



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

Н.В. Борисова

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

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

Введение

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

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

Инклюзивное образование как составляющая часть социальной политики

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Либерализация образования в США и ее влияние на инклюзивное образование

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

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

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

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

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

Ваучеры и инклюзия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Либерализация образования и инклюзия

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

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

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

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

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

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

Инклюзивное образование в России

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список литературы

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

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

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

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

Грозная Н. Развитие инклюзивного образования: международный опыт. 2004 // http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc. Обращение к ресурсу 29.12.2006.

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

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

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

Меннинг Н. Россия в беде // Мир России. 2001. № 1 // http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01_1/ogl.htm. Обращение к ресурсу 19.10.2005.

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

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

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

Шипицына Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Межвузовский сборник «Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития». СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2000.

Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Изд-е 2-е, доп. СПб.: Питер, 2005.

Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.

Ярская-Смирнова Е. Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 38–45.

Ainscow M. Inclusive Education: A Global Agenda. London: Routledge, 1997.

Armstrong F. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place // Inclusive Education. Vol. 7. 2003. № 3. P. 241–257

Centre for Education Reform Report : Nine Lies About School Choise, 2005 // <http://www.edreform.com/in the news/press release/>. Обращение к ресурсу 19.11.2005.

Comparing welfare states. Britain in International Context / Ed. by Allan Cochrane and John Clarke. London: Sage Publications, 1994.

Daniels H. Garner F. Inclusive Education. London: Kogan Page, 1999

Dominelli L. Women across Continents: feminist comparative social policy. London: Hemmel Hempsted Harvester Wheatsheaf, 1991.

Esping-Andersen G. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Polity Press, 1990.

Gewirtz S., Ball S. From «Welfarism» to new «managerialism»: shifting discourses of school headship in the education marketplace // Studies in the Politics of Education. 2003. № 21. P. 253–268.

Gilberman M., Lens V. Entering the debate about school vouchers: A social work perspective // Children & Schools. Washington: Oct. 2002. Vol. 24 // <http://proquest.umi.com/pqdweb?did>. Обращение к ресурсу 10.12.2005.

Hega G., Hokenmaier K. The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in Advanced industrial societies// Politicfelganalyse/German Policy Studies. Vol. 2. 2002. № 1.

Hill M. The Welfare State in Britain. London: Edward Edgar, 1993.

Miller P. Building bridges between special and mainstream services. 2003 // <http://www.eenet.org.uk/inclusion:theory&practice>. Обращение к ресурсу 19.11.2005.

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