

---

## **ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УСТАНОВКИ СВЕРСТНИКОВ: ПРАКТИЧЕСКОЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

*Г. Банч, Э. Валео*

Инклюзия учеников с инвалидностью в условиях общеобразовательной школы — недавняя и довольно противоречивая практика в сфере образования. Сравнительный анализ влияния специального образования и инклюзии на отношения и дружбу между учениками показывает, что результаты воздействия инклюзивной системы обучения носят более позитивный характер. Комментарии обычных учеников 11–18 лет, интервьюированных в ходе данного исследования, поделены на пять динамических категорий, связанных с социальной жизнью в их школах. В отличие от учеников, обучающихся по инклюзивным программам, ученики специальных школ заводили существенно меньшее количество друзей среди сверстников-инвалидов. Социальное взаимодействие в школах с инклюзивными программами было в порядке вещей, в то время как в специальных школах это взаимодействие ограничивалось. В статье данные процессы рассматриваются в соответствии с теорией социального научения А. Бандуры и понятиями культурного капитала и габитуса П. Бурдьё.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное образование, школа, социальное научение, культурный капитал, габитус, дружба

Инклюзия учеников с инвалидностью в общеобразовательной школе — это настоящее испытание для традиционной (и довольно проблематичной) практики распределения учеников в специальные классы и специальные школы в рамках системы специального образования. Инклюзивное образование (ИО) является противоречивой реформой [Winzer, 1999] международного масштаба. И хотя внедрение ИО — затруднительная и противоречивая практика, несомненно и то, что без этой образовательной реформы обойтись невозможно. Это

реформа образования для учеников с инвалидностью, которая «четко определяется в качестве основной стратегии развития Международной образовательной программы ЮНЕСКО “Образование для всех”» [Peters, 2004].

Инклюзия существенно отличается от системы специального образования, основанной на обучении в изолированных образовательных условиях на полной или частичной основе. В Плате действий, принятом в Саламанке в 1994 году (*The Salamanca Framework for Action*), описаны основные характеристики инклюзивной школы:

Основополагающий принцип инклюзивной школы состоит в том, что все дети должны по возможности учиться вместе, независимо от их различий и сложностей, которые они испытывают. Инклюзивные школы должны выявлять и удовлетворять многообразные нужды учеников, приспосабливаться к различным стилям и темпам обучения, обеспечивать качественное образование для каждого ученика посредством определенных учебных программ, организационных мероприятий, стратегий обучения, использования ресурсов и партнерских сообществ. Необходима непрерывная помощь и оказание услуг, направленных на удовлетворение потребностей учеников с инвалидностью в школах, где они обучаются.

В целом, ИО концентрируется на двух аспектах развития учеников: академическом (когнитивном, познавательном) и социальном (аффективном, эмоциональном). Большинство педагогов специальных и инклюзивных школ делают основной акцент на развитии когнитивной учебной программы с целью поддержать академические достижения. В свою очередь, социальному развитию учеников с инвалидностью уделяется существенно меньшее внимание. Можно говорить о том, что школы и классы специального образования воспринимают социальную учебную программу как менее важную, чем академическую, с чем связана практика изоляции детей с инвалидностью от остальных сверстников в рамках специального образования. Однако, по крайней мере, в теории, инклюзивное образование основывается на социальном взаимодействии разных учеников.

До настоящего времени было довольно мало информации и сравнительном влиянии специального и инклюзивного образовательных контекстов на социальные связи между детьми-инвалидами и остальными учениками. Однако в исследовании социальных взаимоотношений этих двух групп оценка эмоционального развития представляется сложной задачей при использовании традиционных, стандартных инструментов оценивания. Более того, очевидно, что инклюзия может использоваться практически везде, и это является эволюционным этапом общественно-го развития. Лишь в немногих учреждениях достигнут тот уровень, кото-

рый необходим для осуществления сравнительных исследований, фокусирующихся на таких темах, как, например, формирование социальных установок. Именно к такой эмоциональной, «трудной» сфере и относится данное исследование.

Общеизвестно, что зачастую ученики с инвалидностью испытывают сложности в общении со сверстниками. Совет по социальному развитию Канады [The Canada... 2001], помимо прочего, отметил масштабы и влияние нетерпимости к детям с инвалидностью со стороны остальных сверстников:

Они [ученики с инвалидностью] становятся жертвами травли чаще, чем остальные дети. Они чаще вызывают неприязнь сверстников и чувствуют себя изгоями. Они чувствуют себя в школе менее защищенными. Несмотря на то, что в большинстве случаев различия между детьми со специальными потребностями и остальными сверстниками несущественны, они все же имеют место и отражаются во многих общественных сферах.

Дж. Л. Стралли и С. Ф. Стралли [Strully and Strully, 1989] отмечают, что первый шаг к инклюзии детей – это их совместное пребывание в школе со сверстниками. Это достигается благодаря интеграционным компонентам образовательной модели. В школах со специальными классами дети-инвалиды оказываются изолированными от сверстников.

В настоящий момент нет общего мнения по поводу того, какая из систем более успешна в обеспечении адекватного принятия детей с инвалидностью остальными сверстниками. Сторонники инклюзии считают, что право всех школьников – обучаться вместе с обычными сверстниками, и что инклюзия приведет к укреплению социального и академического развития, усилению гражданской позиции и развитию сильного общества [Bunch, 1999; Bunch & Valeo, 1997; Karagiannis, Stainback & S. Stainback, 1996; Rioux, 1999; Staub & Peck, 1994]. Специальное образование критикуют за то, что оно препятствует принятию ребят с инвалидностью их сверстниками. Сторонники СО, считающие необходимым наличие доступа к специализированным условиям, отвергают подобные аргументы и воспринимают СО в качестве наиболее эффективного академического и социального подхода. Картина остается неясной.

Одним из проблемных аспектов обучения учеников с инвалидностью и распределения их по школам является установление ими дружеских отношений со сверстниками. Сторонники инклюзии считают, что ученики с инвалидностью и остальные ребята наладят дружеские отношения, если будут обучаться вместе и, соответственно, получат

возможность общаться. Дж. Е. Даунинг и Дж. Ейхингер [Downing and Eichinger, 1996], ссылаясь на Бишоп и Джабала, говорят о том, что для любого ученика, особенно инвалида, одним из наиболее важных результатов процесса обучения является обретение друзей. М. Форест и Е. Ластхаус разделяют это мнение. Они считают, что дружба имеет разнообразные положительные результаты: «Когнитивное и социальное развитие детей улучшаются, если они обладают чувством принадлежности, взаимоотношениями с другими людьми, особенно с друзьями» [Forest and Lusthaus, 1989. P. 45].

При этом Даунинг и Ейхингер указывают на недостаточное количество литературы, необходимой для поддержки идеи инклюзии. Обсуждая роль сверстников в инклюзивном процессе, они отмечают «дефицит литературы по развитию дружеских отношений в инклюзивных условиях» [Downing and Eichinger, 1996. P. 141]. А наличие научных публикаций, в которых рассматривается негативный опыт дружеских связей учеников-инвалидов со сверстниками в общеобразовательных условиях, лишь усложняет сложившуюся ситуацию.

О негативном влиянии упоминается в нескольких исследованиях. Симпсон пишет: «Традиционно ученики с инвалидностью имеют более низкий статус, чем остальные сверстники, и паттерн отчуждения сохраняется как в общих, так и в специальных классах» [цит. по: Wood, 1998. P. 152]. М. Уинзер цитирует Сипперштайна и Лефферта, которые выявили, что «ученики с умственными расстройствами плохо принимают сверстниками и часто имеют “проблемных” друзей» [Winzer, 1999. P. 210]. М. Мартлю и Дж. Ходсон [Martlew and Hodson, 1991] детально описали проблемы учеников общих классов, испытывающих незначительные трудности в обучении: их чаще травили и оскорбляли, чем остальных, у них было меньше друзей.

