

*А.Р. Горайнова, Е.Р. Ярская-Смирнова*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ И ОПЫТ ИНСАЙДЕРОВ**

*Исследование выполнено при поддержке РФФИ проект № 18-011-00562.*

По данным опросов общественного мнения и специалистов в социальной сфере выявляются общие векторы изменений массового сознания и нюансы установок профессионалов на феномен инклюзивного образования. Проведенные исследования на уровне школ позволяют очертить общность ценностных ориентиров и уловить противоречия установок участников образовательного процесса. Использование качественных интервью приоткрывает мир организационной культуры, позволяя реконструировать систему школьной инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; дети с инвалидностью; организационная культура.

Движение от институционализации, сегрегации детей с инвалидностью в направлении социальной интеграции было сопряжено с научной рефлексией этих процессов и отразилось в серьезных реформах в области социальной и в особенности образовательной политики в разных странах мира. Конвенция ООН о правах инвалидов, подписанная Россией в 2008 г. и ратифицированная в 2012 г., стала решающим шагом в курсе на инклюзию социальной и образовательной политики. В том же году был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», утвердивший право любого ребенка на доступное образование, причем в соответствии с принятым в 2014 г. и вступившим в силу с 1.09.2016 г. Федеральным стандартом [1] в школах должны быть созданы специальные образовательные условия, необходимые для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Ребенок теперь может обучаться в любом образовательном учреждении по выбору родителей. По данным Минобрнауки, в 2018 г. для детей-инвалидов приспособлена лишь одна из пяти школ, а к 2025 г. планируется довести этот показатель до 25–30% [2]. Вопрос об инклюзивном образовании детей с особенностями ментального развития стоит еще острее. Найти для них подходящую школу с соответствующими методиками, квалифицированными педагогами, специалистами в коррекционном развитии очень сложно.

Инклюзия выступает сегодня принципом социальной политики, темой научной и общественной дискуссии и социальной ценностью, полностью или отчасти разделяемой на разных уровнях: в семье, школе, трудовом коллективе, обществе в целом. Поэтому исследование школьной инклюзии должно осуществляться комплексно: в контексте социальных реформ, с учетом общественного мнения и установок участников образовательного процесса, на микроуровне повседневной жизни учреждений образования. Использование данных объективной и субъективной природы позволит интегрировать важные ракурсы в осмыслении нового и интересного феномена инклюзивной школы.

В этой статье мы кратко рассмотрим подходы к исследованию инклюзии, затем представим данные опроса основных участников образовательного процесса, чтобы выделить общее и специфическое в установках учителей, родителей и учащихся. Затем

мы обратимся к проблематике оценивания организационной культуры в инклюзивной школе. На материалах интервью с педагогами и родителями учащихся с инвалидностью будут рассмотрены основные характеристики инклюзивной организационной культуры образовательных учреждений. Для контекстуализации выводов мы привлечем данные Всероссийского опроса населения и межрегионального опроса специалистов социальной сферы.

### **Подходы к исследованию инклюзии**

В 1990-е гг. наблюдался рост числа публикаций, посвященных критике медиализации и сегрегации, вопросам самоорганизации движения инвалидности, защиты прав, расширения жизненных шансов [3, 4]. Посещение ребенком специальной школы рассматривалось в связи с вопросами прав и справедливости. Было показано, что определение детей в отдельные школы легитимизирует отношение к детям и взрослым-инвалидам как к девиантам, не допуская малейшей реструктуризации социального порядка, и тем самым способствует их дальнейшему угнетению. Появились новые направления в исследованиях образования, сложились коллективы, развиваются научные школы. С 1997 г. начал выходить Международный журнал инклюзивного образования (*International journal of inclusive education*), а в 2010-е гг. стартовало несколько электронных журналов по этой тематике (*Journal of Inclusive Education*, *Electronic Journal for Inclusive Education*).

Измерение инклюзивного образования ставит более широкие вопросы оценивания обучения, администрирования образовательных инноваций, ресурсов финансирования и компетенций педагогов. Модели оценивания инклюзии могут служить примерами эффективных управленческих стратегий на всех уровнях управления, от правительства до школьного класса, а также способов признания достижений [5]. Эпистемология оценивания инклюзивных школ по большей части разрабатывается в духе *New Public Management*. Прагматичность этого дискурса выражается в том, что инклюзия показана катализатором преобразований, способных значительно улучшить условия обучения для всех. В 2000–2010-е гг. появился целый ряд публикаций прикладного характера, подробно и доступно представляющих основные кате-

гории инклюзивных социальных сервисов, подходы к оценке инклюзии, обоснование индикаторов, а также процесс и необходимые условия проведения оценивания [6, 7]. Такие публикации представляют собой концептуально обоснованные инструментальные разработки; они, как правило, готовятся при участии независимых исследовательских центров, национальных или международных фондов.

В исследовании социальной инклюзии эксперты предлагают учитывать не только объективные индикаторы, но и мнения, которые можно получать при помощи опросов, в том числе об удовлетворенности жизнью; относительные, а не только абсолютные показатели; фокусироваться на потреблении, а не на доходах; на статике и динамике ситуации; делать замеры на уровне индивида, домохозяйства и группы; принимать в расчет территориальные различия [8. Р. 9–17]. Специальный акцент сделан на гендерных аспектах неравенства и социальном исключении детей.

Разрабатываются и методы оценивания инклюзивности бизнес-, государственных и некоммерческих организаций [9]. Оценивание в организациях – это часть общей системы обеспечения качества [10]. Необходимо понять, не являются ли способы работы и правила коммуникации дискриминирующими, на чем они основаны, а также осознать то, какие уже существуют ценности и практики, которые вносят вклад в инклюзивную организационную культуру, а какие необходимо сформировать. Для этого в методических разработках предлагаются вопросы оценивания и комплексы рекомендаций для практического внедрения.

Вопрос о том, как изучать и оценивать инклюзию в школьной среде, побуждает к рефлексии ее критериев и показателей, к разработке инструментальных определений и методологии исследования. Инклюзия входит в критерии оценки российских школ, и в официальных документах «доступность услуг для инвалидов» становится одним из ключевых критериев качества [11], однако этот критерий слабо операционализирован. Он оценивается по набору показателей, включая организацию специально оборудованной доступной среды, обеспечение коммуникационной доступности, долю участников образовательных отношений, удовлетворенных доступностью и условиями образовательных услуг для инвалидов, доброжелательностью, вежливостью работников организации (на основании опросов). В связи с этим объектом нашего внимания становятся мнения участников образовательного процесса о школьной инклюзии.

### Эмпирическая база исследования<sup>1</sup>

При подготовке статьи мы обращались к данным проектов РООИ «Перспектива» «Мягкий рейтинг инклюзии» и «Инструмент общественно-профессиональной оценки инклюзивности школ», а также к данным проекта при поддержке РФФИ. Количественный опрос участников образовательного процесса, включая учеников, учителей и родителей (N = 4 692), проводился методом самозаполнения анкет в 2017–2018 гг. Среди опрошенных было 1 412 родителей, 1 148 учителей и 2 132 ученика. Исследованием было

охвачено 47 общеобразовательных школ в 17 регионах, в каждой из школ выборки обучаются дети с инвалидностью и / или с ограниченными возможностями здоровья. В каждом регионе, где проводилось исследование, у РООИ «Перспектива» есть партнерские некоммерческие организации, работающие в сфере инвалидности и инклюзии, которые и проводили опрос. Для опроса в школах и получения необходимых навыков оценщиков-исследователей РООИ «Перспектива» проводился обучающий курс из шести вебинаров для представителей НКО по осуществлению общественно-профессиональной оценки по разработанной методике. Для опроса учащихся была выбрана параллель 7-х классов, анкеты заполнялись респондентами в классе, при этом присутствовал оценщик, который помогал разобраться, если у детей возникали трудности при ее заполнении. Родители учеников заполняли анкеты на родительских собраниях. В исследовании применен сплошной отбор при опросе учителей школы. В каждом случае учитывалось добровольное согласие на прохождение опроса.

