

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

ЧЕЛОВЕК ОБЩЕСТВО ИНКЛЮЗИЯ

№ 4 (40) 2019

ISSN 2412-8139

VESTNIK.MGGEU.RU

**Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации**
Московский государственный
гуманитарно-экономический университет

Научный журнал
—
Издается с 2009 года

**Человек. Общество.
Инклюзия**

**№ 4(40)
2019**

Человек. Общество. Инклюзия

Выпускается ежеквартально

Главный редактор — Вагиф Дейрушевич Байрамов

доктор социологических наук, профессор,
ректор Московского государственного гуманитарно-экономического университета

Международный редакционный совет:

Ариф Асалы оглу	Стамбул, Турция	генеральный директор Международного института развития научного сотрудничества
Бучко Ладислав	Братислава, Словацкая Республика	заведующий кафедрой в Университете медицины и социальной работы Св. Елизаветы в Братиславе
Волков Ю.Г.	Ростов-на-Дону, Россия	доктор философских наук, профессор, научный руководитель Института социологии и регионоведения Южного федерального университета, директор Южно-российского филиала Института социологии РАН, заслуженный деятель науки Российской Федерации
Володарская Е.А.	Москва, Россия	доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра науковедения Института истории естествознания и техники РАН им. С.И. Вавилова, член редакционного совета журналов «Вестник Российской академии наук», «Человеческий капитал», «Ученые записки Российского государственного социального университета»
Горшков М.К.	Москва, Россия	доктор философских наук, академик РАН, директор Института социологии РАН, действительный член Российской академии наук, академик Академии политической науки, вице-президент Российского общества социологов при РАН
Грызунова Н.В.	Москва, Россия	доктор экономических наук, профессор кафедры финансового менеджмента Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова
Кандыбович С.Л.	Москва, Россия	доктор психологических наук, профессор, председатель Федеральной национально-культурной автономии белорусов России, член-корреспондент Российской Академии Образования, заслуженный деятель науки РФ, член редколлегии журнала «Человеческий капитал»
Коч К.	Мугла, Турция	доктор филологических наук, доцент факультета литературы Университета Мугла Сыткы Кочмана
Кубякин Е.О.	Краснодар, Россия	доктор социологических наук, доцент, начальник кафедры философии и социологии ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», член редакционных коллегий научных журналов: «Общество и право», «Вестник Краснодарского университета МВД Российской Федерации», «Общество и право»
Магомедов К.О.	Москва, Россия	доктор социологических наук, профессор, руководитель социологической лаборатории РАНХиГС при Президенте РФ, член редколлегии научных журналов «Социально-гуманитарные технологии», «Среднерусский вестник общественных наук»

Матулик Йозеф	Братислава, Словацкая Республика	профессор Университета медицины и социальной работы Св. Елизаветы в Братиславе
Маршак А.Л.	Москва, Россия	доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института социологии РАН, первый вице-президент Фонда социальной защиты от последствий ядерных и природно-техногенных катастроф (Фонд «Спасение»), академик Академии социальных наук, Академии политической науки, действительный член Российской академии предпринимательства, почетный работник высшего профессионального образования, заместитель главного редактора научно-политического журнала «Власть», член редколлегии журналов «Социологическое образование», «Общество и право», «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки»
Миронов А.В.	Москва, Россия	доктор социологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, главный редактор научного журнала «Социально-гуманитарные знания», член редакционной коллегии научного журнала «ПОИСК»
Муратов А.Д.	Баку, Азербайджан	доктор экономических наук, ректор Азербайджанского государственного экономического университета (UNEC)
Нарыков Н.В.	Краснодар, Россия	доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социологии ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», член редколлегии научного журнала «Общество и право»
Ницевич В.Ф.	Москва, Россия	доктор политических наук, профессор, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»
Плотников В.В.	Краснодар, Россия	доктор социологических наук, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД Российской Федерации», член редколлегии научного журнала «Общество и право»
Смолин О.Н.	Москва, Россия	доктор философских наук, член-корреспондент РАО, депутат Государственной Думы ФС РФ, заместитель председателя Комитета по образованию и науке, первый вице-президент Паралимпийского комитета РФ, академик РАО, президент Ассоциации издателей и пользователей учебной литературы «Российский учебник», председатель Общероссийского общественного движения «Образование — для всех»

Человек. Общество. Инклюзия

№ 4(40) 2019

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор	доктор социологических наук, профессор	В.Д. Байрамов
Заместитель главного редактора	доктор педагогических наук, профессор	Е.Н. Пузанкова
Адаптивная физическая культура 13.00.04	кандидат социологических наук, доцент	Е.В. Морозова
Математика 01.01.00	доктор физико-математических наук, профессор	В.А. Кадымов
Политология 23.00.00	доктор социологических наук, профессор	В.Д. Байрамов
	доктор политических наук, доцент	О.А. Судоргин
Педагогические науки 13.00.00	доктор педагогических наук, профессор	Е.Н. Пузанкова
	кандидат педагогических наук, доцент	И.Л. Руденко
Психологические науки 19.00.00	доктор психологических наук, профессор	С.Н. Толстикова
	кандидат психологических наук, доцент	Л.Ю. Беленкова
Социологические науки 22.00.00	доктор социологических наук, профессор	Э.К. Наберушкина
Филологические науки 10.00.00	доктор филологических наук, доцент	Л.Г. Тюрина
	доктор филологических наук, профессор	Б.А. Ланин
	кандидат филологических наук, доцент	В.С. Джабраилова
Философские науки 09.00.00	доктор философских наук, профессор	А.В. Герасимов
	кандидат философских наук, доцент	Е.А. Воронцов
Экономические науки 08.00.00	доктор экономических наук, профессор	Ю.Н. Нестеренко
	кандидат экономических наук, доцент	И.Л. Литвиненко
Юридические науки 12.00.00	доктор юридических наук, профессор	В.А. Никифоров
	доктор юридических наук, профессор	А.Н. Никитин
	кандидат юридических наук, доцент	Г.В. Мартянова

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

107150 г. Москва, ул. Лосиноостровская, д.49
Редакция журнала «Человек. Общество. Инклюзия»
Телефоны: (499) 160-92-00, доб. 1091
Факс: (499) 160-22-05
E-mail: bobko@mggeu.ru

Номер свидетельства о регистрации средства
массовой информации
ПИ №ФС 77-61989 от 02.06.2015 ISSN 2412-8139
Интернет: <http://mggeu.ru>; <http://vestnik.mggeu.ru>

Human. Society. Inclusion

Issued quarterly

Editor-in-chief: Vagif Deirushevich Bairamov

Doctor of Sociology, Professor,
Rector of the Moscow State University of Humanities and Economics

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

Arif Asaly oğlu Istanbul, Turkey — Ph.D in history, International Institute of Scientific Cooperation Development

Buchko Ladislav Bratislava, Slovak Republic — Ph.D in Sociology, Head of the Department of St. Elizabeth University of Health and Social Sciences

Volkov Y.G. Rostov-on-Don, Russia — Ph.D in Philosophy, Professor, Scientific Director of the Institute of Sociology and Regional Studies of the Southern Federal University, Director of the Southern-Russian Branch of the Sociology Institute (RAS), Honored Scientist of the Russian Federation

Volodarskaya E.A. Moscow, Russia — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher, The Institute of history of science and technology S.I. Vavilov of the Russian Academy of Science

Gorshkov M.K. Moscow, Russia — Ph.D in Philosophy, Academician of the Russian Academy of Sciences (RAS), Director of the Institute of Sociology of the RAS, Full Member of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Academy of Political Sciences, Vice President of the Russian Sociological Society at the Russian Academy of Sciences

Gryzunova N.V. Moscow, Russia — Doctor of Economics, Professor of the Department “Financial Management” in Plekhanov Russian Economic University

Kandybovich S.L. Moscow, Russia — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, Member of the Editorial Board of the Journal “Human Capital”

Koç K. Muğla, Turkey — Doctor of Philological Sciences, Associate Professor of Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Kubyakin E.O. Krasnodar, Russia — Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Chief of Department of Philosophy and Sociology of Krasnodar University of the Ministry of Inner Affairs

Magomedov K.O. Moscow, Russia — Doctor of Social Sciences, Professor of Department of Personnel Management of the Institute of Public Administration and Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Head of the Sociological Group

Matulnik Josef Bratislava, Slovak Republic — Professor of St. Elizabeth University of Medicine and Social Sciences

Marshak A.L. Moscow, Russia — Doctor of Philosophy, Professor, Honored Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Chief Research Associate, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Academician of Academy of Social Sciences, Academy of Political Sciences, Deputy Chief Editor of the National Scientific and Political Journal “Vlast’ (The Authority)”

Mironov A.V. Moscow, Russia — Doctor of Sociological Sciences, Professor of Moscow State Pedagogical University, Editor-in-Chief of Scientific Journal “Social and Humanities Knowledge”, Member of the Editorial Board of the Scientific Journal “POISK”