Г. Банч и Э. Валео [Bunch and Valeo, 2004], Г. Е. Томас [Thomas, 1996], М. Л. Хатт и Р. В. Гибби [Hutt and Gibby, 1979] разделяют это мнение и отмечают то, что ученики с инвалидностью становятся объектами насмешек для сверстников. С. Дж. Саленд [Salend, 1994], ссылаясь на Форда и Джонса [Ford and Jones, 1990], развивает эту тему в отношении детей с различными способностями и детей разной этнической принадлежности. Эти исследования углубляют разногласие между сторонниками инклюзии и сторонниками специального образования относительно оскорбительного поведения. Сторонники инклюзии заявляют, что при совместном обучении уровень агрессии снизится. Приверженцы системы специального образования указывают на исследования, доказывающие то, что дети с инвалидностью становятся изгоями, терпят притеснения со стороны сверстников в общеобразовательных классах, и говорят о необходимости защитить их в специальных классах и школах.

Из краткого обзора становится очевидно, что в литературе существуют полярные мнения относительно влияния (позитивного или негативного) общего образования на дружеские отношения. Картина усложняется тем, что инклюзия — подход, возникший сравнительно недавно. Во множестве доступных источников литературы говорится об эффекте интеграции, характерном для специального, но не для инклюзивного образования. Многие исследователи упускают этот момент. В данной статье рассматриваются следующие вопросы:

- Существуют ли различия между специальными и инклюзивными школами в аспекте развития дружеских отношений инвалидов с остальными сверстниками?
- Каково отношение сверстников к инвалидам в школьной обстановке?
- Вступаются ли ученики за сверстников с инвалидностью в случае, если последних притесняют?

В работе сравнивалось отношение учеников к сверстникам с инвалидностью. Основанием для сравнения явился тип школы (специальная или инклюзивная), в которой обучались дети. Учеников-добровольцев из школ обоих типов интервьюировали с целью прояснить следующие вопросы: дружат ли школьники со сверстниками-инвалидами, какие отношения с инвалидами существуют, как остальные ученики ведут себя по отношению к инвалидам, вступаются ли ученики за сверстников с инвалидностью, если в отношении последних проявляется некорректное поведение, а также одобряют ли ученики подход к образованию инвалидов, характерный для их школ.

Статья продолжает исследование Г. Банча и Э. Валео [Bunch and Valeo, 2004], объектом которого стало отношение учеников 1–13-го классов (от 5 до 18 лет) к сверстникам с инвалидностью. Исследование проводилось в школах, внедривших стратегии специального или инклюзивного образования в учебный процесс. Авторы статьи предположили, что четкая фокусировка на социальных отношениях старшеклассников позволит понять их сущность. Данная статья посвящена отношениям старших учеников начальной школы и учеников средней школы, в то время как предшествующие исследования были сфокусированы на социальных установках учеников более старшего возраста.

## **Участники**

Участниками исследования были обычные ученики 7-го и с 9-го по 13-й классы начальных и средних школ Канады (г. Онтарио) в возрасте 11–18 лет. Учеников привлекали из обеих школьных систем. Школы одной системы следовали модели специального образования, предло-

ставляя инвалидам обучение в специальных классах полностью или частично. Школы второй системы следовали модели инклюзивного образования. Каждая школа должна была произвольно выбрать по три ученика-добровольца, не имеющих инвалидности или братьев / сестер с инвалидностью. Были отобраны ученики из каждого класса трех начальных и одной средней школ специального обучения, а также одной начальной и одной средней школы инклюзивного обучения.

Всего в исследовании приняли участие 34 ученика. Семеро участников были исключены из проекта, так как они или сами имели инвалидность, или учились в одной школе вместе с братьями / сестрами-инвалидами. В итоге группу участников исследовательского проекта составили 15 учеников специальных школ и 12 учеников инклюзивных школ.

## **Метод**

Учеников лично опрашивал преподаватель, работавший как в начальной и средней школе, так и в СО- и ИО-системах. Гид интервью состоял из открытых вопросов (см. Приложение), сформулированных с целью получения общего представления о социальных отношениях между инвалидами и остальными учениками. По мере необходимости ученикам задавались дополнительные вопросы.

Все интервью, ответы респондентов четко фиксировались с целью упрощения анализа интересующих нас категорий. Использовался метод унифицированного компаративного (сравнительного) анализа данных. Выделялись пять категорий: дружба (имели ли обычные ученики дружеские отношения с каким-либо сверстником-инвалидом); социальное взаимодействие между учениками; агрессивное поведение (знали ли обычные ученики о случаях агрессивного поведения в отношении сверстников с инвалидностью); защита (заступались ли ученики за сверстников с инвалидностью) и одобрение обычными, или типичными, учениками структур специального или инклюзивного образования.

## **Полученные данные**

Далее более подробно рассматриваются пять перечисленных категорий. Цитаты используются в качестве ответов, типичных для всех учеников. В данных ответах выявлены моменты, показательные в плане социальных установок учеников разных типов школ.

### **Дружба**

То, что ученики с инвалидностью имеют проблемы в установлении дружеских контактов с остальными сверстниками — факт, признава-

емый многими педагогами. Есть убеждение, что различия этих групп делают дружбу между ними маловероятной. В прошлом и вплоть до настоящего времени это убеждение поддерживалось педагогами специальных школ, изолирующих учеников с инвалидностью по принципу различия в учебных и социальных возможностях. Недавно теорию и практику специального образования поставило под сомнение образование инклюзивное. Сторонники инклюзии утверждают, что совместное обучение способствует развитию дружеских связей.

### Специальные школы

Хотя некоторые ученики 7-го класса знали о сверстниках с инвалидностью в своей школе или были знакомы с ними лично, только двое учеников заявили, что являются их друзьями. Лишь немногие ученики общались с инвалидами. Согласно ответам учеников, в школах предпринимались довольно слабые попытки по установлению взаимодействия между двумя группами, особенно если инвалиды обучались в отдельных классах.

*Ребята-инвалиды общаются с другими учениками?*

Нет. Не особо. Некоторые общаются (Дон, 7-й класс)

Не в моем классе. Я знаю, что они учатся в нашей школе, вижу их в гимназии. Или же они учатся в спецклассе (Бриджит, 7-й класс)

*Ты знаешь, есть ли у них друзья?*

Они обычно держатся вместе: выходят большой группой, группой играют на поле (Лора, 7-й класс)

В старших классах начальной школы между учениками и сверстниками с инвалидностью существовали дружеские отношения. Однако гораздо чаще все же отмечалось отсутствие дружеских связей. Устойчивым явлением среди обычных учеников была убежденность в том, что инвалиды имеют друзей, но лишь среди других учеников из спецклассов. Эта тенденция становилась более выраженной на уровне средней школы: ни один ученик не сказал, что дружит со сверстником, имеющим инвалидность:

*Вы все дружите с ней?*

Думаю, у нее есть друзья в спецклассе, который она посещает (Джейн, 9-й класс)

Я часто вижу, что многие по-доброму разговаривают с ними, спрашивают, как они, и т. д. Они общаются с ними как с нормальными. Но я вижу и другое, более распространенное отношение остальных ребят. Они ведут себя так, как будто дружат с ними [инвалидами], но делают все, чтобы посмеяться у них за спиной (Рэй, 10-й класс)

Они подходят, говорят «Привет», начинают разговор. И мы с ними разговариваем, встречаясь в коридоре, и т. п. Но каждый раз, когда я их вижу, они – с друзьями из своего класса [спецкласса] (Джойс, 9-й класс)

*С кем общаются ребята-инвалиды?*

Не знаю. Наверное, с друзьями из их классов. По крайней мере, я это вижу (Джойс, 9-й класс)

*У них есть друзья помимо тех, что учатся в спецклассе?*

Да. Я видел нескольких (Дэвид, 12-й класс)

Конечно, большинство их друзей учатся в спецклассах. Каждый знает, кто такие инвалиды... И мы с ними разговариваем, когда они подходят, общаемся. Но, думаю, большинство их друзей – в спецклассах (Кен, 13-й класс)

*Они дружат лишь между собой?*

Да.