В анализе качественных интервью с педагогами инклюзивных школ, родителями учащихся с особыми образовательными потребностями (2014–2018 гг., при поддержке РООИ «Перспектива» и в инициативном порядке, N = 24), а также интервью с педагогами различных школ (2018 г., при поддержке РФФИ, N = 5) мы основывались на концепции организационной культуры Э. Шейна и инклюзивной культуры Т. Бута и М. Эйнскоу. Эти идеи позволили сфокусироваться на различных пластах организационной культуры в инклюзивной школе, включая уровень артефактов, представленных архитектурой зданий, помещениями, материалами и другими элементами, и уровнем ценностей, представленных через провозглашаемые установки и отношения участников. В анализе нарративов и на материалах этнографических наблюдений мы также попытаемся выйти на уровень базовых допущений.

В исследовании при поддержке РФФИ проводился анкетный опрос представителей трех профессиональных групп: работники учреждений социальной сферы, работники культуры, работники образования трех городов Нижнего Поволжья (Саратов, Волгоград, Астрахань, N = 405), а также качественные интервью с экспертами этих трех групп из тех же городов (N = 5).

### Отношения участников образовательного процесса к школьной инклюзии

Почти все опрошенные учителя (91%) отмечают, что в их школе учатся дети с инвалидностью. Среди родителей эта доля существенно меньше (порядка 39% опрошенных). Причем почти столько же родителей (41%) затрудняются ответить на этот вопрос, а каждый пятый взрослый указывает, что в его школе нет детей с инвалидностью. Возможно, низкая осведомленность родителей связана с тем, что они могли не сталкиваться с такими учениками или не знать об их особенностях. Косвенно это подтверждается ответами на следующий вопрос. Каждый второй учитель отмечает, что в классе, где он(а) проводит занятия или является классным руководителем, обучаются ученики с инвалидностью. А 41%

учителей не ведут занятия в классе, где есть дети с инвалидностью. В то же время среди родителей лишь каждый третий знает, что в классе, где учится их ребенок, есть ученики с инвалидностью, и 16% родителей не знают, есть ли у одноклассника их ребенка инвалидность. При этом почти половина опрошенных родителей (48%) имеют знакомых или друзей с детьми с инвалидностью вне привязки к школе, и столько же респондентов (47%) не имеют таких друзей и знакомых.

Однако вне зависимости от того, взаимодействуют ли родители и учителя в своей повседневной жизни или работе непосредственно с детьми с инвалидностью, нам важно узнать, что же они думают об инклюзивном образовании. Менее половины опрошенных учителей (42%), из тех, кто проводит занятия в классе, где обучаются дети с инвалидностью, указывают на то, что процесс обучения учеников усложнился. При этом для половины опрошенных каких-либо трудностей в преподавании не возникло. Затрудняются ответить, стал ли тяжелее процесс обучения, порядка 9% респондентов.

На вопрос о том, как учителя и родители относятся к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми, чуть менее половины опрошенных

учителей выбрали вариант ответа «положительно» (44%), в то время как ответивших аналогично родителей больше (58%). Нейтральные оценки дает почти каждый третий учитель (30%) и каждый четвертый родитель (26%). Отрицательно высказываются в отношении такой формы обучения 12% учителей. Среди родителей негативная оценка дается гораздо реже – только в каждом двадцатом случае (5% опрошенных). Порядка 11% родителей и 14% учителей затрудняются ответить на этот вопрос. Таким образом, более сдержанная позиция высказывается учителями, а родители характеризуются более позитивной установкой в отношении совместного обучения детей с инвалидностью с другими детьми.

Следует отметить, что среди тех учителей, для которых процесс обучения усложнился при включении в класс детей с инвалидностью, мы обнаружили 36% положительно настроенных к инклюзии и 21% – отрицательно настроенных (табл. 1). Вполне ожидаемым является следующий результат: среди педагогов, для которых затруднений в учебном процессе не возникло, доля позитивно настроенных почти вдвое выше (62%), а доля выражающих негативную позицию составляет лишь 3%.

Таблица 1

**Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми в разрезе усложнения процесса обучения в классе, в котором учатся дети с инвалидностью, %**

Как Вы относитесь к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми	Усложнился ли процесс обучения в классе, в котором учатся дети с инвалидностью		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Положительно	36,4	61,7	36,7
Отрицательно	20,9	3,2	4,1
Нейтрально	29,3	26,4	32,7
Затрудняюсь ответить	13,4	8,7	26,5
Всего	100	100	100

Среди родителей, которые положительно относятся к инклюзивному образованию, 56% опрошенных имеют знакомых, у которых есть дети с инвалидностью (табл. 2). А вот среди тех, кто выражает негативную позицию, лишь у 35% опрошенных есть знакомые или друзья с детьми с инвалидностью. Тем самым срабатывает теория контакта (см.: [12]), со-

гласно которой знакомство, сближение может положительно влиять на отношение к группе. Как и учителя, которые работают с детьми с инвалидностью, так и родители, у которых есть знакомые с инвалидностью, имеют более выраженную позитивную установку к совместному обучению детей с инвалидностью с другими учениками.

Таблица 2

**Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми в разрезе наличия знакомых или друзей с детьми с инвалидностью, %**

Как Вы относитесь к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми	Есть ли у Вас знакомые или друзья с детьми с инвалидностью			Всего
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	
Положительно	56,3	40,2	3,4	100
Отрицательно	35,2	60,6	4,2	100
Нейтрально	39,2	55,7	5,1	100
Затрудняюсь ответить	33,1	58,8	8,1	100

## Плюсы и минусы инклюзивного школьного образования

Единодушия в отношении к инклюзии среди опрошенных не наблюдается, но в целом преобладает положительная оценка. Доля учителей, кто видит положительные стороны совместного обучения детей с инвалидностью с другими детьми, составляет 62%. Среди родителей эта доля несколько выше, 67%. Лишь 8% родителей и 14% учителей не видят положительных сторон. Более того, почти каждый четвертый среди опрошенных учителей и родителей затрудняется ответить, есть ли плюсы в инклюзивном образовании.

Какие же именно отрицательные стороны инклюзивного образования отмечают опрошенные? Вообще, о таковых говорят около половины учителей (48%) и четверть родителей. При этом большинство родителей (58%) и треть учителей не усматривают в инклюзии никаких негативных аспектов. Среди тех, кто отмечает отрицательные стороны инклюзивного образования, почти половина опрошенных педагогов указывает на усложнение учебного процесса (49%). Кроме того, 38% опрошенных учителей отмечают в качестве минуса увеличение объема методической работы и 37% педагогов – недостаточное ресурсное обеспечение процесса инклюзии. Как видим, самые большие опасения вызывают, скорее, сам процесс обучения и отсутствие необходимых условий и средств. Почти каждый третий учитель указывает на недостаточное правовое и методическое обеспечение процесса инклюзии (29%). Негативная реакция участников образовательного процесса в отношении детей с инвалидностью отмечается 28% опрошенными педагогами.

В анкете для родителей список отрицательных сторон несколько отличался от того, который был

указан в анкете для учителей, что не позволяет сопоставить все оценки между группами. Среди тех родителей, кто видит отрицательные стороны инклюзивного образования, 40% опрошенных отмечают в качестве минуса негативную реакцию участников образовательного процесса на детей с инвалидностью (отметим, что эта доля выше, чем среди учителей) и 39% респондентов – увеличение нагрузки на учителей. Как видим, самые большие опасения вызывают недоброжелательные отношения к детям с инвалидностью, а также возможное сокращение внимания со стороны учителей по отношению к остальным детям. Каждый третий родитель (30%) отмечает такую негативную сторону, как недостаточное ресурсное обеспечение процесса инклюзии (такая доля несколько ниже, чем доля учителей). При этом также довольно много тех (26%), кто говорит о снижении качества образования для других детей.

Рассмотрим, какие же плюсы усматривают в инклюзии педагоги и родители (табл. 3). Среди тех, кто видит положительные стороны инклюзивного образования, подавляющее большинство опрошенных учителей (82%) отмечают, что инклюзивное обучение приводит к повышению уровня толерантности среди учеников (респонденты могли выбрать любое количество ответов на вопрос). Среди родителей эта доля несколько ниже (74%), но все же высокая. Возможность получения образования для детей с инвалидностью отмечается почти наравне учителями (59%) и родителями (55%). Каждый четвертый педагог указывает на возможность профессионального развития для учителей (24%), и при этом 17% опрошенных в качестве плюса выделяют привлечение в школу дополнительных ресурсов. Родителями такие варианты в качестве положительных сторон инклюзии выделяются реже (по 13%).