Muradov A.D. Baku, Azerbaijan — Doctor of Economic Sciences, Professor, Rector of Azerbaijan State University of Economics (UNEC)

Narykov N.V. Krasnodar, Russia — Doctor of Philosophy, Professor of a Chair of Philosophy and Sociology of the Krasnodar University of the Ministry of Inner Affairs, Member of the Editorial Board of the Scientific Journal “Society and Law”

Nitsevich V.F. Moscow, Russia — Ph.D in Political Science, Professor, Acting Rector of FSBEI «Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI)»

Plotnikov V.V. Krasnodar, Russia — Doctor of Sociological Sciences, Assistant Professor, Lecturer of the Chair of Philosophy and Sociology of the Krasnodar University of the Ministry of Inner Affairs, Member of the Editorial Board of the Scientific Journal “Society and Law”

Smolin O.N. Moscow, Russia — Ph.D in Philosophy, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Vice-Chairman of the Education Committee, Academician RAO, President of The Association for the Publishers and Users of the Educational Literature “The Russian Textbook”, Chairman of the all-Russian public movement «Education — for all»

Human. Society. Inclusion

Issue 4(40) 2019

EDITORIAL BOARD

Bayramov V.D.	Editor-in-Chief, Doctor of Sociology, Professor	
Puzankova E.N.	Deputy Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogics, Professor	
Scientific Research Areas:		
13.00.04 Adaptive Physical Education	Morozova E.V.	Candidate of Sociology, Associate Professor
01.01.00 Mathematics	Kadymov V.A.	Doctor of Physical and Mathematics Science, Professor
23.00.00 Political Science	Bayramov V.D.	Doctor of Sociology, Professor
	Sudorgin O.A.	Doctor of Political, Associate Professor
13.00.00 Pedagogy	Puzankova E.N.	Doctor of Pedagogics, Professor
	Rudenko I.L.	Candidate of Pedagogics, Associate Professor
19.00.00 Psychology	Tolstikova S.N.	Doctor of Psychology, Professor
	Belenkova L.Y.	Candidate of Psychology, Associate Professor
22.00.00 Sociology	Naberushkina E.K.	Doctor of Sociology, Associate Professor
10.00.00 Philology	Tyurina L.G.	Doctor of Philology, Associate Professor
	Lanin B.A.	Doctor of Philology, Professor
	Dzhabrailova V.S.	Candidate of Philology, Associate Professor
09.00.00 Philosophy	Gerasimov A.V.	Doctor of Philosophy, Professor
	Vorontsov E.A.	Candidate of Philosophy, Associate Professor
08.00.00 Economics	Nesterenko Y.N.	Doctor of Economics, Professor
	Litvinenko I.L.	Candidate of Economics, Associate Professor
12.00.00 Legal Science	Nikiforov V.A.	Doctor of Legal Science, Professor
	Nikitin A.N.	Doctor of Legal Science, Professor
	Martyanova G.V.	Candidate of Legal Science, Associate Professor

Editors Address:

49, Losinoostrovskaya Street, Moscow, Russia, 107150

Tel.: (499) 160-92-00 * 1091

Registered by the Ministry of press, tele- and radiocasting and mass media
Mass media registration certificate

PE № FS 77-61989 от 02.06.2015 ISSN 2412-8139

Internet: <http://mggeu.ru>; <http://vestnik.mggeu.ru>; e-mail: bobko@mggeu.ru

Содержание

ИЗ МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИНВАЛИД В ОБЩЕСТВЕ XXI ВЕКА» (21–22 НОЯБРЯ 2019 Г.)

А.В. Герасимов

Инклюзивная образовательная среда как условие успешной социализации студентов с инвалидностью 12

Э.К. Наберушкина, Е.Р. Мирзаева

Социальное благополучие людей с инвалидностью: результаты эмпирического исследования 22

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.Е. Мельникова, М.П. Колечиц

Инклюзивное образование в вузе: социологическое измерение 27

Л.С. Деточенко

Социализационные траектории инвалидов: от традиционной модели к инклюзивной 40

С.Н. Лещинская

Социологический анализ потребительских практик студенческой молодежи 47

Е.И. Макаренко

Формирование интеллектуального ресурса современной технической интеллигенции 56

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

В.В. Гришин, С.М. Мальцева, Н.С. Шиловская

Историческое бытие и историческое событие 69

О.А. Ежова

Проблема аффектов в философии нового времени 74

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Д.В. Тимохин

Государственная поддержка вовлечения инвалидов в систему трудовых отношений: подходы и инструменты 80

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

С.В. Котовская

Образовательные технологии: опыт реализации на всех уровнях инклюзивного образования 88

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Э.Р. Хасанов

Правовое регулирование виртуальной образовательной среды как один из аспектов эффективного обучения студентов с ОВЗ 97

МАТЕМАТИКА*В.А. Кадымов, О.Н. Литвин*

Элементы дифференциального исчисления в приложении к экономическим задачам	103
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ*Е.Э. Никулина*

Роль техники в антропосоциогенезе (историко-философский обзор)	110
--	-----

Т.Н. Конева

Медико-социальное обслуживание семей с детьми-инвалидами (на примере Белгородской области)	118
---	-----

К сведению авторов	123
--------------------------	-----

Contents

FROM THE MATERIALS OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE «DISABLED PEOPLE IN THE SOCIETY OF THE XXI CENTURY» (NOVEMBER 21-22, 2019)

Gerasimov A.

Inclusive educational environment as a condition for successful socialization
of students with disabilities 12

Naberushkina E., Mirzaeva E.

Social well-being of disabled people: results of an empirical study 22

SOCIAL SCIENCE

Melnikova N., Kolechits M.

Inclusive education in higher education: sociological dimension 27

Detochenko L.

Socialization trajectories of disabled people: from a traditional model
to an inclusive one 40

Leshchinskaya S.

Sociological analysis of consumer practices of student youth 47

Makarenko E.

Formation of intellectual resource of modern technical intelligentsia 56

PHILOSOPHY

Grishin V., Maltseva S. Shilovskaya N.

The historical genesis and a historical event 69

Ezhova O.

The problem of affects in modern philosophy 74

PHILOLOGY

Timokhin D.

State support for the involvement of disabled people in the labor relations
system: approaches and tools 80

PSYCHOLOGY

Kotovskaya S.

Educational technologies: experience of implementation at all levels
of inclusive education 88

LEGAL SCIENCE

Khasanov E.

Legal regulation of the virtual educational environment as one of the aspects
of effective education of students with disabilities 97

MATHEMATICS

Kadymov V., Litvin O.

The elements of differential calculus in the application to economic problems ... 103

STUDIES OF YOUNG SCIENTISTS

Nikulina E.

Role of technique in anthroposociogenesis (historical and philosophical review) 110

Koneva T.

Medical and social services for families with disabled children in the Belgorod region 118

For the Attention of Authors 123

ИЗ МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИНВАЛИД В ОБЩЕСТВЕ XXI ВЕКА» (21–22 НОЯБРЯ 2019 Г.)

А.В. Герасимов

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ГЕРАСИМОВ Анатолий Васильевич — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социологии и философии МГТЭУ (e-mail: gav-53@mail.ru)

GERASIMOV Anatoly — Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of MGGU, Department of History and Philosophy.

Аннотация. Обучение и социализация студентов-инвалидов будут более эффективными, если спроектировать и создать модель инклюзивной образовательной среды, реализующую определенные социальные, психологические и педагогические условия и отражающую этот весьма сложный и многосторонний процесс. В статье анализируется практический опыт вузов по созданию инклюзивной образовательной среды для студентов с инвалидностью. В этой же связи обсуждаются ведущие характеристики, структурные компоненты и некоторые проблемы проектирования этой среды в университете.

Ключевые слова: высшее образование, студенты с инвалидностью, инвалид, инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, доступная среда, образовательные потребности.

Abstract. Education and socialization of students with disabilities will be more effective if we design and create a model of inclusive educational environment that implements certain social, psychological and pedagogical conditions and reflects this very complex and multifaceted process. The article analyzes the practical experience of universities in creating an inclusive educational environment for students with disabilities. In the same connection, the leading characteristics, structural components and some problems of designing this environment at the University are discussed.

Keywords: higher education, students with disabilities disabled, inclusive educational environment, inclusive education, accessible environment, educational needs.

Тема нашей научной конференции сформулирована весьма емко, побуждая нас, неравнодушных к молодым людям с инвалидностью, которых мы обучаем, воспитываем, задуматься, как в XXI веке чувствует себя российский инвалид, в какой мере удовлетворяются его особые потребности, какова, по большому счету его философия бытия в обществе. Ответ на этот вопрос зависит от степени инклюзивной зрелости общества, государственной политики по отношению

к инвалидам. А с другой стороны, можно и нужно ставить вопрос: а что может дать обществу трудоспособный, образованный инвалид?