*Откуда ты знаешь?*

Вижу в школьной столовой. Они разговаривают со знакомыми мне ребятами, но они не друзья (Оуэн, 13-й класс)

В ходе исследования мы отметили ощущение привычности физического и социального отчуждения между инвалидами и остальными учениками. Физическое отчуждение, связанное с потребностью инвалидов в специальных условиях в течение полного или неполного учебного дня, вполне понятно; в свою очередь, социальное отчуждение исходит из того, что остальные ученики дистанцируются от инвалидов. Неоднократно подчеркивалась доступность специальных условий обучения, якобы способствующих установлению дружеских отношений учениками с инвалидностью.

### **Инклюзивные школы**

Для инклюзивных школ начального и среднего образования дружба между инвалидами и остальными учениками была довольно типична. Все опрошенные ученики согласились с этим и заявили, что среди их друзей есть ребята с инвалидностью:

Она с нами дружит. Так что мы считаем ее своей подругой. А она считает нас своими друзьями.

Вообще-то было время, когда у одной девочки было мало друзей. А потом она стала играть с нами. Но потом она вернулась в 8-й класс. Так что у нее есть друзья. Ей просто не нравится дружить с одними и теми же людьми (Кэти, 7-й класс)



Я – одна из ее подруг. Она из моей группы. Вообще она играет со многими другими ребятами [вне класса] (Диана, 7-й класс)

*Его принимают другие ребята в классе?*

Они действительно хорошо к нему относятся. Я, правда, удивлена. Он не слишком разговорчив. Я замечала, как некоторые [большая часть ребят] подходили к нему, говорили: «Эй, Джим, как дела?» Ему нравится, когда с ним здороваются, потому что он перестает чувствовать себя каким-то «особенным» (Роуз, 10-й класс)

Да, многие с ним разговаривают. Когда я его встречаю, то обязательно здороваюсь. И другие разговаривают с ним. Почему нет? Он вполне нормально общается. Он просто не слишком разговорчив, молчалив. А так он как все (Мэрилин, 9-й класс)

Я бываю у него дома, и там всегда кто-то есть. Так что у него есть друзья и вне школы (Карл, 11-й класс)

Большинство из них – довольно общительные ребята. Если увижу Кевина или Джессику, я поздороваюсь, я их знаю. Никогда не пройду мимо, ничего не сказав (Франсина, 13-й класс)

У Кима появится больше знакомых. Это люди, которых он знает, видит в коридоре, возможно, с которыми общается в школе (Шон, 13-й класс)

Сью, ученица 13-го класса, также сказала, что у нее есть подруга с инвалидностью. Однако она пошла дальше и заявила о положительном эффекте инклюзии, способствующем установлению дружеских контактов:

Думаю, это хорошая идея, чтобы они больше общались. Я знаю, что Сьюки мало общалась с другими ребятами, а инклюзия дала ей больше возможностей.

## **Выводы**

В плане дружеских отношений между учениками специальных и инклюзивных школ существовало значительное различие. Ни один ученик 7-го класса начальной специальной школы или ученик средней специальной школы не сказал, что дружит со сверстником-инвалидом. Две группы (инвалиды и остальные ученики) были четко обособлены друг от друга, что препятствовало развитию между ними дружеских отношений. В свою очередь, каждый ученик инклюзивной школы сказал, что имеет друзей с инвалидностью. Общение было постоянным. Любопытная тенденция наблюдалась среди учеников специальных школ: каждый ученик считал, что у сверстников с инвалидностью есть друзья, которые также являются инвалидами. Это представление могло мешать ученикам специальных школ воспринимать сверстников с инвалидностью в качестве друзей.

## Социальное взаимодействие учеников

Опрошенные ученики обозначили два отчетливых паттерна социального взаимодействия. Паттерн, характерный для специальных школ, может быть более корректно обозначен как «паттерн ограниченного взаимодействия». Взаимодействие в данных школах имело случайный характер. В инклюзивных школах социальное взаимодействие учеников было активным, частым и являлось важной целью системы обучения.

### Специальные школы

В массовых школах со специальными классами взаимодействие инвалидов с остальными сверстниками было дистанцированным. Обычные ученики, особенно ученики средней школы, имели определенное представление о сверстниках с инвалидностью, которое довольно редко способствовало сближению с ними:

Ему трудно учиться в нашем классе: в основном он ходит в спецкласс, так как не понимает большую часть того материала, который проходим мы (Дорис, 7-й класс)

Они ходят к специальным учителям, которые есть в нашей школе, и им помогают по разным предметам (Алекс, 7-й класс)

Я знаю младшую сестру одного моего друга. Они ходят в этот [специальный] класс, потому что испытывают сложности с чтением.

*Это отдельная классная комната?*

Да, это их специальная классная комната (Лиза, 7-й класс)

У него есть специальный преподаватель. Он сидит на заднем ряду и выполняет задания вместе с этим учителем (Дэрил, 7-й класс)

*Ваш постоянный учитель его обучает?*

Нет. Их нет в моем классе. Я знаю, они учатся в нашей школе, так как вижу их в спортзале. А так они ходят в спецкласс (Бриджит, 7-й класс)

В начальных классах специальных школ ученики с инвалидностью могут посещать или не посещать общие классы. Некоторые ученики занимаются в спецклассе полный учебный день, другие – лишь некоторое время. По словам опрошенных учеников, в случае программы полного учебного дня ученики с инвалидностью практически полностью были изолированы от жизни остальных ребят в школе. В случае неполной программы сверстники с инвалидностью проводили лишь незначительное количество времени в общем классе. Также отмечалось, что даже если инвалиды посещали общие занятия, учитель уделял им минимум времени и внимания. В класс приходил специальный преподаватель и обучал этих учеников по специальной программе или же все функции квалифицированного преподавателя выполнял ассистент-педагог.

В средней специальной школе инвалиды и остальные ребята общались меньше, чем в начальной школе. Ученики с инвалидностью не посещали общие занятия, их, как правило, распределяли в специальные классы. Инвалиды и остальные ученики общались лишь в коридорах и прочих общих помещениях школы.

*Ты видела их в обычных классах?*

Нет, их никогда не было в моем классе (Джейн, 9-й класс)

*Где ты встречаешь ребят с инвалидностью?*

В спецклассе, школьной столовой или в коридоре (Роб, 10-й класс)

Они подходят, говорят «Привет», начинают разговор. И мы с ними разговариваем, встречаясь в коридоре, и т. п. Но каждый раз, когда я их вижу, они с друзьями из спецкласса.

*Ты часто их видишь?*

Да, обычно в комнате 100 – это их класс.

*Ходят ли они на обед вместе с вами?*

Они ходят на кухню. Думаю, может, они там обедают. Но я их видела с тарелками еды, которую не едят остальные. И они не едят в общей столовой (Джойс, 9-й класс)

*Ты когда-нибудь с ними общалась?*

Нет (Патти, 11-й класс)

*Они обычно держатся вместе и не особо общаются с твоими друзьями?*

Да (Миро, 13-й класс)

*Подходишь ли ты к этим ребятам, чтобы пообщаться?*

Нет, обычно нет. Потому что я не с ними, не в их классе (Кейт, 13-й класс)

### **Инклюзивные школы**

Для начальных и средних инклюзивных школ было характерно свободное общение между учениками. Разнообразная учебная помощь также способствовала инклюзии в общеобразовательных условиях:

Временами она уходит. Уходит на занятия к другому учителю, а потом возвращается. С нами она изучает естественные науки... Французский. Она занимается тем же. Музыкай, физкультурой. В основном она уходит с занятий по иностранному языку и математике (Кэти, 7-й класс)

*Она выполняет те же задания, что и вы, но есть ли у нее друзья, которые ей помогают?*

Да.

