

Региональная модель интернатуры профессионального социального образования в контексте инклюзивной социальной политики

Т.В. Фурьева,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, заслуженный работник высшей школы РФ

Е.А. Фурьев,

кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

Социальная солидарность и сплочённость в современном крайне разнообразном обществе обеспечиваются включением (инклюзией) граждан в общественную жизнь. Это предполагает признание прав общностей на защиту их целостности, уважение прав любых меньшинств, не покушающихся на целостность сообщества. Для расширения возможности социального участия используются механизмы, в качестве которых выступают ключевые социальные институты: образование, социальная защита, культура, право, здравоохранение, бизнес и др.

● инклюзия ● эксклюзия ● гетерогенность ● интеграция

Базовым условием обеспечения социальной инклюзии является сформированность общественного инклюзивного сознания, т.е. распространённых ценностей и норм, в соответствии с которыми строится гуманное взаимодействие и происходит взаимопонимание людей. Социальная инклюзия представляет собой процесс, требующий определённых усилий со стороны государственных и общественных организаций для достижения равных возможностей всех граждан, независимо от пола, возраста, социального статуса, жизненного контекста образования, этнической принадлежности, с целью обеспечения их полноценным и активным участием во всех сферах жизни, в процессе принятия решений. Социальная инклюзия, по сути, означает преодоление бедности и социального исключения (эксклюзии). За рубежом социальная инклюзия регулярно становится предметом правительственных докладов и отчётов крупных международных организаций и научных исследований. В частности, выходят академические рецензируемые периодические издания: «Журнал социальной инклюзии» (Journal of Social Inclusion), «Социальная инклюзия» (Social Inclusion), журнал по вопросам инклюзии (Zeitschrift fuer Inklusion). В ряде стран мира внедряются национальные стратегии социальной инклюзии и проводится мониторинг их реализации. Политический курс на социальную инклюзию принят Великобританией, Канадой, Австралией, странами Европейского Союза (ЕС). В ЕС разработана специальная методология

оценки социальной защиты и социальной инклюзии (Employment, Social Affairs and Inclusion), которая основана на взаимном обследовании (peer review). Взаимное обследование представляет собой ключевой инструмент так называемого «открытого метода координации» и формирования инклюзивной политики, культуры, многообразия инклюзивных практик во всех сферах жизни детей и взрослых [1].

Концептуальное определение инклюзии восходит к идеям концепции «капитала разнообразия» Т. Парсонса, который следует формировать в каждой стране. Инклюзия входит в стратегические задачи многих международных организаций, а также выступает фундаментальной категорией социальной политики и общественной жизни. Она рассматривается как ключевое условие обеспечения благополучия, качества жизни и расширения возможностей развития всех людей. При этом главное заключается не столько в функциональной необходимости включения тех или иных «элементов» в систему. Принципиально важно формирование особой этики заботы и уважения к разнообразию, что должно стать сердцевиной социальной политики государства.

В западноевропейской педагогике уже несколько десятилетий существует самостоятельная концепция, в которой главной идеей является *принцип сохранения своеобразия каждого участника общности* как основы инклюзии. Эта педагогика получает значительное распространение как педагогика разнообразия, гетерогенности (А. Хинц и др.). В её рамках главная педагогическая задача заключается в формировании совместной общности, в стимулировании разнообразных процессов совместной жизни. Каждый участник (ребёнок, подросток, взрослый) должен «вписаться» со своим своеобразием в образовательное, досуговое, трудовое сообщество и в нём самоопределиваться. При этом создание общности представляет собой процесс создания сети социальной поддержки участия всех (обычно и необычно развивающихся) участников. В настоящее время понятие «социальная эксклюзия» (исключение) употребляется для обозначения новых форм социальной

стратификации. Современные исследователи-социологи указывают, что предыдущая классовая стратификация делила людей на вертикальные слои. Сегодня речь идёт о горизонтальной дифференциации на «инсайдеров» и «аутсайдеров» [6].