Этот вопрос актуален прежде всего потому, что у нас в стране наметилась тенденция сокращения трудовых ресурсов. Численность населения в трудоспособном возрасте в России к 2020 г. сократится более чем на 2 млн. Поэтому трудовая занятость трудоспособных инвалидов — это как раз тот резерв, который восполнит недостаток трудовых ресурсов.

Надо признать тот факт, что, несмотря на предпринимаемые усилия по интеграции инвалидов в социум, они и сегодня остаются особой группой, очень слабо включенной в социальные процессы и очень сильно ограниченной в правах, причем не только в силу своих психофизических особенностей, но и в силу наличия целого ряда барьеров в реализации базовых человеческих потребностей.

Так, показатель занятости среди инвалидов трудоспособного возраста, по данным Минтруда, составляет 25%, что в 2,5 раза ниже аналогичного показателя россиян без ограничений по состоянию здоровья. «Хроническая» безработица среди инвалидов разных нозологий достигает 77%. К 2020 году уровень занятости среди инвалидов должен вырасти вдвое и достичь 50%. Сейчас только каждый второй обучающийся с инвалидностью впоследствии трудоустраиваются — к 2020 г. этот показатель должен вырасти до 90% [10]. Однако, чтобы достигнуть таких показателей, необходимо прежде всего повысить эффективность профориентации детей-инвалидов, доступность и качество общего профессионального и высшего образования.

Надо учитывать и тот факт, что численность детей-инвалидов до 18 лет в России из года в год увеличивается — в этом году по сравнению с прошлым возросла почти на 19 тыс. Сегодня система общего образования интенсивно меняется, все больше и больше приспособиваясь к обучению детей-инвалидов. Эти изменения, создавая для детей-инвалидов новые возможности обучения и социализации, в будущем приведут к повышению уровня их потребности в высшем образовании. Поэтому вузы должны быть заблаговременно готовы к росту числа абитуриентов и студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Международный опыт предлагает модели профессионального обучения инвалидов как в инклюзивной (или интегрированной) форме, так и в специализированных центрах, обеспеченных специальным оборудованием, технологиями обучения и имеющих условия для пребывания инвалидов. Сегодня инклюзия как способ организации обучения детей-инвалидов признана всем мировым сообществом наиболее гуманной.

Инклюзия стала одной из ведущих стратегий и в российской образовательной политике. Важность создания инклюзивной образовательной среды признается социально-педагогической практикой, подкрепляется отечественной нормативно-правовой базой, становится нормой жизни. Именно образовательная инклюзия максимально отвечает идеологии, которая исключает любые формы дискриминации инвалидов и создаёт при этом необходимые условия для их успешной социализации.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «инклюзивная образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения детей-инвалидов. Инклюзивная образовательная среда (далее — ИОС) — особый вид образовательной среды, который предполагает решение

проблемы образования детей с ОВЗ за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, оказание обучающимся с инвалидностью поддерживающих услуг [1]. При этом выделяется несколько уровней инклюзивной образовательной среды.

Первый уровень — инклюзивная общеобразовательная среда. Это уровень реализации целей инклюзивного общего образования в конкретной школе со своими условиями, объективными факторами региональной среды своего расположения, а также субъективными факторами, характеристиками реальных субъектов образования. В исследованиях Е.Л. Гончаровой, Т.Г. Зубаревой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской, Н.Д. Шматко представлены ведущие характеристики ИОС в массовых общеобразовательных учреждениях.

Второй уровень — инклюзивная среда образовательной организации среднего профессионального и высшего образования. Это специально организованное пространство, способствующее наиболее комфортному получению профессионального образования с учетом особых образовательных потребностей и психофизических особенностей обучающихся с инвалидностью. При этом данное понятие трактуется широко. В него входит не только обстановка образовательного учреждения, но и «...ближнее окружение, круг общения инвалида: это и семья и те, кто окружает его, кто находится рядом с ним в процессе учебы, в часы досуга» [3].

И наконец, третий уровень — инклюзивная образовательная среда конкретной личности (обучающегося с инвалидностью, его типичного сверстника, педагога) как субъекта инклюзивного высшего образования. Она является необходимой, ибо развитие этой среды направлено на достижение образовательных целей и результатов. Естественно, личная среда каждого участника инклюзивного образовательного процесса должна быть самоорганизующейся на уровне этой личности, но методически управляемой со стороны вуза. Поэтому уровень образовательной среды вуза — это сочетание конкретных условий и индивидуальности обучающихся. Целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования предстает как суперсистема для множества уникальных, личностно-адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого [6].

В последние годы специалисты всё чаще стали обращать внимание на особенности проектирования инклюзивной образовательной среды [3; 7; 8; 9]. Назначение проектирования — создание концептуальной модели образовательной среды, отражающей ее существенные свойства и требования к ней в соответствии с образовательной специализацией, принципами педагогической системы, спецификой ее реализации и предметного обучения.

Каждая образовательная организация высшего образования (университет, академия, институт) создает свою ИОС и, следовательно, создает свой абстрактный и универсальный для нее (в пределах этого вуза) образ, модель этой среды. Так, целевым назначением проекта ИОС МГГЭУ является разработка и апробация действующей модели ИОС, обеспечивающей доступность и повышение качества высшего образования инвалидов с НОДА, их социализацию и интеграцию в общество через системную государственную поддержку процесса обучения инвалидов.

Одна из ведущих целей формирования ИОС — разработка и адаптация учебных и информационных образовательных ресурсов по программам высшего образования к потребностям пользователей (обучающихся с инвалидностью), включая создание системы программно-методического, нормативного и информационного обеспечения процессов вузовского обучения, компенсации и реабилитации (абилитации) студентов-инвалидов; развитие различных форм альтернативного обучения, эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; обеспечение психологического здоровья всех участников инклюзивного образовательного процесса [4, с. 164–165].

Реализация проекта позволит обосновать и спроектировать модель подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к работе в условиях ИОС университета, разработать и апробировать диагностический инструментарий для определения уровней сформированности профессиональной готовности педагогов к формированию ИОС в вузе.

Кроме того, реализация проекта ИОС университета будет иметь важное значение для обеспечения согласованности действий участников инклюзивного образовательного процесса, социальных партнеров, развития системы психолого-медико-педагогической, информационной, научно-методической и социокультурной поддержки студентов, педагогов и сотрудников, вовлеченных в формирование адекватной ИОС, повышения уровня толерантного отношения к инвалидам, их социальной адаптации и интеграции в обычных группах обучающихся.

Инклюзивная образовательная среда вуза — это педагогическая система со специфической структурой, включающей ряд системных компонент.

Прежде всего, это **пространственно-предметная компонента**. Она характеризует материальные возможности вуза, такие как: доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидностью различных нозологических групп.

По закону студент с инвалидностью имеет право претендовать на адаптированную образовательную среду. Приняв такого студента, вуз берет на себя ответственность, и условия должны соответствовать его ограничениям по здоровью. Требуется внедрение соответствующих нормативных стандартов доступности пространства, технического оснащения и обустройства «безбарьерной среды» тех вузов, которые планируют принимать на обучение инвалидов.

Построение на территории нашего университета среды, доступной для обучения лиц с НОДА, стало одной из первых задач, решенных при создании специальных образовательных условий. По заданию Минобрнауки России еще в 2012 г. наш вуз совместно с Московским государственным строительным университетом разработал методические рекомендации по обеспечению доступности зданий и сооружений образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования для лиц с инвалидностью различных нозологических групп.

Мониторинг состояния инклюзивного высшего образования, проводимый РУМЦами, показывает, что абсолютное большинство вузов не готово к инклюзии инвалидов ни морально, ни методологически, ни технически. Причем непригодность инфраструктуры для нужд инвалидов — одна из наибо-

лее острых проблем, ограничивающих доступ инвалидов к получению высшего образования. Вузы, располагающие эффективными технологиями обучения студентов с инвалидностью и сотрудниками с соответствующими профессиональными компетенциями, сконцентрированы в основном в 10–12 субъектах Центрального, Приволжского и Северо-Западного федеральных округов. Это побуждает часть абитуриентов с инвалидностью подавать документы именно в такие вузы. Однако при этом для лиц из отдаленных регионов поступление связано с рядом сложностей, преодолеть которые способен не каждый потенциальный студент с инвалидностью.

Конечно, обеспечение физической доступности образовательной среды требует усилий — организационных, финансовых. И далеко не каждый вуз этим всерьез занимается. Более того, в прежние времена, когда отсутствовали официальные жесткие требования к доступной среде образовательного учреждения, детей-инвалидов, учившихся в общеобразовательной школе, принимали в вузы, а сейчас во время приемной кампании абитуриентам-инвалидам просто отказывают в поступлении — якобы по причине отсутствия специальных условий. Так, по данным мониторинга Минобрнауки в рамках приемной кампании последних трех лет инвалиды подают примерно от 10 до 12 тысяч заявлений о приеме на обучение по программам высшего образования, а поступает только каждый второй абитуриент с инвалидностью.

