Inclusion]. Saratov: SGTU.

Zbirovskaya Ye., Tarasenko Ye. (2016) Opyt rossiyskikh universitetov: sozdaniye inkluzivnoy obrazovatel'noy sredy dlya studentov-invalidov i studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The Experience of Russian Universities: Creating an Inclusive Educational Environment for Students with Disabilities and Students with Disabilities]. *Vestnik RGGU. Seriya 'Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye'* [Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series 'Psychology. Pedagogy. Education'], (4): 33–41.