Таблица 3

Распределение доли ответивших на вопрос «Какие именно положительные стороны совместного обучения детей с инвалидностью с другими детьми Вы видите», % (множественный выбор)

Ответ	Учителя	Родители
Повышение уровня толерантности среди учеников	81,5	74,3
Возможность получения образования для детей с инвалидностью	59,2	55,0
Возможности профессионального развития для учителей	24,3	13,3
Привлечение в школу дополнительных ресурсов	17,0	13,1
Другое	18,0	7,0

Определенное отношение родителей к инклюзивному образованию в целом влечет за собой и более конкретную установку к тому, хотели бы родители, чтобы их школа развивалась в направлении совместного обучения детей с инвалидностью с другими детьми. Так, среди позитивно настроенных на инклю-

зивное образование подавляющее большинство родителей хотело бы, чтобы их школа развивала инклюзивное образование (табл. 4). Среди выражающих нейтральную позицию значительная доля как тех, кто выступает за развитие школы в сторону инклюзивного образования, так и тех, кто затрудняется ответить.

Таблица 4

Отношение к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми в разрезе желания развития школы в направлении инклюзивного образования, %

Как Вы относитесь к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми	Хотели бы Вы, чтобы ваша школа развивалась в направлении совместного обучения детей с инвалидностью с другими детьми			Всего
	Да или скорее да	Нет или скорее нет	Затрудняюсь ответить	
Положительно	85,7	1,8	12,4	100,0
Отрицательно	5,6	67,6	26,8	100,0
Нейтрально	51,6	15,1	33,2	100,0
Затрудняюсь ответить	27	25	48,0	100,0

## Отношение учеников к школьной инклюзии

Судя по ответам семиклассников, у 71% опрошенных нет никаких заболеваний, а у каждого седьмого ребенка есть осложнение хронического заболевания (14%). Доля учеников, ответивших, что у них есть инвалидность, составляет 1,5%. Не осведомлены о наличии у себя хронических заболеваний или инвалидности почти 14% респондентов.

Обучение дается ученикам седьмых классов по-разному. Четверть опрошенных (25%) отмечают, что им очень легко или скорее легко учиться и выполнять домашние задания. Большинству же опрошенных (66%) бывает иногда легко учиться и делать домашние задания по некоторым предметам, а иногда трудно. При этом почти 9% учеников испытывают трудности при обучении.

Большинство опрошенных детей (60%) не имеют знакомых, к которым установлена инвалидность. Такой большой процент может объясняться тем, что опрошенные ученики могут не знать об инвалидности своих знакомых. И все же почти у каждого четвертого опрошенного (23%) есть знакомый с инвалидностью. Доля учеников, которые знакомы с двумя-тремя людьми с особенностями развития, составляет 11%. Порядка 5% детей имеют близкого человека с инвалидностью.

Участники образовательного процесса по-разному относятся к инклюзивному образованию. Большинство учеников 7-х классов выражают позитивную установку к совместному обучению детей с инвалидностью с другими. Так, 35% опрошенных детей считают, что все дети обязательно должны учиться в обычной школе. Треть опрошенных (30%) допускает, что многие дети с инвалидностью могут учиться в обычной школе. Каждый пятый (25%) указывает на то, что некоторые дети с инвалидностью должны учиться в обычной школе, а некоторые – нет. Лишь 6% учеников говорят, что дети с инвалидностью не должны учиться в обычной школе. А по мнению 9% опрошенных, дети с инвалидностью должны быть изолированы и учиться в специальных учреждениях.

Говоря о своем отношении к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми, большинство учеников опираются на свое личное мнение (69%). Затрудняются ответить 19%. Около 6% опрошенных ссылаются на мнение семьи. Лишь около 3% в качестве причины такой установки указывают на то, что так им говорят в школе, и около 2% – что им ее транслируют СМИ / интернет.

По мнению 43% опрошенных учеников, их школа не приспособлена для всех детей с инвалидностью, а только для некоторых категорий. В то же время доля тех, кто считает, что все дети могут обучаться в их школе вне зависимости от состояния здоровья, составляет немногим меньше 37%. Порядка 12% учеников считают, что дети с инвалидностью не смогут обучаться в школе.

Вследствие того что анкета для учеников отличалась от других опросных инструментов,

полученные результаты были рассмотрены отдельным блоком. Большинство учеников 7-х классов выражают позитивную установку к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми, но все же существенна доля тех, кто указывает на то, что не все дети могут и должны учиться в общеобразовательной школе. При этом ученики отмечают, что школы по большей части не приспособлены для всех детей с разными нарушениями здоровья.

Анкетирование участников образовательного процесса показало, что отношение к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми различается между учителями и родителями. Как учителя, так и родители по большей части высказываются положительно, однако среди родителей такая оценка все же более распространена. Учителя чаще родителей выражают отрицательное отношение, в особенности те, для которых усложнился процесс обучения детей при появлении в классе школьников с инвалидностью.

Для того чтобы понять мотивы сторонников и противников инклюзии, их ценностные ориентиры, следует использовать качественную методологию. В этом случае мы переходим на уровень отдельных организаций и узнаем в интервью и с помощью наблюдения, как живет школа, насколько заметны процессы и результаты инклюзии, какие установки разделяются участниками. Далее мы сфокусируемся на организационной культуре школы и рассмотрим ее характеристики как инклюзивной среды.

## Организационная культура школы как среда развития инклюзии

Инклюзивное образование развивается в контексте меняющихся общественных настроений и установок. С начала 2000-х гг. в различных регионах России проводятся опросы участников образовательного процесса об их отношении к инклюзивному или интегрированному образованию [13–15]. Судя по данным Всероссийских опросов общественного мнения 2010 и 2016 гг., за последние годы на 13% увеличилась доля россиян, считающих российское общество дружественным по отношению к детям-инвалидам (с 9 до 22% опрошенных), а также на 36% выросла доля лично оказывающих помощь детям с инвалидностью и их семьям (14 и 50% соответственно). Наблюдается положительная динамика мнений населения в сторону согласия с тем, что совместное обучение благоприятно для всех категорий детей. Вместе с тем почти каждый третий (31%) из опрошенных в 2016 г. полагает, что сегодня школьная среда пока еще не готова к инклюзивному обучению [16]. Вот почему важно обратить внимание на изучение именно организационной культуры школы как той среды, которая создает важный контекст развития инклюзии.

Согласно Методическому руководству Совета Европы по формированию инклюзивной организационной культуры социальных сервисов [17, 18] построение инклюзивной культуры требует, чтобы организация приняла определенные нормы и ценности: уваже-

ние прав человека, принципов открытости разнообразия, которое считается ресурсом, признание равенства прав, переход на принцип участия, взаимного обучения на основе межкультурного диалога. Фактически речь идет об инновационных социальных сервисах с их особыми ноу-хау, которые возникнут благодаря консультациям и скоординированным действиям, направляемым духом открытости и многообразия.

Оценивание инклюзии в образовательных учреждениях должно учитывать разные параметры. В начале 2000-х гг. в Великобритании было опубликовано пособие (русский перевод: [19]), в котором инклюзию предлагается рассматривать по трем взаимосвязанным осям: 1) создание инклюзивной культуры, 2) развитие инклюзивной политики и 3) внедрение инклюзивной практики. Ряд авторов делают акцент на роли культуры в успехе инклюзии в целом (см. напр.: [20]), и мы посвятили наше исследование оцениванию инклюзивной культуры школы.

Исследование школьной инклюзии можно рассматривать в духе подходов к анализу организационной культуры. По мысли Э. Шейна, культура, в отличие от других концепций, обладает такими свойствами, как структурная стабильность, предполагающая глубокий, неосознаваемый характер разделяемых идей, и интеграция элементов, «выражающаяся в появлении более общих парадигм или гештальтов (состояний), связывающих воедино различные элементы и лежащих на более глубоком уровне» [21. С. 30]. Эти представления, разделяемые членами организации, в отличие от элементов других уровней, сложно наблюдать. Они принимаются по умолчанию, что приводит к трудностям при попытках их изменения. Такие неформальные, неявные стороны коммуникации в образовании, рассматриваются в социологии еще и как «скрытый учебный план» [22, 23] (hidden curriculum, hidden agenda). Это те ценности, нормы, установки и навыки, которые усваиваются независимо от темы урока или предмета. Скрытый учебный план во многих отношениях оказывается более эффективным, чем явный. Он проникает повсюду, оставаясь неизменным на протяжении всего обучения, а потому уроки, которые он преподносит, запоминаются надолго. Скрытый учебный план рассматривался как последствия обучения, которые либо не подразумеваются учителем (или школой в целом), либо открыто не объявляются учащимся [24]. Считается, что отношения, складывающиеся в учебном заведении, носят внеличностный характер, что влияет на усвоение определенных норм и социальных ролей [25]. Передается ценностная повестка дня посредством языка и других форм организационного символизма [26].