Содержательно-методическая компонента включает в себя учебную и учебно-методическую деятельность студентов и преподавателей в условиях инклюзивного образования (цели, дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса, стиль преподавания и характер контроля, гибкость образовательных методик и технологий).

Существует распространенное мнение, что большинство студентов с ОВЗ не способно освоить содержание учебных дисциплин в полном объеме и получить качественное профессиональное образование. Действительно, они испытывают затруднения в освоении образовательной программы в том же темпе, на том же учебном материале и в той же последовательности, что и другие обучающиеся. И эти обстоятельства необходимо учитывать при организации инклюзивного учебного процесса. Однако вузовская практика показывает, что даже при наличии технически оснащенной аудитории, преподаватели, не имеющие навыка работы со студентами-инвалидами, предпочитают давать материал «по старинке», игнорируя особые образовательные потребности студента с ОВЗ. Нередко преподавателя устраивает пустое «отсидживание» учащегося-инвалида на лекциях и вместо адекватной подачи материала он старается откупиться положительными оценками в зачетке. Или, напротив, нередки случаи, когда студенту с ОВЗ по недоразумению выдвигаются невыполнимые требования по подготовке контрольных заданий. Именно поэтому важное значение имеет обретение педагогами компетенций по методикам работы в условиях инклюзивного высшего образования.

Для создания адаптированной образовательной среды, по мнению Р.А. Афанасьевой и О.В. Шелкуновой, необходимо: применять экспериментальные приемы развития обучающихся, стимулирующие интерес и активность; применять больше практических методов обучения, включая деловые игры, кейс-технологии; применять способы поэтапного усвоения нового материала; давать обучающимся понять, что они ответственны за выполнение заданий, предостав-

лять им большую свободу выбора; уделять больше внимания эмоциональным потребностям и интересам каждого; использовать объединяющие виды продуктивной деятельности, которые содействуют сплочению обучающихся в инклюзивной образовательной среде [2, с. 89]. При этом необходимо исходить из индивидуальных потребностей каждого, применяя индивидуализированные виды деятельности, привлекать к сотрудничеству родителей студентов-инвалидов, согласовывать с ними индивидуальный образовательный маршрут, опираться только на позитивные достижения ими результатов обучения.

Одним из продуктивных механизмов обеспечения доступности и качества обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью являются дистанционные формы обучения, возможности которого систематически возрастают: увеличивается количество вузов и повышается качество технологий дистанционного обучения. По результатам экспертных оценок, не менее чем в 80% вузов для студентов обеспечен доступ к образовательным порталам, где они могут освоить учебный материал, необходимый для подготовки к занятиям. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий осуществляется при реализации очной, заочной и очно-заочной форм обучения. Данное обучение предлагает комплекс образовательных услуг, предоставляемых лицам с ОВЗ и инвалидностью с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии. Выбор интерактивных средств обучения, обеспечивающих оперативное взаимодействие с преподавателем, с другими обучающимися, а также с учебным материалом, способствует повышению эффективности и качества дистанционного обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Содержательно-методическая компонента ИОС вуза взаимосвязана со средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и содержит систему информационно-образовательных ресурсов (ИОР), в том числе систему электронно-образовательных ресурсов (ЭОР). В 2016 г. разработан и в марте 2017 г. запущен в тестовом режиме интернет-портал информационной поддержки инклюзивного высшего образования (<https://инклюзивноеобразование.рф>), максимально адаптированный для использования лицами с инвалидностью при работе с ПК и различными мобильными устройствами.

На портале размещена и ежегодно обновляется информация о состоянии обеспечения доступности условий для обучения инвалидов в вузах. В настоящее время представлена информация о 716 вузах и 408 филиалах. Предусмотрена возможность поиска вуза по заданным параметрам (регион, желаемая специальность, тип нозологии абитуриента и так далее). Уточнив конкретную нозологию, инвалид может увидеть список вузов, где созданы наиболее благоприятные условия для студентов с таким заболеванием, а также посмотреть «атлас» наиболее востребованных профессий. Для студентов с инвалидностью предусмотрена возможность прохождения онлайн профориентационного теста и получения консультаций по вопросам выбора направления подготовки и поступления в вузы. Кроме того, есть доступ к библиотеке учебно-методических материалов и открытых курсов, адаптированных с учетом нозологий, а выпускникам предоставляется информация о возможности трудоустройства.

Современный учебный процесс в вузе является высокотехнологичным в плане использования технических и информационных средств обучения, что для студента с ограничениями по здоровью может выступать и в качестве барье-

ра, и в качестве ресурса. С одной стороны, сложные лабораторные работы, в том числе с использованием технических устройств, обязательные для многих специальностей и направлений подготовки, могут быть трудновыполнимыми или опасными для студента с нарушениями зрения, слуха, моторики. С другой стороны, современные компьютерные и информационные технологии позволяют предоставлять информацию в форме, доступной для студента с сенсорными нарушениями (электронные лупы для слабовидящих и голосовые программы для незрячих; звукоусиливающая аппаратура и мультимедийные средства при нарушениях слуха). Компьютерные тренажеры позволяют студентам с двигательными нарушениями в имитационном режиме выполнять недоступные им экспериментальные процедуры. Разнообразные ЭОР не могут и не должны в полной мере заменить живого общения с преподавателем и другими студентами в ходе различных форм аудиторных занятий, но могут существенно помочь студенту с ОВЗ. В связи с этим обеспечение инклюзивного учебного процесса техническими средствами приема-передачи информации в формах, отвечающих особым образовательным потребностям студентов с нарушениями различной нозологии, а также разработка и применение соответствующих педагогических технологий — эффективное средство повышения доступности высшего образования для инвалидов [4, с. 143].

Содержательно-методическая компонента ИОС вуза аккумулирует методические ресурсы, классифицированные по тематике и предметам обучения, в том числе имеющие электронное представление. Однако возможно из соображений конкретной целесообразности выделение специализированной **ресурсной компоненты ИОС**, интегрирующей все методические и информационно-образовательные ресурсы. Необходимость в такой компоненте вызвана и тем, что опыт обучения и организационно-педагогического сопровождения инвалидов различных нозологических групп имеется не у всех вузов.

В целях повышения эффективности системы сопровождения деятельности вузов по обучению инвалидов в 2016 г. созданы 3 ресурсных учебно-методических центра, а в октябре 2017 г. сеть РУМЦ расширена за счет создания еще 13 РУМЦ на базе ООВО, подведомственных Минобрнауки России, включая и МГГЭУ. В системе высшего образования РУМЦы выступают в роли ресурса, который другие вузы могут использовать для повышения доступности и качества обучения лиц с инвалидностью.

Программа внедрения инклюзивного образования через сеть РУМЦ намечена до 2020 г. По преимуществу центры базируются в университетах с кафедрами дефектологического образования, а также в вузах, имеющих апробированные АОПВО. В РУМЦ запущены курсы переквалификации для профессорско-преподавательского состава вузов. С одной стороны, достаточно оптимистичная картина, показывающая, что вузовское сообщество пришло в движение в нужном направлении, с другой — по мнению специалистов РУМЦ, часть вузов проходит переквалификацию, чтобы закрыть пробел перед аккредитацией.

Коммуникативно-организационная компонента представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса, благоприятный психологический климат в инклюзивных группах, управление командной деятельностью специалистов, обеспечивающих инклюзивную практику в вузе.

Высшее образование, по сути, обеспечивает вхождение обучаемых во множество разнообразных социальных взаимодействий, в особую социокультурную среду вуза, что создает и расширяет базу для адаптации. Развиваются общественные навыки, коллективизм, организаторские способности, умение налаживать контакты и сотрудничать с разными людьми. Формируется мировоззрение и гражданская позиция.

Практический опыт МГГЭУ показывает, что внедрение инклюзивного подхода к обучению инвалидов сегодня сталкивается не только с трудностями организации доступной среды (физическая доступность к объектам университета, специальные средства обучения и специальное оборудование). Наиболее сложными в решении оказываются проблемы социально-психологического характера, включающие сложившиеся стереотипы образования, неготовность участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей) принять новые принципы образования, недостаток комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, касающихся опыта инклюзивного высшего образования.

Социально-психологическая обстановка в учебном заведении является немаловажным аспектом инклюзивной образовательной среды. Здесь речь идет о характере отношений, складывающихся у студента с инвалидностью с преподавателями, другими студентами, руководителями, всем персоналом образовательной организации. В действительности для отношенческих барьеров при инклюзивном подходе в современных условиях есть веские основания. Так, при одинаковых требованиях ко всем обучающимся тем студентам, которые имеют инвалидность, зачастую требуется затратить большее количество времени для освоения пройденного материала, приложить больше усилий, чем «здоровому» студенту. Во время лекции студенты с инвалидностью задают большее количество уточняющих вопросов, а темп записи материала гораздо ниже. В результате «здоровым» студентам приходится ожидать продолжения лекции, что у некоторых из них вызывает раздражение, в группе может возникнуть конфликт. Более того, известны факты, когда люди с ОВЗ, невыраженными внешне, выступали с позиции дискриминации инвалидов. Как отмечают психологи, такое отношение, как правило, связано с собственным несогласием со своим реальным состоянием здоровья.