*Кто-нибудь приходит в класс, чтобы помочь ей?*

Я помню, что кто-то приходил, когда учитель писал на доске (Меган, 7-й класс)

Она сидит рядом со мной. Иногда ей нужно помочь с каким-либо словом. Повторить то, что сказал учитель или объяснить, что это означает. Или она не понимает вопрос, и нужно объяснить, что от нее требуется. Поэтому она спрашивает меня, и я ей помогаю (Кэти, 7-й класс)

У него есть учительница, миссис Браун. Она приходит и занимается с ним (Эдит, 9-й класс)

Джефф выполняет те же задания на уроках религиозного образования.

*Что думают другие ребята о том, что рядом с Джеффом есть кто-то, кто ему постоянно помогает?*

Не думаю, что других ребят это волнует, так как ему помогает ученик 13-го класса, а не еще один учитель, присутствующий в классе (Джек, 9-й класс)

Он проходит океаны, а мы эмиграцию / иммиграцию. Это на уроках географии. Других уроков у меня с ним нет (Эдит, 9-й класс)

Я видела их в спецкомнате. Но никто не придает этому значения, так как знают, что это за комната, и что эти ребята – инвалиды. Очевидно, что им нужно туда ходить, чтобы получать помощь (Роуз, 11-й класс)

Он ходит в спецкомнату. Мистер Кэмпбэлл хранит в ней все его вещи. Он также приходит к нам и забирает нужные ему вещи из нашего класса на время занятий в спецклассе (Карл, 11-й класс)

## **Выводы**

Школы со структурой специального образования практикуют использование отдельных спецклассов для учеников с инвалидностью. В начальных классах ученика могут определить в спецкласс режима полного или неполного учебного дня. В остальных случаях учитель или ассистент-педагог работает с учеником в обычном классе. Таким образом, учитель общеобразовательного класса не работает с инвалидами напрямую. В средней школе основная стратегия – распределение учеников с инвалидностью в отдельные спецклассы на полный учебный день. Подобные стратегии ведут к сокращению взаимодействия между двумя группами учеников. Ученики с инвалидностью средней школы имеют ограниченные возможности общения где-либо, помимо школьных коридоров или других общих помещений в школе.

Учителя и директора инклюзивных школ разработали стратегии обеспечения максимального общения между учениками. Основная стратегия – организация системы поддержки учеников с инвалидностью в общих классах. Однако был период, когда ученики с инвалид-

ностью обучались отдельно (некоторое время в течение учебного дня). Программа обособленного обучения являлась частью академической системы поддержки в начальных классах: ученики некоторое время занимались отдельно, в специальных комнатах, и затем вновь возвращались в общие классы. В средней школе ученики с инвалидностью распределялись в спецкомнаты так же, как остальные ученики – в специализированные предметные классы. Ученики с инвалидностью занимались по тем же предметам, что и остальные ученики. Учебная нагрузка для инвалидов была по возможности той же, что и для остальных учеников. В иных случаях уровень сложности учебных заданий корректировался в соответствии с индивидуальными возможностями ученика.

### **Оскорбительное поведение**

Анализ литературы, посвященной проблемам дружеских отношений учеников с инвалидностью, показал, что обычные ученики нередко обижают своих сверстников с инвалидностью. Теория специального образования утверждает, что изолированные условия оградят инвалидов от издевок и унижений со стороны окружающих. Сторонники инклюзии придерживаются другой точки зрения: если все ученики ежедневно будут находиться вместе, – проблема подобного поведения исчезнет.

### **Специальные школы**

Обидное поведение сверстников в отношении инвалидов было типично для школ со спецклассами. И хотя не все ученики вели себя так по отношению к инвалидам, почти все из опрошенных ребят заявили, что они знают о подобных случаях. Многие приводили конкретные примеры. Однако не все ученики СО-школ были свидетелями оскорбительного поведения в отношении инвалидов: например, это Дин из 7-го класса:

*Ребята обзывали их или делали что-либо подобное?*

Нет.

Однако Дин был единственным среди опрошенных, кто не заметил случаев такого поведения в отношении инвалидов. Ответы Дона и Лауры более типичны:

Некоторые люди насмеются над ним из-за его инвалидности (Дон, 7-й класс)

Думаю, их считают странными, поэтому их обзывают. Будто они глупые (Лаура, 7-й класс)

Опрошенные ученики средних СО-школ также были свидетелями издевок и насмешек в отношении детей с инвалидностью. Некоторые, например Патти из 11-го класса, заявили, что ни они, ни их друзья не принимали в этом участия:

Некоторые ребята обзывают их, но в моей группе никто никогда этого не делал.

Некоторые ученики знали о случаях, не ограничивающихся словесными оскорблениями:

*Кто-либо из учеников дразнит или обижает ребят с инвалидностью?*

Иногда, когда они [ученики с инвалидностью] проходят мимо, другие ребята начинают корчить рожи и перешептываться (Сара, 10-й класс)

Оуэн (13-й класс) привел пример издевательства по отношению к инвалидам:

Иногда некоторые ученики разыгрывают ребят с инвалидностью ради смеха. Например, они говорят одному парню: «Подойди и пригласи ту девочку, ты ей нравишься», – чтобы потом посмеяться над реакцией девочки.

В то же время, по словам Сары из 10-го класса, остальные ученики вполне могли бы помогать сверстникам с инвалидностью:

Если в День школы<sup>1</sup> они выходят на сцену, то все за них радуются и хлопают им.

Из ответов Дина и Сары следует, что инвалиды не всегда становятся объектами насмешек со стороны других учеников, что встречаются и случаи нейтрального или позитивного отношения. Однако в целом большая часть учеников школ со спецклассами проявляют неуважение по отношению к инвалидам.

### **Инклюзивные школы**

Согласно опросу, случаи агрессивного поведения нехарактерны для инклюзивных школ. Несмотря на то, что такие случаи были известны, общая ситуация в ИО-школах существенно отличалась от ситуации в школах СО-профиля. Некоторые ученики ИО-школ в своих ответах

---

<sup>1</sup> Spirit Day (*school spirit day*) – День школы, особый праздник, отмечаемый в США и Канаде. В этот день ученики демонстрируют свою приверженность ценностям и духу школы. Как правило, в школах развешивают флаги и гербы с символикой, ученики и учителя носят определенную атрибутику (значки, шарфы и т. п.). Если у школы есть определенные цвета (к примеру, синий и красный), то в этот день все надевают одежду этих цветов.  
– *Примеч. пер.*

пытались осмыслить причины такого поведения, что было нехарактерно для учеников СО-школ. Некоторые ответы приведены ниже.

Диана (7-й класс) знала о случаях агрессивного поведения и не одобряла их, она также объяснила, почему они для нее неприятны.

Я считаю, что ученики не должны насмехаться над инвалидами, потому что это не их вина. Они родились такими, с инвалидностью.

Эдит (9-й класс) дала развернутое объяснение тому, почему некоторые ученики проявляют неуважение по отношению к инвалидам:

Некоторых учеников бесит то, что Джейн больна, и мы не знаем, что с этим делать.

В нашей школе с уважением относятся к инвалидам, над ними не насмехаются (Роуз, 11-й класс)

Уэйн также внес свою лепту в анализ того, почему некоторые ученики агрессивно относятся к сверстникам-инвалидам. Он предположил, что такие ученики «не развиты».

Помимо осмысления социальных отношений, для учеников инклюзивных школ в целом характерно положительное отношение к детям с инвалидностью и неприятие оскорбительного поведения. Большинство учеников инклюзивных школ давало комментарии, сходные с комментарием ученицы 13-го класса Фрэнсис:

У нас не самые приветливые люди, но я никогда не слышала ни от кого плохих слов. Я против любых словесных оскорблений. Я не переношу этого. Это не мое... Люди просто не осознают, что говорят. Если кто-то скажет им что-то подобное, им это вряд ли понравится. Так что не стоит говорить этого другим.