В целом концепция социальной инклюзии/экссклюзии представляет собой иной способ анализа актуальных социальных проблем — семьи, находящейся в социально опасном положении, пожилых, детей с инвалидностью. Она позволяет разглядеть больше конкретных деталей и причин социального исключения и депривации людей с ограниченными возможностями здоровья, развития и жизни и оказать адекватную необходимую помощь и поддержку.

Следует отметить, что в российском законодательстве социальная эксклюзия понимается как «трудная жизненная ситуация». Наш Закон «Об основах социального обслуживания в РФ» определяет следующие социально обездоленные группы: инвалиды; люди пожилого возраста; нетрудоспособные и социально уязвимые группы населения; дети-сироты; безнадзорные дети; несовершеннолетние правонарушители; дети-социальные сироты; лица без определённого места жительства; лица, неспособные к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью; малообеспеченные; безработные; дети, подвергающиеся жестокому обращению в семье; граждане, пострадавшие от физического или психического насилия, стихийных бедствий, в результате вооружённых и межэтнических конфликтов [3].

Различия между западной и отечественной концепциями социальной инклюзии/экссклюзии заключаются в том, что если российский вариант ориентирован на помощь и спасение, то западный подход строится на чётком определении социальных прав гражданина и установлении механизма их исполнения и защиты. Российские граждане ориентированы преимущественно на патерналистскую идеологию, ожидая распоряжений и помощи от власти, учитывая, что чаще всего административная система не имеет средств, достаточных для такой помощи. В то же время западный подход предполагает организацию индивидуаль-

ной и групповой самопомощи при поддержке государства [6].

Инклюзия является характеристикой повседневных практик, повседневного взаимодействия с сообществом. К таким практикам относятся инклюзивное образование, инклюзивное здравоохранение, социальное обслуживание, инклюзивные культурные практики, инклюзивная пространственно-предметная среда жизни и др. Всё это постепенно входит в нашу социальную жизнь. В мире бизнеса уже давно существует понятие корпоративной инклюзивной культуры как совокупности мер, процедур, программ, правил и действий, среды, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху. Принципы инклюзии публикуют на сайтах компаний, в информационных материалах, включают в уставную документацию. Все сотрудники проходят соответствующий инклюзивный тренинг.

Что касается инклюзивного дискурса в отечественной и зарубежной педагогике, то здесь следует обратить внимание на значительную динамику понятийного аппарата, связанного с образованием детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. В течение длительного времени коррекционная/специальная педагогика базировалась на понятии «отклонение». Оно определяло иерархическую взаимосвязь между четырьмя значимыми понятиями: отставание, расстройство, повреждение и нарушенное развитие. В настоящее время большинство учёных считают, что понятие «нарушение развития» недостаточно операционально, поскольку оно является контекстно-обусловленным. В противоположность пониманию или функциональному отклонению нарушение развития невозможно определить без учёта отношений, из которых они вытекают. Можно говорить об относительности понятий «болезнь», «отклонение», т.к. следует учитывать личность больного человека, его социальные условия (систему оказания помощи, правовых регулирований, культурного статуса). В реальной жизни данные факторы оказывают влияние друг на друга и действуют вместе.

Об относительности понятия «нарушение развития» свидетельствует и тот факт, что нарушения жизненного развития при разных функциональных отклонениях имеют разную картину проявления, т.к. различно действуют на людей. Человек со зрительными нарушениями при определённых обстоятельствах является беспомощным и зависимым от других людей, а при благоприятных обстоятельствах, напротив, не ощущает себя больным.

Социальные условия и личностные вариации индивидуально определяют вид и степень вторичных, социальных по своей сути, отклонений, рассматриваемых как нарушения. Функциональные отклонения сами по себе не обуславливают деперсонализацию: они выполняют инструментальную, а не значимую для личности функцию. Таким образом, контекстная обусловленность и относительность нарушения подтверждают тот факт, что не существует ясных, объективных и обязательных разграничений между нарушенным и ненарушенным развитием. Для современных психологов и педагогов вопрос о том, что же такое нарушение, до сих пор остаётся открытым. Такая неопределённость особенно ярко осознаётся в педагогике как гуманитарной науке и практике в сравнении со строгой эмпирической системой в медицине или биологии. Отсутствие жёстких определений объясняется тем, что человек, которому нужно оказать помощь, совмещает в себе всё многообразие и все нюансы индивидуальных и социальных факторов. Именно это взаимодействие и определяет комплексный характер нарушения в развитии. Всё вышесказанное объясняет невозможность однозначно определить, нарушено или не нарушено развитие. В целом следует отметить, что педагогическая, социальная наука и практика всегда имеют дело с переходами и индифферентными межсферами, но не с границами.