Следуя Э. Шейну, мы операционализируем организационную культуру школы на уровне артефактов материальной среды и организационного тезауруса, уровне ценностей, закрепленных в официально провозглашаемых установках, и уровне базовых предпосылок, проявляющихся в отношениях и убеждениях участников. На основе выработанных Т. Бутом и М. Эйнскоу показателей инклюзивной культуры мы включили в наш инструментарий адаптированные

вопросы, касающиеся построения школьного сообщества и принятия инклюзивных ценностей. В этом измерении сплоченность сообщества концептуально связана с инклюзией. Поэтому основными блоками гайда выступили аспекты инклюзивной культуры: артефакты инклюзии, официально провозглашаемые и разделяемые ценностные суждения в отношении инклюзии, базовые предположения, выражаемые в суждениях об эмоциональном восприятии инклюзии, отношениях между участниками, глубинных и принимаемых как должное установках.

### Уровень артефактов

Один из ключевых артефактов инклюзивной культуры – это доступная, комфортная среда: «...мы вот передвигаемся на ленте. Скажем так, она достаточно удобная для инвалидов. Да и вообще, если вы проходили, она достаточно комфортная у нас школа» (И2 Тьютор, ж., ок. 40 лет, Москва). В другой школе организовали модернизацию с привлечением дизайнеров доступной среды, и за это получили высокую оценку от международной комиссии – на каждом этаже «туалет для инвалидов есть, подъемник есть, пандусы есть» (И9 Учитель начальной школы, ж., ок. 35 лет, Москва). В некоторых школах оценивание доступности среды осуществляют с участием людей с инвалидностью.

Однако речь шла и о неравенстве школ, и об ограниченности подхода к переустройству школьной среды в отсутствие грамотной инклюзивной политики: «...пока у нас не будет целеполагания правильного, все это будет выстрелы вхолостую. Мы сделаем сенсорную комнату, потратим на это миллионы рублей, или купим, например, какой-нибудь ступенькоход в школу... но им никто не пользуется. Колясочки говорят: «А вы знаете, что под эти ступенькоходы подходит одна коляска из десяти?» И вообще никто ими не пользуется, это неудобно» (И5 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва). При этом, как правило, постановка вопроса о доступности среды ассоциируется прежде всего с трудностями передвижения учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Отметим, что в количественном опросе большинство учащихся подтвердили, что их школы не приспособлены для таких детей, а в ответах на открытый вопрос уточняли: «нет элементарных приспособлений, чтобы взбираться и передвигались по лестнице» (мальчик, 7-й класс). Отметим, что тема доступности среды для детей с другими особенностями, например слабослышащих учащихся, в интервью возникала редко. Помимо архитектурной среды, информанты делали акцент на нехватке специально подготовленных педагогов и медицинского персонала на постоянной основе.

Выставки достижений детей – это часть организационного символизма [27, 28]. Информанты показывали нам экспозиции индивидуальных и коллективных успехов: «У нас на третьем этаже есть доска почта, и там детки все, и не отличники, а именно за какие-то достижения... Любого профиля, т.е. там

есть и шахматисты, и те, кто в спортивных соревнованиях занимал какие-то места» (И13 Социальный педагог, лицей, ж., ок. 35 лет, Москва). В классах, как всегда в школе, висят грамоты, «есть выставки, стенды в коридорах со всякими борцами, художниками и прочими» (И11 Педагог-психолог, ж., ок. 25 лет, Москва). Наряду с грамотами и дипломами на таких выставках размещаются фотографии детей, среди которых есть и учащиеся с особыми нуждами. Эти выставки имплицитно транслируют мысль о том, что все дети разные и все включены в такой процесс, где могут достигать успехов.

Общий язык, в соответствии с идеей Э. Шейна, относится к артефактам организационной культуры, и наши информанты не раз обращали внимание на сложившийся в их школах тезаурус сплоченности, коллективности: «Я думаю, что для любого руководителя важно... чтобы команда была как можно более сплочена... Мы – часть одного единого целого. Мы единый организм и должны работать в одном направлении» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., около 25 лет, Москва). Тезаурус инклюзии также представлен в школах, используется на специальных собраниях, торжественных линейках, где «умеют говорить о том, что все разные, но собрались учиться в одной школе. То есть у них есть этот словарь определенный» (И21 Родитель ребенка с инвалидностью, ресурсный класс, ж., Москва). В нарративе звучит мотив счастливого случая, везения; ведь было бы гораздо сложнее, если бы ребенка отдали в другую «школу, которая ничего не знает об инклюзии» (И21 Родитель ребенка с инвалидностью, ресурсный класс, ж., Москва).

К артефактам инклюзивной организационной культуры можно также отнести, если учесть идеи Т. Бута и М. Эйнскоу, организационные формы: родительские дни, «предметные консультации, когда родители могут прийти и задать любой интересующий вопрос. В дальнейшем может появиться такая форма работы, как родительский клуб...» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., около 25 лет, Москва). Отметим, что, по данным опроса в инклюзивных школах различных российских регионов, не все родители осведомлены о проводимых мероприятиях. Половина опрошенных родителей затрудняются ответить (49%), проходят ли в их школе мероприятия для родителей учеников, посвященные теме инклюзии. Каждый третий родитель говорит, что таких мероприятий нет (21%). И лишь каждый пятый (21%) отвечает положительно. Среди тех, кто знает о таких мероприятиях, чуть более половины (54%) посещало их.

К артефактам, по Э. Шейну, относятся видимые паттерны поведения. Доброжелательное отношение становится характеристикой отношений в классе, а взаимопомощь – разделяемой ценностью: «Это появляется, когда к нам приходят дети из других школ, которых загнобили там... Но прошло. То есть это прошло, в одиннадцатом классе ничего уже не было всего, и сейчас он учится себе в колледже нормально, и как-то все неплохо. Это я к чему? К тому, что эти приходящие ребята – это самая тяжелая ситуация»

(И15 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва).

### Уровень провозглашаемых ценностей

Разделяемые ценности поддерживаются и провозглашаются лидером организации, который сам включен в процесс инклюзии и понимает его важность и актуальность: «Директор у нас, конечно, поддерживает любую инициативу, любые начинания... вводит какие-то новые методы, способы, экспериментирует. Но зачастую да, эксперименты оказываются очень удачными. То есть можно сказать, что она очень дальновидный человек» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., около 25 лет, Москва). Влияние директора огромное, «просто основополагающее. И главные затеи были ее – и строительство этой школы, и еще много всего <...> Она и коллектив были одно» (И5 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва). Без серьезной поддержки директора, признается информантка, она бы, «наверное, здесь уже и не работала, и не было бы вообще всего этого» (И13 Социальный педагог, лицей, ж., ок. 35 лет, Москва). Такая поддержка нужна еще и потому, что «невозможно научить ценить другую личность, если ты чувствуешь, что не ценят тебя» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., около 25 лет, Москва), поэтому инклюзия начинается с педагогического коллектива, в котором каждый человек индивидуален и ценен, и когда люди чувствуют от руководителя «огромную поддержку», то и у них возникает «желание давать что-то в ответ» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., около 25 лет, Москва).

Читая ответы на открытые вопросы, не связанные с доступностью материальной среды для детей-инвалидов, мы переходим на более глубокие уровни, раскрывающие организационную культуру инклюзивной школы. Так, ученики нередко указывали в качестве причин неприспособленности школ для детей с инвалидностью отсутствие толерантности со стороны других учеников, например: «В нашей школе очень мало говорят о проблемах окружающих нас людей, не все могут принять людей с инвалидностью» (девочка, 7-й класс). Другие ученики отмечали: «В школе могут унижать, обижать, высмеивать» (мальчик, 7-й класс), «в школе не все дети бывают добрыми, поэтому могут начаться издевательства над детьми-инвалидами, которых они не заслужили» (девочка, 7-й класс), «возможно, детей с инвалидностью не смогут принять некоторые ученики нашей школы» (девочка, 7-й класс).