## Выводы

Неуважительное поведение характерно для учеников 7–13-го классов СО-школ. Почти все ученики знали о подобных инцидентах, хотя, по их словам, не принимали в этом участия. Для этих классов типичны словесные оскорбления, но, в особенности в средней школе, такое поведение принимает более явный и личностный характер. Оскорбление сверстников с инвалидностью становится предумышленным, имеет место активное неприятие таких учеников. Публичный характер неуважения предполагает, что ученики считают такое поведение нормальным.

Несмотря на то, что в инклюзивных школах оскорбительное поведение по отношению к учащимся с инвалидностью все же наблюдалось, такое поведение было нетипичным. Опрошенные ученики инклюзивных школ заявляли, что не принимали участие в подобных инцидентах,

однако знали о некоторых случаях, когда ученики обзывали инвалидов или сторонились их. Некоторые ученики предположили, что подобное поведение происходит от незрелости сверстников, а также попытались выявить причины подобного поведения. Склонность к осмыслению агрессивного поведения и его причин — отличительная черта учеников инклюзивных школ.

## Защита сверстников

Приведенный ранее анализ данных показал, что некоторые ученики специальных и инклюзивных школ проявляли агрессию в отношении инвалидов, что в большей степени характерно для специальных школ и школ со спецклассами. В следующей части исследования анализируются данные интервью на предмет того, вступают ли обычные ученики за сверстников с инвалидностью с целью предотвратить неуважение в отношении последних.

### Специальные школы

Несколько учеников 7–13-го классов специальных школ и школ со специальными классами заявили, что были непосредственными свидетелями агрессивного поведения. В некоторых случаях из формулировок их ответов следовало, что они вмешивались или могли вмешаться в ситуацию:

Некоторые из моих друзей подшучивают над ними, но я говорю, что это некрасиво. Не хочу принимать в этом участия (Алекс, 7-й класс)

Я вижу, как многие оскорбляют их, и обычно пытаюсь вмешаться и остановить их (Джейн, 9-й класс)

*Ты можешь сказать своим друзьям, что это плохо?*

Я говорю. Говорю, чтоб они успокоились (Джойс, 9-й класс)

*Ты выскажешь, что думаешь, даже если другие будут насмехаться?*

Да. Потом меня обычно дразнят, но мне все равно (Рэй, 10-й класс)

Да, я обычно вмешиваюсь. Я подхожу к друзьям и говорю: «Оставьте его в покое», стараюсь сменить тему, отвлечь их (Миро, 13-й класс)

*Ты вступишься за обиженного?*

Да, вступлюсь. Несправедливо заирать человека за то, в чем он не виноват (Сара, 10-й класс)

Другие ученики описали второй паттерн реакции: ученики просто проходят мимо и не предпринимают ничего для предотвращения агрессии и / или насилия:



Грег знает, что над ним смеются. Но я не вмешиваюсь, стараюсь ничего не говорить (Дон, 7-й класс)

*Что ты делаешь, если кто-то их обзывает? Ты что-нибудь предпринимаешь?*

Нет, просто прохожу мимо (Лора, 7-й класс)

*Если ты услышишь, что кто-то обзывает этих ребят, ты что-нибудь скажешь?*

Нет. Я слишком стесняюсь. Я останусь в стороне (Патти, 11-й класс)

*Ты когда-нибудь думала так: «Я должна это прекратить! Это неправильно, так нельзя обращаться с ребятами»?*

Иногда да, но я никогда так не поступала (Оуэн, 13-й класс)

Из всех опрошенных учеников школ со структурами специального образования примерно половина заявила, что они вмешаются в случае притеснения инвалидов, и столько же человек отметили, что они не будут вмешиваться в ситуацию.

### **Инклюзивные школы**

Большая часть ответов учеников инклюзивных школ носила гипотетический характер. Из ответов следовало, что ученики не были непосредственными свидетелями агрессии в отношении инвалидов. Они предполагали свои действия в случае, если бы стали свидетелями такого поведения:

Я бы сделал им замечание. Некоторые люди называют их отсталыми, но это неправильно (Карл, 11-й класс)

Никаких оскорблений. У нас не слишком приветливые люди, но я ни разу не слышала, чтобы кто-то говорил что-то подобное. Я абсолютно этого не переносу. Это не по мне (Фрэнсис, 13-й класс)

В других ответах давались объяснения, почему некоторые ученики оскорбляют инвалидов.

Большинство ребят отметили собственное гипотетическое или активное вмешательство в ситуацию:

Есть некоторые ребята, которые просто еще не развиты, мы их игнорируем. Если не обращать на них внимания, то они ничего такого не говорят. В особо серьезных случаях я, наверное, скажу об этом водителю автобуса или директору (Уэйн, 11-й класс)

Те, кто смеются над ними, просто незрелые.

*Ты что-нибудь им говоришь, если они смеются над инвалидами?*

Конечно (Роуз, 11-й класс)

Некоторые в своих ответах не ограничивались суждениями о личном вмешательстве в подобные ситуации. Высказывались предложения о том, каким образом школы могут решить данную проблему:

Другие ребята плохо его знают. Они не знают, как надо с ним общаться. Мы можем научить их (Карл, 11-й класс)

Мы должны решать данные проблемы вместе с учителями (Сью, 13-й класс)

## **Выводы**

Из ответов учеников школ со структурами специального образования следовало, что, став свидетелями агрессии в отношении инвалида, они вмешиваются (или вмешались бы) в ситуацию или же, наоборот, не предприняли никаких действий. Приблизительно половина опрошенных учеников таких школ сказали, что не вмешаются в ситуацию проявления агрессии по отношению к инвалидам.

Ученики инклюзивных школ заявили, что агрессивное поведение не является серьезной проблемой в их школе. Никто из учеников не проигнорировал бы ситуацию некорректного поведения по отношению к сверстнику. В ряде ответов более глубоко осмыслились причины агрессии. Некоторые ученики предлагали возможные варианты того, каким образом школы могут обучать учеников надлежащему поведению. Эта особенность была нехарактерна для ответов учеников школ со структурами специального образования.

## **Одобрение учениками специальных и инклюзивных практик**

### **Специальные школы**

Большинство учеников школ со структурами специального образования одобряли условия, создаваемые учителями и директорами школ для их сверстников с инвалидностью. Они давали объяснения, исходя из собственного представления о возможностях своих сверстников с инвалидностью:

*Они посещают общий класс, как, например, ваш?*

Нет. Они ходят на физкультуру вместе со всеми. И все.

*Что ты думаешь об этом?*

Думаю, это хорошая идея. Если они не могут учиться в обычных классах, то им нужны специальные преподаватели, которые будут им помогать. Ведь у этих ребят больше сложностей, чем у остальных... (Бриджит, 7-й класс)

*Допустим, какие-то ребята учились в вашем классе и имели проблемы с обучением. Поэтому их перевели в спецкласс. Что ты об этом думаешь?*

Думаю, это правильно, потому что они лучше усвоят то, что проходят в спецклассе, где им будет оказана специальная помощь.

*Как сами ребята относятся к своему обучению в этих классах?*

Думаю, что им неловко, потому что люди обзывают их. Будто они глупые... Все из-за того, что они в другом классе (Лаура, 7-й класс)

Ученики 7-го класса отмечали, что обучение в отдельных классах специального образования идет на пользу их сверстникам с инвалидностью. Они обосновывали свою позицию тем, что их сверстники не понимают заданий в общих классах, но способны понять задания специальных преподавателей в спецклассах. В спецклассах предоставляется более интенсивная поддержка, чем в обычных классах.