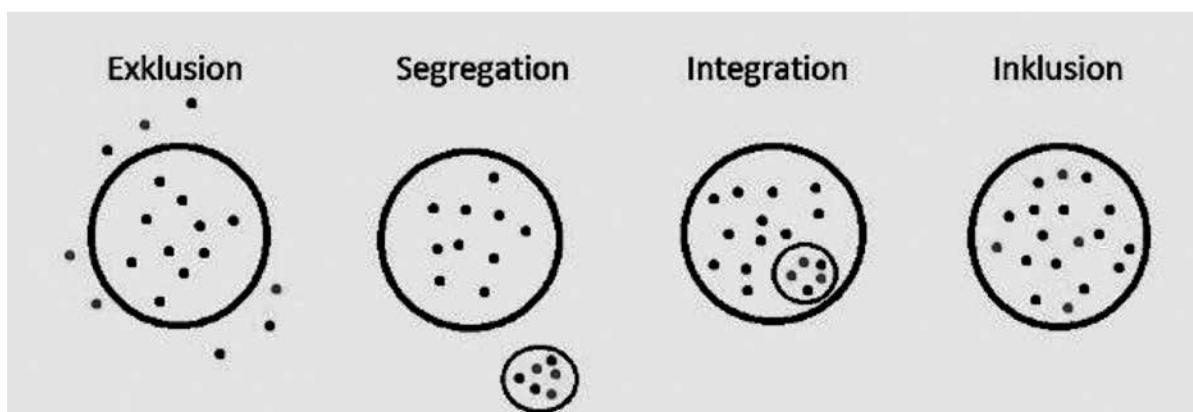
Особое сопровождение, воспитание, обучение базируются не на дефекте. Учитель-дефектолог, социальный педагог, учитель-предметник строят своё воздействие исходя из особенностей поведения человека, его целостного положения внутри образовательного культурного контек-

ста, а также из его социальных условий. Именно это и становится педагогическим концептуальным обоснованием необходимости особого сопровождения. А оно, в свою очередь, получает организационное оформление только тогда, когда могут быть обозначены содержание социальной помощи и степень её необходимости для человека.

В конце 90-х годов XX в. происходит выработка нового ряда понятий не только в специальной педагогике, психологии, но и в документах международной организации здоровья. Если в 80-е годы речь шла о трёх взаимосвязанных понятиях — **повреждение, отягощение и нарушение**, то в конце XX века предлагается новый понятийный ряд: **повреждение, активность и участие**. На повестку дня выдвигается понятие «**интеграция**» как «вовлечение, сочленение в большое целое путём соединения множества отдельных людей или групп в одну общественную и культурную единицу». Выделяют разные виды интеграции: индивидуальную, социальную, педагогическую. По характеру вовлечения различают: точечную, частичную и полную. Существует также многоуровневая характеристика процесса интеграции.

Рост гетерогенности общества, его интенсивная дифференциация по социальным стратам, в то же время ориентация на обеспечение социальной справедливости, безопасности и сплочённости кардинально меняют понятийный ряд социально-педагогического дискурса. Социальная инклюзия объявляется как базовый принцип