Классный руководитель, учитель выполняет ту же функцию на своем уровне, мотивируя всех участников на консолидацию и инклюзию: «Вы знаете, они [родители], может, и хотели бы пожаловаться, но на родительском собрании так ставится вопрос, и это воспринимается совершенно спокойно» (И18 Педагог, ж., Москва). Восприятие задач инклюзии родителями, их готовность к принятию этой ситуации зависит во многом от учителя, ведь отношение может быть разным, неоднозначным.

На сплочение класса или нескольких классов, на создание из детей настоящей команды работают «классные часы, собрания, все поездки, загородные поездки... И большая работа идет, чтобы поехал, например, не один, а два класса, желательно в параллели, и такое объединяющее совместное действо. То есть это надо поддерживать. Это тоже само не получается никогда, нигде, даже в таких сверхблагоприятных условиях, как наши» (И4 Учитель-дефектолог, ж., ок. 50 лет, Москва). Взаимопомощь и поддержка встроены в практики социализации новичков, при этом проводниками инклюзивной культуры становятся инсайдеры – педагоги, родители и дети: «Ну вот наши в одном и в другом классе все, и даже в другом классе, шепотные такие, может быть, нет, они все очень внимательны, доброжелательны и всегда помогают. Никогда не отталкивают. Вот чтобы или обидели, оскорбили, нет, не замечала» (И2 Тьютор, ж., ок. 40 лет, Москва). Еще одна ценностная установка инклюзивной культуры – акцент на непреложном уважении человека с его особенностями.

Наши информанты говорили о различных практиках, в которых формируется ценностная система организации, где инклюзивные принципы сплоченности, уважения, взаимопомощи и индивидуального выбора становятся осязаемыми и явными. Это театральные постановки, концерты, экскурсии, и другие мероприятия, в которых участвуют все. В некоторых школах не проводят уроки доброты и толерантности, вместо них проводят акции, информационно-просветительские кампании. По убеждению информантов, культура формируется ежедневно, ежесекундно, «в течение жизни»: «У некоторых этот срок может быть очень длительный, но он уже не испытательный, то есть его берут и потом смотрят, что он себя погано ведет. Он полгода себя погано ведет, потом как-то встраивается. Но если их слишком много приходит, то вся система нарушается, и опять идет встраивание родительских отношений, это все. Это происходит, и это все ложится на плечи учителей, прежде всего... Нельзя научить, как надо вести себя, как не надо. Так не бывает. Это каждую секунду. Там драки или любое неправильное поведение, – учителя на это реагируют, и учат детей как надо, как не надо себя вести. Как-то так» (И5 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва).

В других школах, напротив, существуют специальные программы адаптации, стремятся отслеживать и фиксировать динамику изменений: «Конечно, без этого нельзя. Вы сами понимаете состояние ребёнка, окружающие, отношения. Беседы ведутся с ребёнком. Его представляют. Мы его включаем в коллектив и стараемся, чтобы ему было комфортно. Будь то инклюзия или нормальная норма. Это и программа, и тренинги. Есть замечательная сенсорная комната оборудованная. Там многие конфликты решаются» (И19 Учитель, ж., Москва). Процесс и результаты фиксируются: «Когда проходит какое то время, мы проводим контрольную диагностику и смотрим по результатам и уже от этого строим свою коррекцию. ...это диагностика, в виде теста, в виде ан-

кеты или какой-то игры, если коллективно» (И19 Учитель, ж., Москва).

Информанты подчеркивают обязательность включения особых детей в концерты, спектакли, экскурсии, говорят о стремлении педагогов включать ребят в постановки, спортивные мероприятия: «Смотрите, у нас детей с ОВЗ много – участвуют разные ребята. У нас каждый класс чего-то ставит. Периодически бывают большие спектакли. Бывают какие-то совместные, несколькими классами. Так или иначе они в этом участвуют. ...На лошадах всех участвуют, занимаются (И5 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва).

И в такой творческой неформальной обстановке каждый ребенок раскрывается и стремится показать себя с лучшей стороны, «и у других ребят это находит, конечно, огромный отклик» (И3 Специалист организации дополнительного образования, ж., ок. 25 лет, Москва). Инклюзивные спектакли, спортивные праздники, кружки – все строится «по принципу инклюзивных пространств» (И4 Учитель-дефектолог, ж., ок. 50 лет, Москва). Особо говорят и об экскурсиях, по мнению информанта, необходимо, чтобы «родители присутствовали на праздниках... видели со стороны, как дети их общаются... Очень много, когда мы ездим на экскурсию, то есть у нас это обязательно, чтобы они были – особые дети» (И9 Учитель начальной школы, ж., ок. 35 лет, Москва).

Выстраивается партнерство с внешними организациями, тем самым становится возможен выход за пределы школьных стен: «Мы десять лет назад с “Перспективой” связались, там столько проектов социальных мы прошли, столько съемок социальных роликов, столько проектов у нас. То есть вот это насыщение, уроки доброты для средней школы, экскурсии, совместные мероприятия. У нас привозят сюда специалистов на обучение учителей, или на базе школы сделаны, потому что сюда приходят, обучаются. Семинары как наши, так и зарубежные» (И9 Учитель начальной школы, ж., ок. 35 лет, Москва). Другие стратегические партнеры – фонд «Выход», Федеральный ресурсный центр, Центр проблем аутизма, вузы, колледжи, вышестоящие организации. В одной из школ нам рассказали, как в гости к ребятам приезжал молодой паралимпиец: «У нас ребята физкультурники подняли его, все нормально абсолютно, он в баскетбол тоже с пацанами сыграл с 7–8 класса, они там еще поспорили, чуть ли не поборолись там. Он на коляске. Нет никакой разницы» (И2 Тьютор, ж., ок. 40 лет, Москва).

Такие встречи не только становятся тестом организационной среды на доступность, но и способствуют интериоризации инклюзивных ценностей на уровень принимаемых по умолчанию базовых установок.

### Базовые предположения

Ценности инклюзии, вначале провозглашаемые лидером, постепенно интериоризируются, переходят на уровень базовых предположений, само собой разумеющихся допущений. На основе таких непроговарива-



емых предположений и формируется инклюзивная культура: «Вот эта инклюзия, когда они еще, я бы сказала, громко не говорили, она уже присутствовала в этой школе. Поэтому для нас это как-то естественным порядком идет, скажем» (И2 Тьютор, ж., ок. 40 лет, Москва). О базовых предположениях можно судить из рассуждений про атмосферу: «сама школа этим пронизана» (И1 Методист-координатор инклюзивного образования, ж., ок. 40 лет, Москва). Информанты, работающие в школе недавно, ощутили это на своем собственном опыте. Школа отличается «этой атмосферой домашнего отношения к каждому ребенку. Чтобы они приходили сюда» (И1 Методист-координатор инклюзивного образования, ж., ок. 40 лет, Москва). Она заметно отличается от других классов, по мнению педагогов, для ребят становится ценностью «приходить в школу и делать домашнее задание: «Все ребята, которые есть в классе, они все пожилые в изоляции. Они понимают ценность того коллектива, в котором они находятся. Они считают, что они среди друзей и то, что они приходят в класс, занимаются у конкретного педагога, для них это очень большая ценность. И педагоги говорят, что атмосфера в классе заметно отличается от атмосферы в параллельных классах» (И22 Учитель, родитель ребенка с инвалидностью, ж., Москва). Атмосфера имеет прямое отношение к успехам и признанию: «В этом году у нас была первая независимая дистанционная работа, то, что давала ЦКО по русскому языку. И ребята ее написали. А это независимый контроль. То есть, это для педагогов очень важно, что, во-первых, они смогли научить, а во-вторых, они могут продемонстрировать результат конкретно этих ребят» (И22 Учитель, родитель ребенка с инвалидностью, ж., Москва). Несмотря на дружественную атмосферу, конфликты и предрассудки не чужды и инклюзивным школам. Это часть групповой динамики, по мнению одной из наших собеседниц. Дружба с ребенком с инвалидностью складывается не в каждом случае, хотя помогать дети не отказываются: «Ну, по крайней мере, мы в классе на продленке кто-то сделал уроки, и я говорю: «Кто готов помочь другому?». И помощь в выполнении домашнего задания оказывали, помогали. Ну, конечно, вот такой дружбы... не было» (И18 Педагог, ж., Москва). Но все же в интервью было достаточно много примеров сплоченных коллективов, в которых формировались дружеские отношения.