Этого мнения придерживались и ученики средней школы:

*Ты считаешь правильным то, что они ходят в спецкласс? Ты думаешь, это идет им на пользу?*

Да, я уверена, потому что в нашем классе мы проходим по главе в день. Для них это, наверное, это слишком быстро (Патти, 11-й класс)

*Как думаешь, они должны учиться в общих классах?*

Думаю, что некоторые могут учиться вместе со всеми, а некоторые — нет. Все зависит от их способностей к обучению. Если они учатся со всеми, то они должны делать общие задания, а не просто сидеть на уроке и заниматься совершенно другими вещами. Считаю, что это бессмысленно (Джейн, 9-й класс)

*Как ты считаешь, эти ребята могут учиться в общих классах?*

Да, думаю, ко всем нужно относиться одинаково. Разумеется, есть люди, которым необходим специальный уход, но я считаю, они должны максимально получать то, что мы называем «нормальным», быть как и все остальные. Ходить в нормальные классы, выполнять те же задания и получать помощь (Сара, 10-й класс)

Несмотря на то, что ученики тех школ, где внедрено специальное образование, не подвергали сомнению изолированную модель, отвечая на вопросы, они находили в ней несовершенства. Те же ученики выявляли положительные стороны распределения инвалидов в общие классы.

*Как ты считаешь, эти ученики должны больше времени проводить в общих классах и временами получать помощь за его пределами (или помощь ассистента преподавателя в общем классе)?*

Думаю, да. Многие ребята насмеются над ними из-за их инвалидности. А если мы будем учиться вместе, то лучше узнаем их (Джойс, 9-й класс)

*Как ты думаешь, что для них лучше — учиться в специальном или в общем классе?*

Думаю, должны быть оба варианта. Я не знаю, что они учат. Но они вряд ли учатся слишком много. Я вижу их, и, кажется, что они ничего не делают. Им просто разрешают заниматься чем угодно (Оуэн, 13-й класс)

*Как ты считаешь, им нравится ходить в спецкласс?*

Может, да, а может, и нет. Зависит от конкретного случая. Думаю, некоторые из них могут понять, что из себя представляет этот класс, и возмутиться самой его идеей (Рэй, 10-й класс)

*Как ты думаешь, им будет лучше обучаться вместе со всеми (если не брать в расчет вопрос денег)?*

В общем, это будет для них полезно, так как люди привыкнут к ним, к тому, как они себя ведут. Как только ты начинаешь узнавать о чем-либо, становишься менее ограниченным. Учишься не смеяться над ними, становишься терпимее (Миро, 13-й класс)

### **Инклюзивные школы**

Для инклюзивных школ инклюзия в общих классах была нормой, спецклассов не существовало. Была кратковременная программа обособленного обучения для некоторых учеников начальных классов и вспомогательная ресурсная комната (*secondary resource room*), в которой ученики проводили определенное время. В интервью с учениками инклюзивных школ несколько раз упоминались практики специального образования. В ряде комментариев была сформулирована позиция, определяющая отдельное распределение как негативную образовательную стратегию. Критике подвергалось даже создание вспомогательных ресурсных комнат, так как они изолировали учеников с инвалидностью от их сверстников. Эдит была единственной ученицей, критиковавшей инклюзию:

Он выполняет более простые задания... Для меня это нормально, так как я знаю, что они не могут выполнять задания нашего уровня. Но я не понимаю, зачем это. Мне он, правда, нравится, но какой смысл ему находиться в моем классе, если он не будет выполнять те же задания, что и я? (Эдит, 9-й класс)

*Кто-нибудь считает, что Ральф должен учиться в специальной школе для незрячих?*

Другие ребята плохо его знают. Если бы они были с ним знакомы, они бы поменяли свои взгляды. Я считаю, он должен учиться здесь (Карл, 11-й класс)

*У Люси есть друзья в вашем классе?*

Да, они как все. Не думаю, что им нужно в спецшколу. Меня очень расстроит решение об их уходе... (Фрэнсис, 13-й класс)

*Что думают ученики о сверстниках, посещающих ресурсную комнату?*

Это не обсуждается. С этим связаны негативные ассоциации. Если ты ходишь в отдельный класс, то это не похоже на то, что делают остальные. Если это выходит за рамки нормального, то тем больше привлекает внимания. Люди будут говорить об этом (Барб, 13-й класс)

## **Выводы**

Ученики обоих типов школ одобряли подход к образованию инвалидов, принятый в их школе. Ученики школ со структурами специального образования обосновывали свою позицию тем, что сверстникам с инвалидностью необходимы спецклассы для получения помощи в процессе обучения. Ученики инклюзивных школ понимали, что их сверстники с инвалидностью имеют другой уровень обучения, однако, они не считали это причиной для их изоляции в спецклассах. На вопрос о пользе совместного обучения для сверстников с инвалидностью ученики школ со структурами специального образования также ответили утвердительно.

## **Обсуждение результатов исследования**

Несмотря на то, что было проведено только одно исследование, в котором приняло участие небольшое количество учеников, полученные данные о совершенно разных социальных реалиях обычных учеников и инвалидов дают повод для размышлений. Из полученного материала следует, что в школах протекает определенный процесс (-ы), формирующий различные социальные реалии.

Некоторые из этих процессов исключаются самой школьной системой (того или иного типа). Несмотря на то, что в исследовании принимали участие начальные и средние школы, принадлежащие к двум разным системам, их основным отличием было географическое положение. Расстояние между ними составляло примерно 70 км. В демографическом аспекте школы и системы были скорее схожи, чем различны. Обе школы были смешанного сельско-городского типа. В обоих случаях основными образовательными центрами были местные или близлежащие крупные университеты. Социально-экономический статус школ и общий состав учеников были примерно одинаковы. Преподавательский состав в основном обучался по схожим программам подготовки учителей, а директора школ получали аналогичное дополнительное профессиональное образование. Все школы функционировали согласно одним и тем же правилам и стратегиям, принятым местным Минис-

терством образования (в том числе и в отношении учеников с инвалидностью), а также следовали общим рекомендациям по разработке учебной программы.

Единственным наиболее очевидным различием двух школьных систем был подход к обучению инвалидов. Одна из них придерживалась традиционной модели специального образования, в соответствии с которой учеников распределяли частично в общие и частично в специальные классы или в специальные классы, школы и учреждения на полной основе. Школы этой системы, рассматриваемые в данном исследовании, в основном использовали отдельные специальные классы для учеников с инвалидностью. В школах другой системы, внедривших более современную модель инклюзивного образования, не было специальных классов. Единственной возможностью была инклюзия в общих классах. В начальной школе существовала кратковременная программа обособленного обучения, в то время как в средних классах для некоторых учеников были созданы ресурсные комнаты.

Опираясь на теорию социального научения А. Бандуры [Bandura, 1986] и понятия культурного капитала и габитуса П. Бурдьё [Bourdieu, 1977], авторы постарались прояснить причину различий в социальных отношениях между инвалидами и остальными учениками, характерных для двух школьных систем.

Теория социального научения утверждает, что наблюдение и подражание людям, которым мы доверяем, определяют наши действия и убеждения. Согласно А. Бандуре, научение происходит, когда личность наблюдает и копирует поведение других. Этот процесс включает четыре стадии. «Внимание» – стадия, на которой личность замечает что-либо интересное вокруг себя. «Сохранение в памяти» / «запоминание» – стадия, на которой личность запоминает действие в своей долговременной памяти. «Воспроизведение» – личность копирует действие. «Мотивация» – окружающие реагируют на копируемое действие вознаграждением или наказанием.

Это краткий обзор теории социального научения, но он достаточен для объяснения в рамках исследования социального поведения обычных учеников, выросших в условиях специального или инклюзивного образования.

Ученики начальных и средних школ со структурами специального образования отмечали, что среди их сверстников есть несколько учеников с инвалидностью. Они также видели, что их учителя и директор школы не препятствуют развитию системы стигматизации учеников с инвалидностью. Ученики подвергаются категоризации, распределяются в отдельные классы на полной или частичной основе, обучаются по другой учебной программе и изолируются в школьных помещениях. В школе таких ребят воспринимают как менее способных и считают

необходимым изолировать их от обычных сверстников в специальных классах. Доступ инвалидов к обычным школьным мероприятиям ограничивается. В результате они приобретают статус учеников «низшего сорта». Обычные ученики фиксируют в памяти собственные наблюдения, запоминают типичные для их школы характеристики образовательного подхода. Некоторые ученики копируют отдельные особенности подобного отношения: избегают общения с инвалидами (или ограничивают его до минимума), категоризируют их как «иных» посредством словесных оскорблений и прилюдного унижения. Другие, напротив, проявляют избыточное внимание к сверстникам с инвалидностью — насмехаются, передразнивают. Школьная система обычно «закрывает глаза», не уделяя должного внимания подобным инцидентам.