Также стоит отметить, что конфликт может осуществляться и между группами «инвалиды» – «инвалиды», причем «здоровые» студенты могут поддерживать как одних, так и других. По нашим наблюдениям, конфликтующие стороны формируются по вопросам активного и пассивного отношения. Так, студенты, обучавшиеся ранее с использованием инклюзивного подхода, легче адаптируются в вузе к новым условиям, налаживают контакт со своими сверстниками. Кроме учебной деятельности они занимаются научной и общественной жизнью, проявляют свои лидерские качества. У студентов с инвалидностью, которые обучались ранее в специализированном учебном заведении или получали общее образование на дому, процесс социализации затруднен, длителен, существуют коммуникационные барьеры. Между группами возникает негативное отношение: студенты с активной позицией считают других неуверенными в себе, студенты с пассивной позицией считают другую группу «выскачками», напрямую показывая это своим поведением. На наш взгляд, несмотря на такое негативное отношение в группах, конфликт можно рассматривать как способ разрешения противоречий. Выявление и разрешение конфликтов в целом полезно как для данных социальных

групп, так и в целом для социума. Уделяя внимание разрешению конфликтов, индивид, группа или социум в целом достигают более эффективных результатов, разумеется, если следуют определенным правилам, направленным на цивилизованное регулирование конфликтов и управление их развитием [5].

Важнейший аспект коммуникативно-организационного компонента ИОС — *управление инклюзивной практикой в вузе*. Общеизвестно, что образование и социализация лица с ОВЗ — комплексная проблема даже в условиях специального образовательного учреждения. Еще большие требования к межпрофессиональному и межведомственному взаимодействию специалистов предъявляет инклюзивный учебный процесс. Управленцы в сфере профессионального образования, сочетающие знание широкого круга педагогических технологий высшей школы со специальной дефектологической подготовкой, практически отсутствуют. Для создания подлинно инклюзивного вуза необходимо выращивание таких профессионалов новой формации.

Совершенно очевидно, что вузам страны неизбежно придется решать самые различные задачи по формированию адаптированной образовательной среды — методологические, технические, нормативно-аккредитационные. Но прежде всего участникам образовательного процесса нужно научиться инклюзивному взаимодействию — полномасштабному вступлению в равноправные отношения. К такому распределению ролей ни студенты-инвалиды, ни обычные студенты, ни преподаватели зачастую не подготовлены. Именно такому сознательному «включению» нужно учиться в первую очередь.

Список литературы

1. *Айсмонтас Б.Б.* О проекте «Разработка и апробация модели учебно-методического центра, обеспечивающего получение высшего образования инвалидами и лицами с ОВЗ с различными нозологиями» // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. АLEXИНОЙ. — М.: МГППУ, 2015. — С. 15–19.
2. *Афанасьева Р.А., Шелкунова О.В.* Инклюзивная образовательная среда и семья, их возможности в повышении качества жизни обучающихся с ОВЗ // Педагогический имидж. — 2017. — № 3(36). — С. 88–102.
3. *Байрамов В.Д., Тюрин А.В.* Социальное проектирование инклюзивной среды профессионального образования // Среднерусский вестник общественных наук. — 2013. — № 4. — С. 15.
4. *Байрамов В.Д., Герасимов А.В.* Инклюзия в высшем образовании: от теории к практике: монография. — М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. — 340 с.
5. *Байрамов В.Д., Балабанова Е.М.* Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании // Среднерусский вестник общественных наук. — 2016. — № 11. — С. 92.
6. *Романова Г.А.* Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. 2016. № 1. С. 98–102.
7. *Кутепова Н.Г.* Проектирование инклюзивной образовательной среды в муниципальной образовательной системе как условие обеспечения доступности

образования для детей с ОВЗ // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 2. — С. 134–139.

8. *Олтаржевская Л.Е.* Теория и практика формирования адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие. — М., 2012. — 130 с.

9. *Сунцова А.С.* Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 110 с.

10. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации: [сайт]. — URL: <https://rosmintrud.ru/>.

СОЦИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

SOCIAL WELL-BEING OF DISABLED PEOPLE: RESULTS
OF AN EMPIRICAL STUDY¹

НАБЕРУШКИНА Эльмира Кямаловна — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и философии МГГЭУ (e-mail: naberuskinaek@gmail.com)

МИРЗАЕВА Елена Рудольфовна — магистрант ГАОУ ВО МГПУ Институт права и управления (программа «Образовательное право») (e-mail: panihella@bk)

NABERUSHKINA Elmira Kamalovna — Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Sociology and Philosophy Department of MGGEU (e-mail: naberuskinaek@gmail.com)

MIRZAEVA Elena Rudolfovna — Undergraduate GAOU VO MGPU Institute of Law and Management (Program «Educational Law») (e-mail: panihella@bk)

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты проведенного эмпирического исследования, предпринятого с целью измерения уровня урбанистического благополучия горожан с инвалидностью в сравнительном срезе столичного и провинциального городского пространства (Москва и Саратов). Полученные результаты позволили оценить некоторые элементы архитектуры российских городов (на примере столичного и провинциального городов) в фокусе городского гражданства людей с инвалидностью, применить авторский инструментарий для маркирования составляющих урбанистического благополучия различных групп городских инвалидов. Апробирована методология комплексного исследования проблемных локусов городского континуума.

Ключевые слова: люди с инвалидностью, урбанизм, городское гражданство, благополучие в условиях городской среды, архитектоника.

Abstract. The article presents some results of an empirical study undertaken to measure the level of urban well-being of citizens with disabilities in a comparative section of the metropolitan and provincial urban spaces (Moscow and Saratov). The results obtained made it possible to evaluate some elements of the architectonics of Russian cities (on the example of the capital and provincial cities) in the focus of urban citizenship of people with disabilities, to use authorial tools for marking the components of urban welfare of various groups of urban people with disabilities. The methodology of a comprehensive study of the problematic loci of the urban continuum was tested.

Keywords: people with disabilities, urbanism, urban citizenship, well-being in an urban environment, architectonics.

Город понимается как пространство, которое задает определенные правила, предоставляет право и условия для жизнедеятельности граждан. В размышлениях о социальном статусе людей с инвалидностью остаются недостаточно раскрытыми вопросы городского гражданства (Д. Харви) и роли архитектуроники

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-011-00290 «Урбанистическое благополучие инвалидности»)

городского пространства в аспекте социального неравенства, социальной справедливости, нормализации жизни людей с инвалидностью, их качества жизни. Сегодня остро ощущается общественный запрос на уход от «клиентизации» инвалидов, где человек с инвалидностью воспринимается исключительно как клиент государства, а именно системы социальной защиты.

Для развития дискурса городского гражданства нами в 2019 году было предпринято исследование, направленное на сбор данных о благополучии человека с инвалидностью в городской среде с целью измерения уровня урбанистического благополучия горожан с инвалидностью в сравнительном срезе столичного и провинциального городского пространства. В квотную выборку анкетного опроса вошли две подвыборки — в Москве и Саратове. Общий объем выборки составил 497 человек. Возраст респондентов находился в диапазоне от 16 до 65 лет. Доля респондентов по группам инвалидности распределилась практически равномерно. Основную массу респондентов (70,1%) составили люди с нарушением опорно-двигательного аппарата. Большинство респондентов (67,7%) оценили свой материальный статус ниже среднего.

В теоретико-методологической рамке модели урбанистического благополучия и городского гражданства производилась оценка того, в какой степени городская структура и ее организация определяют показатели социального благополучия, влияют на индекс человеческого потенциала и позволяют людям с ограниченными возможностями здоровья реализовывать свои гражданские права на труд, образование, независимую жизнь. В качестве эталона используется высший уровень благополучия, который респонденты отражают при выборе значения «5». Наименьший показатель благополучия отражен в шкальном значении «1». В числовом выражении индекс благополучия располагается в интервале от 0 до 1, где 0 — отсутствие благополучия, 1 — высший уровень благополучия.