Вообще, о комфортной инклюзивной среде говорилось не во всех интервью. В некоторых отмечалось ощущение работы на пределе, стремление преодолевать трудности на грани выгорания: «У меня, по крайней мере. Может, администрация более спокойно к этому относится, хотя, не думаю» (И4 Учитель-дефектолог, ж., ок. 50 лет, Москва). Ведь квалификация специалиста, учителя подтверждается в основном тем, как учащиеся осваивают программу по государственным стандартам, а некоторые родители опасаются, что из-за инклюзии их детей недостаточно нагружают. И если школа с математическим уклоном, «там ребенок с ЗПР [задержкой психического развития] ...не сможет учиться там» (И1 Методист-

координатор инклюзивного образования, ж., ок. 40 лет, Москва). Сюда же относятся описанные практически во всех интервью разнообразные трудности, необходимость прикладывать большие усилия, важность знаний и мотивации. Помогает преодолеть трудности и избежать выгорания приверженность педагогов своему делу, поддержка лидера организации и та отдача, которую учителя и другие специалисты получают от детей и родителей.

Но порой родители относятся к инклюзивной школе как к инструменту ремонта. Такие предположения можно отнести к базовым, редко проговариваемым, но все же проявляющимся в том, как родители классифицируют, оценивают детей, в чем видят роль школы. Бывает, что они «приходят в школу с такой идеей, что, почините мне его, через 11 лет я его заберу готовеньким. ...И поэтому? когда они смотрят на других людей, ну, мой-то нормальный, только у него чуть-чуть проблемы, а эти же совсем никуда не годятся» (И5 Педагог-организатор, родитель ребенка с инвалидностью, ж., ок. 50 лет, Москва).

Между тем развитие инклюзивной культуры, по замечанию информанта, – это рефлексивный процесс, с которым «надо работать постоянно... с целеполаганием; с тем, что мы делаем и для чего; разделяем ли мы ценности инклюзии; нет ли у нас своих стереотипов...» (И4 Методист-координатор инклюзивного образования, ж., ок. 40 лет, Москва). Таким образом, неосознаваемые предположения перестают приниматься по умолчанию, становясь предметом рефлексии.

### Региональный контекст

Разделяемые многими информантами позиции объясняются сходным опытом и приверженностью ценностям инклюзии. Школы, попавшие в выборку исследования, находятся в Москве, а некоторые из них имеют давний и успешный опыт инклюзивного образования. Интервью с информантами, которые не занимаются внедрением инклюзивного образования, а работают в системе образования в регионах, служат напоминанием о том, что реформа находится в самом начале пути. В регионах сомневаются, что в массовых школах могут быть в ближайшем будущем созданы «условия для психологического воздействия на детей, комнаты психологической разгрузки, комнаты коррекционного воспитания, кабинеты профессионального обучения» (И25 Руководитель специального (коррекционного) образовательного учреждения, м., 55 лет, Поволжье). Разговоры об инклюзии считают модой, ни на чем не основанным прожектерством, указывают на серьезные пробелы в организации общего образования – неудобства в школах, даже для обычных детей, дефицит медперсонала, сурдопереводчиков и специальных педагогов, перегрузка психологов бумажной работой и нехватка таких специалистов в школах, неготовность и без того перегруженных учителей брать на себя еще одну ношу ответственности за особенных детей, интолерантность родителей. В опросе, проведенном «Перспективой»,

учителя как московских, так и региональных школ говорят про увеличение объема методической работы и усложнение учебного процесса при включении детей с инвалидностью в общеобразовательный процесс. Часть педагогов, участвовавших в анкетировании, также говорили о негативной реакции в отношении детей с инвалидностью со стороны различных участников образовательного процесса. Тем самым, возникает вопрос, возможна ли инклюзивная культура в условиях конфликтующих установок.

Некоторые региональные чиновники высказывались весьма настороженно и даже негативно в отношении инклюзии: с одной стороны, образование по закону доступно для всех, но на практике это становится нереальным проектом ввиду отсутствия тьюторов, вероятных негативных последствий инклюзии для обучения всех детей. По мнению нескольких опрошенных, дети с потерей слуха или зрения, задержкой умственного развития должны обучаться в специальных учебных учреждениях, поскольку в массовой школе невозможно создать для них хорошие условия. Там *«воспитывающая, образовательная среда отвечает всем требованиям, к детям отношение гуманное, очень хорошее... и только в этом случае, когда процесс обучения плавно переходит в процесс воспитания и сопровождается все это коррекционно-воспитательной работой, только в этом случае можем мы достичь результата»* (И25 Руководитель специального (коррекционного) образовательного учреждения, м., 55 лет, Поволжье). Но никак не в массовой школе, где нет специалистов, а над ребенком могут издеваться другие школьники, *«как говорится, с нормальным интеллектом, у которых сейчас проявляются не просто грубые, а садистские наклонности»* (И25 Руководитель специального (коррекционного) образовательного учреждения, м., 55 лет, Поволжье).

И хотя в интервью звучали положительные примеры включения детей с инвалидностью в общеобразовательный процесс, они были скорее исключением из правил благодаря настойчивости и упорству, порой подвигу родителей. Нельзя спускать инклюзию директивно, сверху вниз, убеждена одна из наших собеседниц, директор средней школы. Это должна быть *«государственная программа – с финансовой поддержкой с продуманной дорожной картой до мелочей – на каждом этапе, с серьезными научными обоснованиями»* (И26 Директор средней общеобразовательной школы, ж., 54 года, Поволжье). К важным условиям она относит безбарьерную среду, оборудование, малокомплектные классы, штаты, необходимые для медицинского, психологического и иного сопровождения, денежные средства на доплату учителям и пр.

Социологический опрос представителей профессиональных групп (работники социальной защиты, образования, культуры), проведенный в 2018 г. в трех поволжских регионах, показал следующее. Под инклюзивной культурой респондентами понималось, прежде всего, дружественное отношение к особенным людям, включение их в полноценную социальную жизнь. Большинство информантов – специали-

сты с высшим образованием, которые удовлетворены условиями жизни (70%) и уверены, что современное российское общество дружелюбно относится ко всем социально уязвимым категориям населения. Под дружественным отношением респонденты, в первую очередь, понимают готовность окружающих оказать помощь (27%), отсутствие оскорблений на улице (13%) и развитие системы служб помощи и поддержки (44%). Менее значимыми являются удобство и доступность таких показателей дружелюбности, как улицы, пешеходные зоны, переходы, остановки транспорта и сам транспорт, места общего пользования (10%). По мнению участников опроса, государство совершает определенные шаги по созданию и расширению инклюзивного городского пространства, развитию инклюзивной социальной политики. Особенно уделяется внимание инклюзии взрослых людей с инвалидностью (53%) и детей с инвалидностью (47%).

Несмотря на включенность государственной (13%) и местной власти (7%) в проблему инклюзии детей-инвалидов, как отмечают респонденты, родителям детей-инвалидов приходится сталкиваться с различными трудностями – нехваткой денежных средств (94%), перемещением дома и за его пределами (89%), невозможностью трудоустройства родителей детей-инвалидов (87%), несовершенством социального сопровождения и ухода (84,5%), отсутствием должных медицинских услуг (80%), необходимого оборудования: колясок, протезов и т.п. (78%), недоступностью общего образования: 79% считают, что школа и общество не готовы к внедрению инклюзивного образования. Родители детей-инвалидов, по мнению опрошенных, сталкиваются с проблемой враждебного и неуважительного отношения к ребенку (56%).

Отметим, что в опросе РООИ «Перспектива» доля тех, кто говорит о негативной реакции со стороны окружающих, значительно ниже. При этом среди тех, кто видит положительные стороны инклюзии, подавляющее большинство (более 3/4 опрошенных) указывают рост толерантности. Инклюзивное образование, несмотря на его минусы, все же рассматривается большинством как образовательная среда, благоприятная для всех. Можно предположить, что трансформация мнений внутри и за пределами школьного сообщества наиболее успешна при сопровождаемой инклюзии детей с инвалидностью.