По словам самих учеников школ со структурами специального образования, ситуация именно такова. Большинство ребят, становясь свидетелями того, как школьная система отделяет учеников с инвалидностью от общего образования, отказываются от дружеских отношений с инвалидами. Многие сверстники одобряют такое поведение и не вмешиваются в ситуацию. Это особенно характерно для средней школы. Преобладающее число учеников одобряет то, как система и сверстники относятся к инвалидам. В ситуации, описанной учениками таких школ, прослеживаются четыре стадии процесса социального научения.

Ученики, выросшие в инклюзивных школах, получают аналогичный опыт социального научения, проходя стадии внимания, запоминания, воспроизведения и мотивации. Однако учителя и директора школы формируют систему, согласно которой обычные ученики и инвалиды обучаются в общих классах. Учебная программа по возможности аналогична той, по которой обучаются все ученики. Ученикам доступны все школьные помещения, предпринимаются усилия по включению этих ребят в общешкольные мероприятия. Наблюдая такое отношение, большинство учеников заводят дружбу с инвалидами, вовлекают их в разнообразные мероприятия в рамках школы и адекватно воспринимают их скромные возможности. Учителя и директора одобряют такое отношение. Обычные ученики являются противниками проявления агрессии в отношении инвалидов, вмешиваются в ситуацию или сообщают об инциденте и его зачинщиках. Преобладающая часть учеников одобряет подход к инвалидам, принятый в их системе, и отношение со стороны большинства сверстников.

Это довольно общее теоретическое обоснование полученных данных, однако, вполне достаточное для данного исследования. Существует значительное влияние и тех, и других образовательных практик в плане социального научения, которые формируют различные социальные

отношения между обычными учениками и их сверстниками с инвалидностью. Для более глубокого понимания социальных взаимоотношений между инвалидами и остальными сверстниками необходимо дальнейшее проведение исследований в школах, полноценно внедривших инклюзивную систему обучения.

Использование понятий культурного капитала и габитуса, по П. Бурдьё, дает возможность рассмотреть процессы, происходящие в обеих системах, под иным теоретическим углом зрения. Понятие культурного капитала было использовано Бурдьё для объяснения различий в результатах обучения. Согласно Бурдьё, капитал действует в качестве социальной связи в системе обмена. Культурный капитал способствует социальному признанию в системе обмена культурным знанием, дающим власть и статус.

И в тех, и в других школах определенное культурное знание (разграничиваемое отличными практиками, проводимыми учителями и директорами школ) предоставляет влияние и статус. В школах со структурами специального образования две группы учеников существуют друг с другом. Однако доступ к школьным помещениям и ресурсам имеет лишь одна группа учеников (обычные ученики), и не имеет другая (инвалиды). Те, кто хорошо учатся и органично включаются в систему, созданную учителями и директорами школ, приобретают культурный капитал. Они воспринимаются как люди, приносящие пользу школьному сообществу, как будущие работники и успешные члены общества в целом. Социальный статус учеников с инвалидностью в школе не способствует накоплению культурного капитала. Обычные ученики, имеющие авторитет среди одноклассников, самоутверждаются за счет сверстников с инвалидностью. Данная ситуация нашла свое отражение в ответах опрошенных учеников таких школ.

Ситуация ясна, и в случае инклюзивных школ, она не настолько тяжелая для учеников с инвалидностью, как в ситуации со специальными классами. В плане культурного капитала существуют две группы учеников: обычные ученики и ученики с инвалидностью. Обе группы приобретают культурный капитал, обучаясь и работая вместе, завязывая дружеские отношения. В инклюзивных школах обычные ученики теряют культурный капитал при нарушении социальных норм посредством некорректного поведения в отношении инвалидов. Ученики, предотвращающие подобное поведение, приобретают культурный капитал. Несмотря на то, что в ИО-школе сосуществуют две группы учеников, различия между ними нивелированы, что нельзя сказать о ситуации в школах со структурами специального образования.



Исходя из сравнительного анализа ситуации и в тех, и в других школах, изложенного выше, можно сделать вывод: учителя и директора школ могут оцениваться как «хорошие» или «плохие» педагоги, согласно модели обучения учеников с инвалидностью, которой они придерживаются. По тому же принципу можно оценивать и учеников: согласно их социальным взаимоотношениям со сверстниками-инвалидами. Однако такие выводы будут ошибочными. Как отмечалось ранее, культурная, социально-экономическая и образовательная базы двух школьных систем были сопоставимы. То же самое справедливо и в отношении учеников. Единственное и основное различие между двумя системами — это подход к обучению учеников с инвалидностью, определяемый в данной статье практиками специального и инклюзивного образования.

Понятие *габитуса*, по Бурдые, представляет интерес для понимания влияния школьных стратегий, в широком смысле определяемых в качестве материальных и концептуальных основ практики обучения. Как и все люди, школьный персонал и учителя подвержены влиянию обычаев. Каждый из нас несет на себе след той культуры, в которой мы выросли. Что касается образования, то школы, в которых мы учимся и работаем, имеют свою культуру, которую мы принимаем как данность. Ученики, учителя и директора, поддерживающие идею классов специального образования, признают подобные практики, не подвергая их сомнению. Те, кто работают в инклюзивных школах, также без сомнения поддерживают свою систему обучения. Как те, так и другие образовательные практики для учителей и директоров, — это часть культуры школы, в которой они начинали свою карьеру. Для учеников эти практики также были привычны с начальных классов. Педагоги и ученики сталкивались лишь с одним подходом к обучению инвалидов (специальным или инклюзивным), и действовали в соответствии с собственным опытом.

Не удивительно то, что различные базовые подходы к обучению инвалидов по-разному влияли на тех, кто учился и работал в различных школьных системах (в обеих образовательных системах соответственно). Это важно по двум причинам. Во-первых, поведение учеников, а также учителей и директора школы не может оцениваться без учета их школьной культуры. Они вели себя так же, как и другие люди в их положении на протяжении многих лет в рамках их школьной системы.

Во-вторых, явные различия между учениками тех и других школ могут существовать в силу продуктивных изменений в системе обучения инвалидов, произошедших во всем мире. Инклюзивное образование — молодая реформа, бросившая вызов старой модели специального образования. Хотя многие страны внедряют инклюзивный подход, данная

модель в большинстве школ используется не более десяти лет. Лишь с принятием Саламанской Декларации<sup>1</sup> (1994) наметился активный переход от модели специального образования к инклюзии. Если бы за последние годы система инклюзивного образования полностью сменила старую систему, то настоящее обсуждение социального научения, культурного капитала и габитуса было бы неактуально. Система школьного образования сегодня не располагает достаточным запасом времени для смены старой культуры и полноценного утверждения новой культуры инклюзии.

ИО-система, в рамках которой было предпринято данное исследование, начала внедряться в конце 1960-х годов [Hansen, 2006]. Ранее все школы в Онтарио следовали модели специального образования, и переход от специальных образовательных практик к инклюзии осуществился в 1970-х годах. Школы со спецклассами продолжали использовать модель специального образования, развивая культуру отчуждения учеников с инвалидностью. Прошло достаточно времени для того, чтобы все школы данной системы развили культуру отчуждения. Лишь теперь, когда две системы образования инвалидов окончательно установились, стало возможным сопоставление тех и других образовательных практик в плане социальных взаимоотношений между обычными учениками и инвалидами.