социальной политики, который находит своё отражение во всех сферах жизни общества, в первую очередь в образовании как базовой социокультурной практике. Отличие интеграции и инклюзии в образовании базируется, в основном, на принятии двух разных, дифференцированных путей, касающихся содержания и технологий организации образовательного процесса, оценивания продвижения. Инклюзия в отличие от интеграции исходит из позиции общей педагогики, которая ориентирована на человека с учётом его индивидуальных образовательных потребностей и признаёт гетерогенность как норму в социально-педагогическом сопровождении. Современные западноевропейские учёные предлагают следующую схему дифференциации разного понимания характера включённости или исключённости человека с особенностями поведения, состояния здоровья, возможностей из институциональной общности. Интерес представляет схематическое изображение этапов процесса сближения людей с разными возможностями и потребностями: эксклюзии, сегрегации, интеграции и инклюзии. Известный учёный Э. Фейерер представил схематично большим кругом общность, к которой приближаются, объединяясь вне, люди с особыми потребностями. Постепенно они включаются в разных организационных формах в институциональное образовательное, социокультурное, профессиональное, жизненное пространство нормально развивающихся сверстников [15].



Эксклюзия — Сегрегация — Интеграция — Инклюзия

Российское общество проходит в настоящее время сложный путь преодоления политического монополизма и формирования системы политической конкуренции, принятия разнообразия, что, по мнению современных исследователей, способствует процессу социального развития, являющегося объективным основанием подлинной безопасности общества и государства. Стабильность и устойчивость государства в значительной степени определяются полнотой социальной системы, характером и объёмом ответа социальных, образовательных, культурных государственных и негосударственных учреждений на гетерогенные запросы всех слоёв населения.

В профессиональной социально-педагогической деятельности социальные педагоги и социальные работники постоянно сталкиваются с гетерогенностью, растущим многообразием, плюрализмом стилей, установок, образов и качеством жизни, отношением к образованию, культуре. По сути, многообразие и плюрализм выступают в качестве базовой характеристики профессиональной социальной работы и делают её особо сложной, насыщенной и востребованной.

Дети, имеющие значительные различия в развитии (ограничения и одарённости), в культурных, социальных, жизненных контекстах (из семей, далёких от образования и культуры, живущие в разных материальных условиях, исповедующие разные религии и др.), представляют собой значительный вызов в образовательной деятельности. В этой связи включение фактора социокультурного и антропологического разнообразия в образовательный контекст необходимо для обеспечения всем детям равных условий для получения образования, осуществления принципа его демократизации и гуманизации. Новые социальные контексты (усиление социальной несправедливости, рост детей-мигрантов, детей с ограниченными возможностями здоровья, значительных отличий в развитии (одарённость) и др.) ставят на повестку дня вопросы социального включения, организации совместной деятельности, совместной жизни (инклюзии). Данные вопросы следует решать представителям

педагогических и социальных профессий в разных типах государственных учреждений — образования, культуры, социальной защиты. Эти новые профессиональные задачи, новые компетенции зафиксированы в новых профессиональных социальных стандартах. Здесь следует отметить, что в связи со значительным историческим отставанием процесса становления социальной и социально-педагогической профессии в России, наличием значительного разрыва между процессами институционализации профессиональной подготовки и структур занятости и, соответственно, сохранением разрыва между образованием и практикой возникает настоятельная необходимость поиска новых путей сближения образовательной и профессиональной реальностей. Актуализации этой задачи также способствует некий дисбаланс процесса стандартизации профессиональной социальной деятельности. Речь идёт об отсутствии профессионального стандарта социального педагога (при наличии восьми профессиональных стандартов в области социальной деятельности: специалиста по социальной работе, руководителя организации социального обслуживания, специалиста органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере, психолога в социальной сфере, специалиста по работе с семьёй, руководителя учреждения медико-социальной экспертизы, специалиста по медико-социальной экспертизе) [7].

Новый профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г., не исчерпывает многообразия профессиональной деятельности социального педагога, который имеет дело не только с воспитанием, но и социально-педагогическим сопровождением, поддержкой, реабилитацией, профилактикой, социокультурной инклюзией детей и взрослых в разных типах учреждений — образования, культуры, социальной защиты, спорта, туризма и др. В этом контексте вызывает удивление отсутствие профессионального стандарта социального педагога при нали-

ции серьёзных вызовов со стороны социальной реальности [5].