В связи с этим возникает необходимость участия в решении проблемы инклюзии детей-инвалидов и их семей благотворительными фондами и организациями (30%), обычными людьми (22%). Таким образом, ответы респондентов свидетельствуют о низкой оценке степени включенности государства и власти в решение проблемы инвалидности и мер, направленных на инклюзию детей-инвалидов и их семей.

Таким образом, переход к инклюзии в образовательной политике в России происходит постепенно, по мере официального принятия различных международных и отечественных законодательных актов. Существующая практика обследований инклюзивных школ фокусируется на нескольких аспектах инклюзивного образования: отношении между участниками

образовательного процесса и выявлении барьеров, с которыми они сталкиваются. Между тем, с нашей точки зрения, исследования должны охватывать все сферы инклюзивного процесса в комплексе с культурной компонентой, включая и практику, и проводимую политику.

Организационная культура школы выступает как система связанных между собой ценностно-символических и поведенческих элементов; это видимые свидетельства, официально декларируемые ценности и не всегда проговариваемые, принимаемые по умолчанию установки. Первый, внешний уровень анализа организационной культуры направлен на измерение и интерпретацию артефактов инклюзии. Этот уровень включает архитектуру зданий, оснащенность школы специальными техническими средствами, коллективные и индивидуальные достижения учеников и сотрудников школы. Для оценки визуальных признаков инклюзии направленности мы обращали внимание на материальное оснащение образовательного учреждения. Кроме того, организационные символы демонстрируются на выставках продуктов творчества и достижений разных детей.

Организационная культура инклюзивной школы проявляется не только в доступности школы для детей с различными особенностями, но главным образом в том, что участники солидарны, сплочены, разделяют ценности инклюзии, дети включены во внеклассные активности, и взаимопомощь и участие становятся характеристиками повседневной жизни индивидов и коллективов. Второй и третий уровни анализа организационной культуры – это провозглашаемые ценности и принимаемые по умолчанию установки. Ценности сплоченности в инклюзивной школе распространяются и на взаимодействия между учителями и родителями (опекунами). Партнерские отношения сами по себе являются ценностью в системе инклюзивной культуры и выступают тем мостиком, который объединяет и позволяет достичь консенсуса участников образовательного процесса по вопросам включения разных детей. Методические и организационные изменения, осуществляемые в интересах детей, имеющих особые образовательные потребности, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Но организационная культура не бывает инклюзивной по умолчанию.

Развитие инклюзивной культуры – это комплексный процесс, который имеет целый ряд разнообразных ожидаемых и не ожидаемых последствий и осуществляется на трех главных уровнях организационной культуры. На первом уровне важно обсуждать тот язык, который используется в организации, а также уделять внимание физическому пространству, используемым обозначениям, вывескам и невербальному поведению сотрудников. На втором уровне важно формировать ценностные ожидания, разделяемые руководством, сотрудниками, детьми и родителями. Третий уровень – это ядро организационной культуры, которое сложно поддается влиянию, формируется коллективно и постепенно в повседневной практике. Этот процесс может фасилитироваться посредством консультаций с использованием практик исследования инклюзивной культуры. Обсуждая собственные постулаты и предубеждения, участники образова-

тельного процесса создают тезаурус и видимые артефакты инклюзии, а при поддержке лидера и своих сплоченных коллективов могут ощущать, что они не одни и что разделяемые ими ценности приняты всей организацией.

Следует отметить локальный аспект исследования, так как в выборку попали определенные школы, которые характеризуются своей спецификой. Апробация инструмента позволяет предположить, что при замерах показателей организационной культуры инклюзивной школы происходит определение преимуществ, точек роста развития школы и, наоборот, ее недостатков. Разработанный инструмент качественного исследования может позволить школам, развивающимся в направлении инклюзии, использовать его для оценки, сравнения и исправления ситуации. Это, в свою очередь, даст возможность учителям, администрации школ, родителям и общественности узнать о том, каким образом происходит процесс включения детей с особенностями развития в учебный процесс, с какими барьерами сталкиваются участники, на что следует обратить особое внимание.

Анкетирование участников образовательного процесса показало, что отношение к совместному обучению детей с инвалидностью с другими детьми различается между учителями и родителями. Как учителя, так и родители по большей части высказываются положительно, однако среди родителей такая оценка все же более распространена. Учителя чаще родителей выражают отрицательное отношение, в особенности те, для которых усложнился процесс обучения детей при включении в класс школьников с инвалидностью.

Среди отметивших минусы и плюсы инклюзивного образования наблюдается схожая ситуация. Учителя вдвое чаще родителей говорят о наличии негативных сторон совместного обучения, а на положительные стороны указывают большинство тех и других групп респондентов. В качестве наиболее распространенных плюсов опрошенными указываются такие варианты: «инклюзивное обучение приводит к повышению уровня толерантности среди учеников» и «возможность получения образования для детей с инвалидностью». Наиболее популярными ответами о минусах инклюзии среди учителей были «усложнение учебного процесса», а среди родителей – «негативная реакция участников образовательного процесса в отношении детей с инвалидностью» и «увеличение нагрузки на учителей».

Респонденты отмечают необходимость рассмотрения проблем социальной инклюзии как систему ценностей населения, нравственное состояние общества. Инклюзивные практики сегодня должны выражаться не только в создании технических условий для беспрепятственного доступа маломобильных групп к разным сферам жизни общества, но и формировании позитивных установок, инклюзивной культуры общества в целом. В свою очередь, качественная методология позволяет понять смыслы, которыми наполнена повседневная школьная жизнь, распознать характеристики инклюзивной организационной культуры школы, выявить барьеры и ресурсы инклюзии на микроуровне.

## ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup>Авторы выражают признательность РООИ «Перспектива» и коллективу проекта «Инклюзивная культура социального времени: современный урбанистический контекст (регион Нижнего Поволжья)» НОРЦМИ СГТУ за возможность принять участие в исследовании, а также всем информантам, поделившимся своими мнениями об инклюзии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // База Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 04.04.2019).
2. Крецул Р., Нодельман В. Для детей-инвалидов приспособлена лишь одна из пяти школ // Сайт газеты «Известия». 2018. 14 марта. URL: <https://iz.ru/719566/roman-kretcul-valeriia-nodelman/dlia-detei-invalidov-prisposoblenna-lish-odna-iz-piati-shkol> (дата обращения: 04.04.2019).
3. Oliver M. The Politics of Disablement. Basingstoke : MacMillan, 1990.
4. Barnes C., Oliver M. 'Disability Rights: Rhetoric and Reality in the UK' in Disability and Society. 1995. Vol. 10, № 1. P. 110–116.
5. Loreman T., Forlin Ch. Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education. First edition. Bingley, UK : Emerald Group Publishing Limited, 2014. Vol. 3.
6. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
7. Pivik J., McComas J., Laflamme M. Barriers and facilitators to inclusive education // Exceptional children. 2002. Vol. 69, № 1. P. 97–107.
8. Atkinson A.B., Marlier E. Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context. New York : United Nations, 2010.
9. Романов П.В., Яковлева В.В. Корпоративная социальная политика: частные решения общих проблем // Отечественный журнал социальной работы. 2013. № 1. С. 97–105.
10. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения. М. : Моск. обществ. науч. фонд «Центр социальной политики и гендерных исследований», 2007.
11. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность» (подготовлен Минобрнауки России 30.03.2018) // База Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56648803/> (дата обращения: 04.04.2019).
12. Dempster H., Hargrave K. Understanding of social attitudes towards refugees and migrants. Working paper 512. London : The Chatham House, 2017.
13. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.
14. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.
15. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2010. № 1. С. 56–62.
16. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. М. : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017.
17. Формирование инклюзивной организационной культуры. Межкультурные компетенции в социальных службах : метод. руководство: пер. с англ. / под общ. ред. Е. Ярской-Смирновой. М. ; Страсбург : Совет Европы, 2017.
18. Council of Europe. Constructing an Inclusive Institutional Culture: Methodological Guide: Intercultural Competences in Social Services. Strasbourg: Council of Europe, 2011.
19. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие. М. : Перспектива, 2007.
20. Zollers N.J., Ramanathan A.K., Moonset Yu. The Relationship Between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education // International Journal of Qualitative Studies in Education. 1999. Vol. 12, № 2. P. 157–174.
21. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: пер. с англ. / под ред. В.А. Спивака. СПб. : Питер, 2002.
22. Jackson P.W. Life in Classrooms. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
23. Ярская-Смирнова Е.Р. Гендерная социализация в образовании // Словарь гендерных терминов / под ред. А. Денисовой. М. : Информационная – XXI век, 2002.
24. Martin J.R. What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One? // Curriculum Inquiry. 1976. Vol. 2, № 6. P. 135–152.
25. Dreeben R. On What is Learned in School. Massachusetts : Addison-Wesley, Reading, 1968.
26. Getzels J.W. Images of the Classroom and Visions of the Learner // School Review. 1974. № 82. P. 527–540.
27. Owen M.J. Studying Organizational Symbolism. Qualitative Research Methods Series. London: Sage, 1996.
28. Романов П.В. Культурные символы в социально-антропологических исследованиях организаций // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. 5, № 3. С. 192–206.