Первый содержательный блок вопросов инструментария был направлен на оценку возможностей профессиональной самореализации. Вопросы были сгруппированы в оценочную шкалу Лайкерта, имеющую пять значений, от минимального (наихудшего) до максимального (наилучшего). Шкалы отражают базовую оценку уровня жизни, а индикаторы позволяют оценить возможности трудоустройства, уровень доходов, перспективы карьерного развития, восприятие актуального и потенциального социального капитала респондентов в профессиональной сфере. Второй блок связан с правом инвалидов на город, вопросы касались выявления степени доверия к власти (исполнительной, законодательной, судебной), а также отношения к работодателям и оценки социальных гарантий. Третий блок вопросов отражал восприятие возможности аутентичного поведения и степени доброжелательности горожан по отношению к людям с инвалидностью. Далее оценивался уровень социально-психологического комфорта города, степень адаптированности и доступности городской среды, качество социальных услуг и социальной защиты для исследуемой категории горожан. Для описания эмпирических данных были разработаны индексы благополучия по 45 индикаторам, сгруппированным по следующим признакам: оценка возможности профессиональной самореализации (6 индикаторов); оценка эффективности государственного управления (9 индикаторов); оценка уровня реализации базовых ценностей (4 индикатора); оценка уровня психологического комфорта (4 индикатора); оценка адаптированности городской пространственной среды (14 индикаторов); оценка качества социальных услуг (8 индикаторов).

Остановимся на описании наиболее значимых результатов, полученных в ходе исследования.

Оценка общего уровня благополучия оказалась средней. В общем 21,6% опрошенных респондентов с инвалидностью недовольны уровнем жизни, 26,2% — удовлетворены, 51,1% — довольны. В Москве степень удовлетворенности горожан с инвалидностью уровнем жизни оказалась значительно выше: 68,9% довольны уровнем жизни и лишь 6,6% опрошенных недовольны. В Саратове 44,6% опрошенных недовольны уровнем жизни, 29,2% — удовлетворены, 23,6% — довольны.

В целом по исследуемым направлениям было выявлено, что наиболее благополучная ситуация наблюдается в оценке уровня жизни, наименее благополучная в оценке актуальных профессиональных связей. Респонденты не слишком высоко оценивают количество и качество предлагаемых им вакансий на рынке труда, женщин положительно оценивших достаточность вакансий оказалось в два раза меньше, чем мужчин.

Средняя оценка уровня предлагаемых зарплат по профилю подготовки — ниже средней. Если в Москве респонденты в целом оценили уровень предлагаемых им заработных плат удовлетворительно, т.е. на тройку, то в Саратове оценка не дотянула до показателя «неудовлетворительно» и составила 1,84 балла. В целом по двум подвыборкам ситуация проиллюстрирована в табл. 1.

Таблица 1

Как Вы оцениваете уровень предлагаемых заработных плат

	<i>Оценка уровня заработных плат</i>	<i>Количество респондентов, %</i>
1	Абсолютно не устраивает	29,8
2	Не устраивает	17,9
3	Скорее не устраивает	26,2
4	Скорее устраивает	15,3
5	Абсолютно устраивает	8,0
6	Затрудняюсь ответить	2,8
	Всего	100

Что касается возможностей карьерного развития, то в Саратове респонденты с инвалидностью оценили их значительно хуже, чем в Москве.

Таблица 2

Как вы оцениваете возможность карьерного развития? (1 — очень плохо; 5 — отлично)

	<i>Оценка</i>	<i>Количество респондентов, %</i>	
		<i>Москва</i>	<i>Саратов</i>
1	Абсолютно не устраивает	13,2	33,3
2	Не устраивает	10,9	29,2

3	Скорее не устраивает	25,8	20,5
4	Скорее устраивает	27,8	11,8
5	Абсолютно устраивает	20,5	2,1
6	Затрудняюсь ответить	1,8	3,1
	Всего	100	100

Средняя оценка наличия актуальных профессиональных связей, которые помогут найти достойную работу и поспособствуют карьерному росту, также не превысила удовлетворительный показатель и составила 2,8 балла. Москвичи более оптимистично оценивают возможности приобретения профессиональных связей, т.е. их ожидания находятся в «зеленой» зоне. В Саратове же перспективы приобретения профессиональных связей оцениваются ниже удовлетворительного значения.

Индикаторы, направленные на оценку городского гражданства и права на город, показали, что в общем 44,1% опрошенных не доверяют городским органам исполнительной власти, 26% высказывают сдержанное доверие, 29,9% — доверяют. При этом в Москве 37,4% респондентов не доверяют городским органам исполнительной власти, 33,8% высказывают сдержанное доверие, 28,8% — доверяют; в Саратове 54,4% опрошенных не доверяют городским органам исполнительной власти, 13,8% высказывают сдержанное доверие, 31,8% — доверяют. Общий уровень благополучия по индикатору «прозрачность деятельности городских органов власти» — ниже среднего. В общем 50,9% опрошенных недовольны уровнем прозрачности деятельности городских органов власти, 28,4% — удовлетворены, 20,7% — довольны. Наименее благополучная ситуация наблюдается в оценке возможности участия рядовых горожан в принятии политических решений.

Результаты по группе индикаторов адаптированности городской пространственной среды показали, что общий индекс благополучия находится в значении 0,63 (выше среднего). Наиболее благополучная ситуация наблюдается в оценке адаптированности парков и других открытых зон отдыха, наименее благополучная — в оценке доступности социального такси и заведений для отдыха. В Саратове в «позитивной» зоне располагаются оценки доступности наземного транспорта, культурных учреждений, территории проживания. В Москве люди с инвалидностью высоко оценили работу наземного транспорта и МЦК, немного хуже оценили доступность метро для инвалидов.

Ученые (Мишель Фуко и Анри Лефевр), исследовавшие взаимовлияние поведения людей и окружающей среды, подтвердили, что архитектура отражает и усиливает социальные нормы и модели поведения. Лефевр пришел к выводу, что физические пространства и их дизайн играют роль в конструировании идентичности и самосознания индивида. Эмпирическим подтверждением данного вывода стала полученная оценка уровня толерантности горожан к людям с инвалидностью, которая оказалась средней. В общем 24,7% опрошенных недовольны уровнем толерантности по отношению к людям с инвалидностью, 29,6% — удовлетворены, 45,7% — довольны. В Москве 21,4% опрошенных недовольны уровнем толерантности по отношению к людям с инвалидностью, 33,1% — удовлетворены, 45,5% — довольны; в Саратове 29,7% опрошенных

недовольны уровнем толерантности по отношению к людям с инвалидностью, 24,1% — удовлетворены, 46,2% — довольны.

В целом люди с инвалидностью и в Москве, и в Саратове считают, что окружающие относятся к ним доброжелательно, только 16,8% опрошенных недовольны уровнем доброжелательности окружающих. Архитектурную привлекательность города и москвичи, и саратовцы оценивают достаточно высоко, однако в два раза больше высоких оценок дали жители Москвы.

В целом проведенный анализ благополучия горожан с инвалидностью показал, что повседневный опыт людей с инвалидностью открывает параллельный город, становятся видны очертания зависимости места и благополучия. Если в части инфраструктурной доступности наблюдаются в целом благополучные оценки, уровень толерантности современного урбанизма также находится в зоне положительных оценок, то ситуация с перспективами трудоустройства, приемлемого уровня заработных плат и возможностей карьерного роста для горожан с инвалидностью маркируется как проблемная, особенно по мере удаления от столичного мегаполиса.

Полученные на данном этапе результаты позволили оценить некоторые черты архитектоники российских городов на примере столичного (Москва) и провинциального (Саратов) городов в фокусе городского гражданства людей с инвалидностью, а также маркировать индикаторы, составляющие урбанистическое благополучие различных групп городских инвалидов. Разработана и апробирована методология комплексного исследования проблемных локусов городского континуума. Выявленные зависимости позволяют нам приступить к разработке прогнозных сценариев развития урбанизма в формате расширения права на город, модели предотвращения социальной эксклюзии инвалидов и возможных негативных социальных последствий урбанизма в логике содействия социальному благополучию людей с инвалидностью.

Список литературы

1. Харви Д. Право на город // Логос. — 2008. — № 3. — С. 80–93.
2. Lefebvre H. The production of space. — Oxford: Basil Blackwell, 1991.

Н.Е. Мельникова, М.П. Колечиц

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ:
СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ**

**INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION:
SOCIOLOGICAL DIMENSION**

МЕЛЬНИКОВА Наталия Евгеньевна — кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук Государственного университета «Дубна» (e-mail: melnikovane@mail.ru)

КОЛЕЧИЦ Мария Павловна — магистрант кафедры социологии и гуманитарных наук Государственного университета «Дубна» (e-mail: marikolechits@mail.ru)

MELNIKOVA Nataliia E. — Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Sociology and Humanities of Dubna State University, Moscow (e-mail: melnikovane@mail.ru)

KOLECHITS Mariya P. — Postgraduate of the Sociology and Humanities Department of Dubna State University, Moscow (e-mail: marikolechits@mail.ru)

Аннотация. В статье представлены материалы социологического исследования инклюзивного образования в вузе в оценках студенческой молодежи, с учетом референтной группы — студентов с ограниченными возможностями здоровья. В качестве методов исследования применялись: опрос в студенческой среде для выявления оценок студентами инклюзивного образования и полуструктуризованное интервью, позволившее выявить оценки инклюзивного образования студентами с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования показали наличие как общих трендов в оценке инклюзивного образования, так и ряд существенных расхождений.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, профессиональное образование, инклюзивное образование в оценках студентов вуза.