Признание гетерогенности как важного основания и одновременно ресурса профессиональной социально-педагогической работы делает необходимым разработку полноценного профессионального стандарта социального педагога и соотнесения его с вузовским образовательным стандартом «Психология и социальная педагогика». Возможно, есть смысл положить в его основание методологическую идею социальной гетерогенности и социальной инклюзии как принципов существования демократического общества, обеспечения в нём социальной справедливости и безопасности.

В настоящее время многие российские вузы находятся в активном поиске новых моделей и стратегий развития профессионального социального образования. Нами был изучен имеющийся образовательный опыт в подготовке социальных педагогов и специалистов по социальной работе как в нашей стране, так и за рубежом. Изучен опыт организации профессионального социального образования в Европе, в частности в Германии, где подготовка имела традиционный двухфазный характер (теория в вузе, практика в образовательном или социальном учреждении). В настоящее время произошли изменения в характере организации второй фазы профессионального социального образования, которые сводятся к тому, что вуз взял на себя ответственность за прохождение практического обучения (в современной терминологии — профессиональной практики или «год признания диплома» своих выпускников). Ранее, ещё в 90-е годы XX в., вторая фаза практического обучения была полностью отделена от вуза. Сейчас связь вуза с работодателем артикулируется как важный принцип организации профессионального социального образования. Социальное учреждение, с которым вуз заключил договор, обязано по истечению первых шести месяцев предоставить отчёт — оценивание результатов и отношения практиканта к своему практическому обучению. Вторая оценка со стороны учреждения и отчёт о практике студента должны иметь место за четыре

месяца до заключительного colloquium. Успешное участие в последнем, а также позитивные оценки практики, участие в вузовских семинарах и отчёт могут служить основанием для государственного признания ранее сданного экзамена и получения выпускником права работать в должности социального работника или социального педагога. Следует также отметить, что вуз в период практической фазы предлагает практиканту семинары-погружения, блочные семинары, которые тот обязан посетить в течение года. Общая продолжительность обучения в аудиториях составляет 15–20 дней по шесть академических часов каждый. Начиная с XXI века практика профессиональной подготовки бакалавров по социальной работе/социальной педагогике ознаменовалась не только массовым переходом на модульное и компетентностно структурированное содержание вузовской части высшего образования, но и на установление более тесной связи с работодателем в части создания единой профессионально-образовательной среды и введения так называемых дуальных учебных курсов, изучение которых и участие в реальной профессиональной деятельности меняются в трёхмесячном ритме. Дуальную систему профессиональной подготовки предлагают в основном средние профессиональные учебные заведения (профессиональные академии). Вместе с тем следует отметить постоянно нарастающую тенденцию введения дуальных или интегрированных профессионально-образовательных программ в высших профессиональных школах Германии [11, 12, 13, 14].

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева активно внедряется контекстно-смысловая стратегия профессиональной подготовки специалистов по социальной работе и социальных педагогов, главным принципом которой является принцип открытости и полисубъектности, а базовой формой реализации — практическое обучение в форме интернатуры. Подробно опыт реализации этого варианта профессионализации бакалавриата изложен в специальном выпуске (№ 14) издательской серии кафедры социальной педаго-

гики и социальной работы «Антропология и социальная практика» под названием «Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата» [8]. Объём практического обучения будущих специалистов по социальной работе в отечественных вузах составляет не более 15% учебного времени, в то время как зарубежное профессиональное образование социальных работников/социальных педагогов в странах Европы и США гораздо в большей степени практико-ориентировано. Доля практического обучения за рубежом составляет от 30 до 70% вузовского времени. В настоящее время в связи с массовым переходом на бакалавриат в нашей стране также происходит концентрация всего учебного времени, отводимого на разные виды практики, на один промежуток. В предлагаемой нами модели практического обучения типа интернатуры речь идёт о концентрации основных видов практик на последний год обучения в вузе и его организацию в разных пространствах в рамках единой модульной программы при инструментальном сопровождении со стороны выпускающей кафедры с ориентацией на участие интернов в разных видах профессиональной деятельности, выполнении ими разных типов заданий и представлением выпускной квалификационной работы с учётом специфики определённого социального учреждения. Наше представление о практическом обучении, которое мы называем интернатурой, содержательно и организационно тесным образом связано с вузовским обучением. Интернатура в нашей опытно-экспериментальной работе, которую ведёт кафедра социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в рамках бакалаврских образовательных программ, понимается как поэтапное погружение студентов в инновативную профессиональную социальную реальность, т.е. организация разной степени «встречи» с ней интерна: наблюдение, феноменологическое описание происходящего, понимание его контекстов, объяснение причинно-следственных связей, функционально-ролевое участие с разной степенью инициатив-