Статья представлена научной редакцией «Социология и политология» 20 января 2020 г.

### **Inclusive Education: Public Opinion and Insiders' Experience**

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, 453, 98–110.

DOI: 10.17223/15617793/453/12

**Aleksandra R. Goriainova**, Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: agoryajnova@hse.ru

**Elena R. Iarskaia-Smirnova**, Journal of Social Policy Studies (Moscow, Russian Federation); Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: eiaarskaia@hse.ru

**Keywords:** inclusive education; children with disabilities; inclusive school culture; inclusion; organizational culture.

This study is supported by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 18-011-00562.

Inclusion is the principle of social policy, a topic of scholarly and public debate, and a social value fully or partly shared at different levels: in family, school, among colleagues, in society as a whole. Therefore, the study of school inclusion is carried out in the context of social reforms, taking into account public opinion and the attitudes of participants in the educational process at the micro level of everyday life. The use of quantitative and qualitative data allow integrating important perspectives to understand the new and interesting phenomenon of the inclusive school. A survey among the participants of the educational process showed that the attitude to the inclusive education of children with disabilities with other children differs between teachers and parents. For the most part, both teachers and parents speak positively, but this assessment is still more common among parents. Teachers talk about the negative

sides of co-education twice as often as parents, and the majority of respondents (both teachers and parents) point out the positive sides. The majority of the surveyed seventh-graders express positive attitudes towards inclusive education, but still there is a significant proportion of those who point out that not all children can and should study in a regular school. At the same time, the students note that schools, for the most part, are not suitable for children with various disabilities. The organizational culture of the school acts as a system of interrelated value-symbolic and behavioral elements; these are visible evidence, espoused values and basic assumptions. According to the analysis of qualitative interviews, the organizational culture of inclusive schools is evident not only in the availability of schools for children with various characteristics, but mainly in the fact that the participants are in solidarity and share the values of inclusion. At the same time, kids are included in extra-curricular activities, and mutual support and participation by default become characteristics of everyday life of individuals and groups. The values of cohesion in an inclusive school also extend to interactions between teachers and parents (guardians). Partnership relations themselves are a value in the system of inclusive culture and act as a bridge that unites and allows reaching a consensus among the educational process participants on the inclusion of different children. The authors conclude that inclusive processes in education today must be supported not only by technological development, but also by the formation of positive attitudes in the culture of society as a whole.

## REFERENCES

1. Garant.ru. (2014) *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1598 of 19 December 2014 "On the Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of Students With Disabilities"*. [Online] Available from: <https://base.garant.ru/70862366/>. (Accessed: 04.04.2019). (In Russian).
2. Kretsul, R. & Nodel'man, V. (2018) Dlya detey-invalidov prisposoblena lish' odna iz pyati shkol [Only One out of Five Schools Is Adapted for Disabled Children]. *Izvestiya*. 14 March. [Online] Available from: <https://iz.ru/719566/roman-kretcul-valeriia-nodelman/dlia-detei-invalidov-prisposoblena-lish-odna-iz-piati-shkol>. (Accessed: 04.04.2019).
3. Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement*. Basingstoke: MacMillan.
4. Barnes, C. & Oliver, M. (1995) Disability Rights: Rhetoric and Reality in the UK. *Disability and Society*. 10 (1). pp. 110–116.
5. Loreman, T. & Forlin, Ch. (2014) *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. First edition. Vol. 3. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
6. Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
7. Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002) Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*. 69 (1). pp. 97–107.
8. Atkinson, A.B. & Marlier, E. (2010) *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. New York: United Nations.
9. Romanov, P.V. & Yakovleva, V.V. (2013) Gender Approach to the Youth Social Work. *Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty*. 1. pp. 97–105. (In Russian).
10. Romanov, P.V. & Yarskaya-Smirnova, E.R. (2007) *Otsenka effektivnosti deyatel'nosti uchrezhdeniy sotsial'noy podderzhki naseleniya* [Assessment of the Efficiency of Social Support Institutions]. Moscow: Mosk. obshchestv. nauch. fond "Tsentr sotsial'noy politiki i gendernykh issledovaniy".
11. Garant.ru. (2018) *Draft Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On the Approval of Indicators Characterizing the General Criteria for Assessing the Quality of the Conditions for the Implementation of Educational Activities by Organizations Engaged in Educational Activities" (Prepared by the Ministry of Education and Science of Russia on March 30, 2018)*. [Online] Available from: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56648803/>. (Accessed: 04.04.2019). (In Russian).
12. Dempster, H. & Hargrave, K. (2017) *Understanding of social attitudes towards refugees and migrants*. Working Paper 512. London: The Chat-ham House.
13. Yarskaya-Smirnova, E.R. & Loshakova, I.I. (2003) Inclusive Education for Disabled Children. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 5. pp. 100–106. (In Russian).
14. Zaytsev, D.V. (2004) Integrated Education of Children With Limited Capabilities. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 7. pp. 127–132. (In Russian).
15. Chigrina, A.Ya. (2010) Inclusive Education of Disabled Children: Attitude of Society and Practice of Expansion. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. NI Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 1. pp. 56–62. (In Russian).
16. Fund for Support Children in Difficult Situation. (2017) *Otnoshenie obshchestva k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detyam-invalidam* [The Attitude of Society Towards Children With Disabilities and Disabled Children]. Moscow: Fund for Support Children in Difficult Situation.
17. Yarskaya-Smirnova, E. (ed.) (2017) *Formirovanie inklyuzivnoy organizatsionnoy kul'tury. Mezkul'turnye kompetentsii v sotsial'nykh sluzhbakh: metodicheskoe rukovodstvo* [Constructing an Inclusive Institutional Culture: Intercultural Competences in Social Services: Methodological Guide]. Translated from English. Moscow; Strasbourg: Council of Europe.
18. Council of Europe. (2011) *Constructing an Inclusive Institutional Culture: Methodological Guide: Intercultural Competences in Social Services*. Strasbourg: Council of Europe.
19. Booth, T. & Ainscow, M. (2007) *Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie* [Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools]. Translated from English by I. Anikeev. Moscow: Perspektiva.
20. Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. & Moonset, Yu. (1999) The Relationship Between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 12 (2). pp. 157–174.
21. Schein, E. (2002) *Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo* [Organizational Culture and Leadership]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
22. Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
23. Yarskaya-Smirnova, E.R. (2002) Gendernaya sotsializatsiya v obrazovanii [Gender Socialization in Education]. In: Denisova, A. (ed.) *Slovar' gendernykh terminov* [Dictionary of Gender Terms]. Moscow: Informatsiya – XXI vek.
24. Martin, J.R. (1976) What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*. 2 (6). pp. 135–152.
25. Dreeben, R. (1968) *On What is Learned in School*. Massachusetts: Addison-Wesley, Reading.
26. Getzels, J.W. (1974) Images of the Classroom and Visions of the Learner. *School Review*. 82. pp. 527–540.
27. Owen, M.J. (1996) *Studying Organizational Symbolism. Qualitative Research Methods Series*. London: Sage.
28. Romanov, P.V. (2002) The Cultural Symbols in Socio-Anthropological Research of Organization. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii – Journal of Sociology and Social Anthropology*. 5 (3). pp. 192–206. (In Russian).

Received: 20 January 2020