Abstract. The article presents the materials of a sociological study of inclusive education at a university in assessments of students, taking into account the reference group — students with disabilities. As research methods, a student survey was used to identify students' assessments of inclusive education, and a semi-formalized interview, which allowed to reveal the assessment of inclusive education by students with disabilities. The results of the study showed the presence of both general trends in assessing inclusive education, and a number of significant differences.

Keywords: inclusion, inclusive education, higher education, students with disabilities, inclusive education in the assessments of university students.

В государственной политике большинства стран мира одним из приоритетных направлений стало развитие инклюзивного образования. В вузе оно реализуется посредством создания особенных условий для получения профессионального образования студентами с ограниченными возможностями здоровья совместно со всеми учащимися. Между тем формирование и закрепление органичного инклюзивного образовательного пространства крайне болезненно и затруднено в свете довольно длительного пути от принятия решения, выделения средств и непосредственной реализации с одной стороны, и возникающем диссонансе на уровне межличностных отношений обучающихся с инвалидностью и учащихся условной группы «норма» — с другой. Ситуация требует рассмотрения в максимально широком спектре, начиная с анализа общественного мнения, государственной политики в области инклюзивного образования и состояния зарубежного и отечественного исследовательского опыта до мониторинга ситуации в отдельных сегментах системы образования.

Данные Росстата свидетельствуют о том, что по состоянию на 1 января 2019 г. в РФ насчитывалось 13,4 млн. инвалидов, из них 661 тыс. детей-инвалидов в возрасте до 18 лет [9]. Этот показатель на 132 тыс. больше, чем в 2010 году [8]. Обозначенная тенденция актуализировала потребность изменения государственной политики в отношении указанной категории лиц в сфере образования, в том числе высшего профессионального. Набирают вес ценности социального включения инвалидов в образовательное пространство, а также создание инклюзивного общества без дискриминации и неравенства. Масштаб закрепления инклюзивного образования в нормативно-правовом поле РФ иллюстрирует комплекс программ разного уровня: начиная от ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов до принятия ряда важнейших нормативно-правовых актов, в том числе и № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, определяющих инклюзию как ведущий принцип образования.

Учитывая значимость общего контекста, в котором обретает контуры инклюзивное образование, охарактеризуем некоторые тренды и проблемы, опираясь на публикации результатов отдельных исследований, кейсов и характеристики деятельности отдельных зарубежных вузовских центров. В научном сообществе исследования инклюзивного образования сталкиваются со слабой проработанностью понятийно-категориального аппарата и широким спектром проблемных полей, связанных с ограниченными возможностями отдельных групп учащихся, проблемами их самоидентификации, а также с готовностью среды, в частности наличием у ППС достаточного профессионализма для работы с учащимися с ОВЗ, а у студентов — готовности учиться с ними. Зарубежный опыт исследований инклюзивного образования представлен весьма широко как организационно, так и тематически. Например, во Франции рассматривается блок вопросов инклюзивного образования в максимально широком спектре, а инвалидность трактуется не только в социально-правовом ключе, но и в русле экзистенциальной философии — от непригодности к работе до испытания самого себя [15].

В Великобритании при университете Саутгемптона функционирует Саутгемптонский центр исследований в области инклюзии (CRI) (The Centre for Research in Inclusion in the Education School at the University of Southampton) [12]. Он представляет собой коллаборацию исследователей, стремящихся работать в максимально широком спектре: от изучения взаимодействия участников обра-

зовательного процесса до выхода на анализ социальных сетей как инструмента социальной адаптации людей (детей, взрослых и их семей) с ограниченными возможностями. При этом Центр весьма оперативно реагирует на запросы социальной среды и открывает программы подготовки и даже вакансии, например, докторанта-исследователя для проекта исследования взаимодействия дома и школы в обучении молодых людей и их роли в социальном и эмоциональном благополучии учащихся. Среди исследовательских приоритетов: разработка эффективной исследовательской культуры, создание междисциплинарных направлений работы по всему университету, разработка инклюзивных подходов к новым медиа-практикам, исследование педагогических подходов оптимизирующих инклюзивное образование с акцентом на социальные и эмоциональные практики обучения.

В Университете Севильи А. Мориña в течение четырех лет (2011–2014) проводила исследования [11], направленные на выявление особенностей восприятия системы высшего образования и себя в ней студентами с ограниченными возможностями здоровья. В результате глубинных интервью, позволивших учащимся свободно говорить о себе, удалось получить биографический нарратив, содержащий, по мнению исследователя, максимально достоверную информацию. Кроме того, для сбора данных применялись наблюдение, изучение фотографий и интервью, объектом которых были «значимые третьи» (ключевые лица в жизни студента). Исследование позволило выйти на самые глубокие чувства участников, выявило особенности их индивидуального восприятия как студентов вуза и как учащихся с ограниченными возможностями здоровья, показало особенности индивидуальных стратегий преодоления ограничения собственных возможностей. Анализ дискурса показал, что студенты рассматривают высшее образование как привилегированный сценарий, в котором они ощущают себя социально включенными и способными изобрести, сконструировать свою идентичность, в то время как на других стадиях образования она может быть искажена.

А. Мориña [11] настаивает на том, что основной деятельности исследователя, работающего с инвалидами или лицам с ОВЗ, должна быть этика общения, закрепленная в основных принципах, разработанных К. Мауег в Национальном центре доступности США. Она подробно описывает особенности взаимодействия с лицами, испытывающими трудности при передвижении, с нарушением зрения, слуха, речи, с задержкой в развитии и проблемами общения, с психиатрическими проблемами, с гиперкинезами (ДЦП).

Опыт изучения инклюзивного образования в Университете королевы Виктории в Веллингтоне [13] содержит анализ дискурса, который получили исследователи благодаря применению комплекса методов социологических исследований. В число объектов были включены сотрудники служб университета по поддержке инвалидов, внешние консультанты по инвалидности и научные работники. Фокус-группы проводились со студентами, которые были определены как имеющие нарушения (ИСЕО), научными сотрудниками (ППС), администраторами и студентами, которые не имеют нарушений (не ИСЕО). Интервью было проведено с кураторами. Каждая группа поделилась разным опытом восприятия инклюзии, что весьма характерно и для вузов в РФ. Студенты с ограниченными возможностями здоровья (ИСЕО) акцентировали внимание на отсутствии барьеров и выделении ресурсов со стороны служб университета.

Для преподавателей и администраторов приоритетной выступала социальная интеграция, гуманистическая составляющая в профессиональной деятельности, сконцентрированная в представлениях о заботе и поддержке, что уводило от проблем их профессиональной и технической компетенции. Во всех группах вопросы вокруг обсуждения собственно феномена инвалидности вызывали большее беспокойство, чем именно потребности и права акторов инклюзивного образования.

В рамках зарубежной исследовательской традиции выделяется ракурс измерения инклюзивного образования с точки зрения интегрированности инвалида в пространство вуза, и не только социальной, а в частности, готовности кампуса соответствовать потребностям инвалида [14]. Здесь возникает социальное и медицинское измерение инвалидности, поскольку, например, законы США и Великобритании предписывают обеспечить жильем студентов-инвалидов, а студенты должны идентифицировать себя как инвалиды и представить доказательства того, что имеют право на такую поддержку. Авторы анализируют концепцию универсального дизайна, продукция которого предполагает не только особенности архитектурного и собственно дизайнерского решения для учащихся с ограниченными возможностями, но и может быть использована всеми участниками образовательного процесса в максимально возможной степени. Принципы универсального дизайна фокусируются не только на физической среде кампуса, но и на учебной практике, программном обеспечении, что позволит еще и значительно сократить расходы.

Социальное и медицинское измерение инвалидности можно выделить и в отечественной исследовательской традиции. В рамках социального измерения инвалидность трактуется как препятствие или барьер для участия человека в жизни общества. Исследователи акцентируют внимание на том, что использование терминов с обозначением болезней придает негативный окрас и даже накладывает «стигму» — «некоторый атрибут, дискредитирующий его обладателя в общественном сознании по сравнению с нормальным человеком» [7]. В рамках медицинского подхода [6] понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья» рассматриваются как тождественные, что является дискуссионным вопросом. По мнению Е.В. Михальчи, формулировка «лицо с ограниченными возможностями здоровья» указывает на человека «с определенным хроническим заболеванием, которое не дает реализовать свои возможности в полной мере, но при этом необязательно приводит к инвалидности» [6, с. 143].