В нашем анализе различие двух систем во многом обусловлено особенностями базовых моделей: медицинской, лежащей в основе теории и практики специального образования, и модели социальной справедливости, являющейся базой для теории и практики инклюзивного образования. В рамках модели специального образования инвалиды воспринимаются «неполноценными», «ненормальными». Утверждается необходимость специального ухода за инвалидами в специальных условиях с целью достижения результативности обучения. Влияние подхода специального образования на социальные взаимоотношения вытекает из теории и практики, согласно которым проблемы в обучении рассматриваются как следствие внутренних проблем личности. Теория и практика инклюзивного образования опираются на модель социальной справедливости. Согласно этой концепции, проблема заключается не в личности, а в барьерах, создаваемых обществом и препятствующих получению полноценного образования учениками с инвалидностью. Необходимы изменения, устраняющие барьеры, изменения, способные повлиять на отношение со стороны окружающих.

---

<sup>1</sup> Саламанская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года. Доступно по адресу: <http://www.perspektiva-inva.ru/index.php?id=231>.

Еще слишком рано говорить о формировании четкого понимания причин перехода от специальных практик к инклюзии. Процесс довольно сложен, и образовательное сообщество довольно прочно укоренено в практиках специального образования. Необходимые изменения придут со временем. Однако очевидно, что процесс начался. Принимая во внимание обязательства организаций ООН, таких как World Bank, OECD, UNESCO и UNICEF, становится ясно, что данный процесс будет продолжаться.

Результаты этого процесса многообразны. Они затрагивают государственную образовательную политику; профессиональное развитие учителей, осуществляемое учреждениями высшего образования; профессиональное положение ассоциаций педагогов; организацию исследований; материальное устройство школ; универсальный план общедоступных учебных программ; обновление взглядов на когнитивное и социальное развитие учеников, а также пересмотр социального статуса инвалидов не только в образовательном аспекте, но и во всех общественных системах. Это крайне тяжелая нагрузка для государства, педагогов и исследователей. Тем не менее школьные системы, такие как Гамильтон (Онтарио, Канада), доказали тот факт, что перемены в направлении внедрения инклюзивного обучения возможны.

### Список литературы

- Bandura A.* Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Bourdieu P.* Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Bunch G.* Inclusion: How to: Essential classroom strategies. Toronto: Inclusion Press, 1999.
- Bunch G., Valeo A.* Inclusion: Recent research. Toronto: Inclusion Press, 1997.
- Bunch G., Valeo A.* Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools // *Disability and Society*. 2004. № 19(1). P. 61–76.
- Canadian Council on Social Development.* Disability Information Sheet. Ottawa: Author, 2001.
- Downing J. E., Eichinger J.* Role of peers in the inclusion process // *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996. P. 129–146.
- Forest M., Lusthaus E.* Promoting educational equality for all students // S. Stainback, W. Stainback, M. Forest (Eds). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1989. P. 43–58.
- Hansen J., Leyden G., Bunch G., Pearpoint J.* Each belongs: The remarkable story of the first school system to move to inclusion. Toronto: Inclusion Press, 2006.

*Harker R.* Education and cultural capital // R. Harker, R. Mahar, C. Wilkes (Eds). An introduction to the works of Bourdieu's. The practice of theory. London: MacMillan Press, 1990.

*Hutt M. L., Gibby R. W.* The mentally retarded child. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

*Jubala K. A., Bishop K. D., Falvey M. A.* Creating a supportive classroom environment // M. A. Falvey (Ed.). Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, & instruction. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1995. P. 111–130.

*Karagiannis A., Stainback W., Stainback S.* Rationale for inclusive schooling // S. Stainback, W. Stainback (Eds). Inclusion: A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996. P. 3–16.

*Martlew M., Hodson J.* Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teacher attitudes // British Journal of Educational Psychology. 1996. № 61. P. 355–372.

*Rioux M.* Inclusive education in Canada: A piece in the equality puzzle // F. Armstrong, L. Barton (Eds). Disability, human rights and education: Cross-cultural perspectives. Buckingham, UK: Open University Press, 1999. P. 87–99.

*Salend S. J.* Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms. N. Y.: Macmillan Publishing Co, 1994.

*Staub D., Peck C. A.* What are the outcomes for nondisabled students? // Educational Leadership. 1994/1995. P. 36–39.

*Strully J. L., Strully C. F.* Family support to promote integration // S. Stainback, W. Stainback, M. Forest (Eds). Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1989. P. 219–312.

*Thomas G. E.* Teaching students with mental retardation: A life goals planning curriculum. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1996.

*UNESCO.* The Salamanca Framework for Action. Paris: UNESCO, 1994.

*Walden T. A.* The effect of context and age on social referencing // Child Development. 1989. № 60 (6). P. 1511–1518.

*Walther-Thomas C., Korinek L., McLaughlin V. L., Williams B. T.* Collaboration for inclusive education: Developing successful programs. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

*Winzer M.* Children with exceptionalities in Canadian schools (5th ed.). Toronto: Prentice Hall, 1999.

*Wood J. W.* Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings. Columbus, Ohio: Merrill, 1998.

## Приложение

### Инструкция и вопросы для интервьюирования учеников

#### Инструкция:

Удостоверьтесь, что записывающее устройство работает.

1. Установите контакт с респондентом, задав несколько вопросов о его / ее школьных друзьях, любимых предметах и т. д.
2. Задайте вопрос: «Ты знаешь, что такое инвалидность?». Дайте время на обдумывание.

Если ответ положительный, попросите дать определение.

Если ответ отрицательный, разъясните: «Инвалидность — это когда у кого-то проблемы со зрением, речью, передвижением, поведением или учебной. Ты знаешь кого-нибудь с такими проблемами?».

Убедитесь, что респондент понимает значение термина «инвалидность».

3. Задайте первый наводящий вопрос.
4. Задайте дополнительные вопросы для прояснения и уточнения деталей.
5. Задавайте наводящие вопросы, подкрепляя их дополнительными.

### **Вопросы**

1. Ты знаешь кого-нибудь с инвалидностью, кто имеет проблемы со зрением, слухом, речью, поведением или учебной?
2. В твоём классе есть ребята с инвалидностью?
3. Какого рода инвалидность имеет ... ?
4. Откуда ты об этом знаешь?
5. ... занимается все время с вашим учителем в вашем классе или он / она обучается у другого преподавателя?
6. ... выполняет те же задания, что и другие ученики в вашем классе?
7. Если нет, то:  
Какого рода задания он / она выполняет?  
Ему / ей кто-нибудь помогает?  
Что ты думаешь о том, что ... выполняет другие задания и получает помощь?  
Что думают другие ученики?
8. У тебя есть друзья в классе?
9. У всех ли в классе есть друзья?
10. Откуда ты знаешь об этом?
11. У ... есть друзья в вашем классе?
12. Откуда ты знаешь об этом?
13. У ... есть друзья в других классах?
14. Откуда ты знаешь об этом?
15. Всем ли нравится ... ?
16. Откуда ты знаешь об этом?
17. Ты бы выбрал (-а) ... для совместного выполнения задания?
18. Играя, ты бы взял (-а) ... в свою команду?
19. У ... есть друзья вне школы?
20. Ты можешь рассказать что-нибудь еще о друзьях ... и его/ее учебе?

*Если ученик с инвалидностью обучается у дополнительного преподавателя, то следует задать следующие вопросы:*

1. Где ... занимается со своим учителем?

2. ... ходит туда каждый день?
3. Почему ... ходит к этому учителю?
4. Другие ученики занимаются с этим учителем?
5. Этот класс такой же, как и ваш?
6. Ты бы когда-нибудь пошел / пошла на занятия к этому учителю?
7. Почему? / Почему нет?
8. Ему / ей нравится заниматься с этим учителем?
9. Что думают другие ученики о том, что ... занимается с этим учителем?

---

Гэри Банч

председатель общественной организации Marsha Forest Centre,  
старший научный сотрудник, заслуженный профессор  
Университета Йорка, Торонто, Канада  
электронная почта: gbunch@edu.yorku.ca

Энжела Валео

доцент Университета Райерсон, Торонто, Канада  
электронная почта: avaleo@ryerson.ca

---

(Пер. с англ. Я. Кирсанова под ред. М. Ворона)