ности и самостоятельности. В качестве педагогических условий организации практического обучения типа интернатуры мы определяем следующие:

1. Разработка специального организационно-правового обеспечения, реализующего принцип полисубъектности образовательного процесса.
2. Конструирование и реализация специальной модульной программы практического обучения, которая задаёт вектор динамичности за счёт последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим (реализация различных социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне соучастия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности). Компетентностно-ориентированные модули соотнесены с требованиями новых профессиональных стандартов в зависимости от типа учреждения и функций интерна.
3. Адекватное учебно-методическое, кадровое и индивидуальное сопровождение интернов при максимальном использовании активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счёт включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в образовательную деятельность.
4. Вовлечение интернов в деятельность инновационных образовательных и социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью, детские сады, школы, учреждения среднего профессионального образования и др., в рамках проек-

тов, развивающих новые социально-инклюзивные подходы, технологии социально-педагогического взаимодействия с ребёнком или взрослым, находящимся в трудной жизненной ситуации, с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих социальных педагогов.

Литература

1. *Бородкин Ф.М.* Социальные инклюзии. Электронный ресурс / Перепечатка с сайта Института социологии РАН <http://www.isras.ru/> URL
2. *Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н.* Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета, серия «Педагогика и психология». — 2013. — № 2 (24). — С. 32–43.
3. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». Федеральный закон от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ.
4. Показатели инклюзии: практическое пособие // Т. Бут, М. Эйнскоу. — М., 2014. — 124 с.
5. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания"» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 г. № 45406). Документ предоставлен КонсультантПлюс www.consultant.ru Дата сохранения: 10.02.2017.
6. Социальная политика современной России: социологический анализ тенденций инклюзии: монография / под ред. Д.В. Зайцева и В.Н. Ярской. — Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2010. — 132 с.
7. *Фурьева Т.В.* Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2017. — 280 с. (Антропология и социальная практика, вып. 15).
8. *Фурьева Т.В., Бочарова Ю., Хацкевич Т.А.* Социально-педагогическая интернаттура: вариант профессионализации бакалавриата: уч. пос.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2014. — 128 с. (Антропология и социальная практика, вып. 14).
9. *Ярская В.Н.* Инклюзия — новый код социального равенства / В.Н. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии. — Саратов: Научная книга, 2008. — С. 11–16.
10. *Ярская В.Н.* Социальная инклюзия в молодёжной политике / В.Н. Ярская // Поволжский торгово-экономический журнал. — 2010. — № 1. — С. 63–73. 26
11. Bachelorstudiengang. Soziale Arbeit. Studienjahrgang 2012–2013. Modulhandbuch. Hochschule Coburg. — 2013 — 27 p.
12. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit Forum für Wissenschaft 11. Hochschuldidaktisches Kolloquium „Sozialarbeitswissenschaft in der Lehre“ 31.01.2012. — Potsdam, 2012. — 28 p.
13. Informationen zur Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. — Bern, 2014. — 45 p.
14. Modulhandbuch Wintersemester 2016/2017 / Studiengang "Soziale Arbeit" (Bachelor of Arts) Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Fakultät für soziale Arbeit. — Wolfenbüttel/Braunschweig, 2016. — 89 p.
15. Feyerer E. (2011). Inklusion als Chance für Sonderschulen. In: Heilpädagogik, 54 (1). — P. 14–20.