В публикациях зарубежных авторов, чтобы избежать стигматизации для обозначения лиц с ОВЗ, применяют понятия «особые люди», «лица с особыми потребностями», «лица с особыми образовательными потребностями», «лица со специальными образовательными потребностями» [10; 11]. Авторами постоянно акцентируется внимание на том, что в процессе взаимодействия с инвалидом важно «признание его как равноправного члена общества», важна его персонификация, при этом возможность максимально использовать собственные силы, не подчеркивая лишний раз предложением помощи то, что он «не такой как все». Спокойствие и доброжелательность как норма общения должны быть приоритетны и в отношениях с человеком с ОВЗ.

Практически все исследователи сходятся в оценках того, что характеристики «человек с ограниченными возможностями», «человек на коляске», «человек

с травмой позвоночника», «человек с инвалидностью», «незрячий» нейтральны и не вызывают негативных ассоциаций. Понятие «инвалид» вызывает разнообразную гамму чувств, хотя большинство людей считает его приемлемым как официальное название, наиболее часто употребляемое и уже трансформированное в абстрактный конструкт.

Указанные работы стали теоретической основой для разработки понятийно-категориального аппарата и собственно инструментария эмпирико-прикладного исследования на площадке вуза. Кроме того, отдельные ракурсы исследования и спектры анализа данных были продиктованы сведениями, почерпнутыми из многочисленных публикаций отечественных авторов, рассматривающих проблемы инклюзивного образования в социологическом, педагогическом, управленческом, правовом ракурсах и, в частности, с акцентом на описание барьеров, сложившихся в вузах и путей их преодоления в современных условиях [2].

Студенческая молодежь выступает как будущее общества, его интеллектуальная элита, и ее настроения могут служить маркером будущих социальных состояний. В этой связи представляется важным выявить, как в этой среде воспринимается инклюзивное образование, в какой степени студенты готовы к совместному обучению, каковы проблемные вопросы инклюзивного образования, его преимущества и недостатки. Эти вопросы были в центре внимания исследования, проведенного на площадке Государственного университета «Дубна».

Эмпирической базой исследования, проведенного в Государственном университете «Дубна» Московской области в марте – июне 2019 г., послужили данные опроса студентов с условной категорией «норма» (выборка составила 334 человека) и результаты интервьюирования студентов с ограниченными возможностями здоровья.

При изучении оценок студентов с ОВЗ, учитывая особенности респондентов, применялось полуформализованное интервью. Это создавало зону комфорта для респондентов и способствовало откровенности в ответах на вопросы, связанных с личным опытом обучения в рамках инклюзивного образования. Общая численность респондентов составила 18 человек, из них 10 человек с различными нозологиями согласились принять участие в эмпирическом исследовании.

Результаты анкетного опроса показали достаточно высокий уровень информированности студентов о содержании понятия «инклюзивное образование». 62% опрошенных осведомлены о том, что такое инклюзивное образование, его содержание отразили более 200 формулировок, в которых наиболее часто встречаются маркеры «совместность», «доступность», «адаптированность». Некоторые утверждения, сделанные студентами при ответе на открытый вопрос, очень близки к формулировкам официальных документов.

Студенты, имеющие опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ, положительно относятся к совместному обучению, студенты без опыта взаимодействия — иначе. Согласно анализу сопряженности ответов на вопросы «Готовы ли вы к совместному обучению со студентами с ОВЗ?» и «Имеете ли Вы опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ?», лишь 18% респондентов не готовы к совместному обучению. В случае возникновения необходимости оказать помощь студентам с ОВЗ готовы 45% опрошенных, 31% считают, что уместно действовать только в случае, если есть просьба студентов с ОВЗ, оставшиеся хотели бы избежать и этого. Любопытно, что среди причин практики избегания 4% респондентов указывали опасение навредить или обидеть, потому что нет необходимых навыков. Из

числа опрошенных 82% респондентов утверждают, что на выбор вуза, профиль обучения возможное совместное обучение с лицами с ОВЗ никак не влияет, и лишь 10% — насторожились бы. Полученные результаты попадают в тренд данных социологических исследований в вузах РФ. Например, И.С. Бочарникова [3] отмечает, что наличие опыта взаимодействия со студентами с ОВЗ положительно коррелирует с отношением к инклюзии, что проявляется в лояльности, отсутствии отвращения и брезгливости по отношению к студентам с ОВЗ, готовности к посильному участию, помощи и совместному обучению.

По оценкам 62% опрошенных, оптимальная форма обучения для студентов с ОВЗ включает в себя как индивидуальный график, позволяющий совмещать обучение в группе, так и дистанционное обучение, то есть является смешанной. Подавляющее большинство (более 80%) студентов при этом считает, что в вузе необходимо развивать систему инклюзивного образования, хотя оптимальной все же видится смешанная. Можно сказать, что оценки студентов условной категории «норма» и студентов с ОВЗ относительно оптимальной формы обучения совпадают. В этом случае наблюдается весьма существенное расхождение с зарубежным опытом, например, позицией Саутгемптонского центра исследований в области инклюзии. В его деятельности выделяются отдельные направления, связанные с изучением инклюзии не только лиц с ОВЗ и учащихся, принадлежащих к маргинальным группам, столкнувшихся с социальным неблагополучием или бедностью, но и тех, кто страдает аутизмом или неспособностью к обучению [12].

Данные опроса показали, что студенты дифференцируют различные виды нарушения здоровья и считают, что не все лица с ОВЗ могут обучаться в вузе. Совместное обучение для студентов с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата большинством студентов оценивается как норма, а для лиц с нарушениями интеллекта, с задержкой психологического развития кредит лояльности низкий. Полученные данные совпадают с трендами в студенческой среде Новосибирского государственного технического университета. Согласно материалам отечественных и зарубежных исследований, данная тенденция характерна и для других вузов [1; 3; 4; 5; 8].

Согласно данным опроса, студентами условной категории «норма» определяется панорама препятствий, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ в процессе обучения, в следующей значимости: для 25% — психологический барьер, для 19% — проблемы, связанные с доступностью перемещения, для 15% — негативное отношение со стороны участников образовательного процесса, для 12% — неготовность преподавателей, для 12% — отсутствие материально-технического оснащения и лишь 6% отмечают трудности в усвоении учебного материала.

Толерантность как форма отношений формируется посредством инклюзивного образования. Толерантность в данном случае трактуется как «нейтральность», 59% респондентов считают, что в настоящее время доминирует нейтральное отношение к лицам с ОВЗ. Негативная коннотация в ответах тоже отмечена. Для выявления ее природы предлагался уточняющий открытый вопрос. Негативные отзывы 20% респондентов группируются вокруг пяти факторов: учебный процесс («самому бы справиться»); унижение («людям нравится унижать слабых и незащищенных, не способных позаботиться о себе. А инвалиды как раз такие»); стереотипы («люди с ОВЗ нередко бывают агрессивны или

неадекватны, поэтому даже к тем, кто ведет себя нормально, формируется настороженное отношение») страх/невежество («Большинство боится, что это заразно (образно выражаясь), по типу “если это меня не касается, то и этого нет”. Страх чего-то неизвестного, брезгливость»); отсутствие опыта/незнание («Возможно, отсутствие ориентировки. Люди не знают, что это, соответственно, не знают, как себя вести, как быть полезным инвалидам и как правильно взаимодействовать с ними. Конечно, все зависит от нозологии и степени нарушения, но в целом, я всегда готова оказать им поддержку и помощь. И думаю, я не одна такая — таких большинство!»)

В качестве критериев изучения инклюзивного образования в оценках студентов с ОВЗ использовались: идентификация с инвалидностью, удовлетворенность опытом обучения в рамках инклюзивного образования, отношение ППС и сверстников к студентам с ОВЗ, качество ППС, качество образовательного процесса, доступность инфраструктуры, наличие административной и психологической поддержки. При анализе результатов интервью со студентами с ОВЗ параллельно проводилось сопоставление по сходным позициям с данными, полученными в результате опроса студентов университета, относимых к условной категории «норма».

Исследование показало, что в спектре оценок учащихся доминируют установки на толерантность и гуманистические приоритеты. Студенты с ОВЗ оценивают взаимоотношения с одноклассниками позитивно, поскольку большая часть учащихся «хорошо и с пониманием к ним относится, предлагают помощь, выручают в сложной ситуации». Согласно оценкам студентов, именно из этого вырастает благоприятная атмосфера образовательного процесса. В качестве наиболее часто встречающихся вариантов ответов, характеризующих этот аспект, используются: «...трудностей не возникает, со всеми нахожу общий язык и интересы. Про то, что у меня есть нарушения, знают только близкие...»; «...у меня отличные одноклассники... а после летней практики, где пришлось жить вместе и помогать друг другу, мы стали как одна большая семья». Студенты условной категории «норма» из числа тех, кто имеет опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ, говорят о готовности к совместному обучению со студентами с ОВЗ, выражают намерение оказывать им посильную помощь.

Наиболее высоким и значимым барьером для студентов с ОВЗ, является психологический. Согласно данным интервью, каждый студент с ОВЗ в той или иной форме испытывал психологический дискомфорт. Он связан с трудностями при взаимодействии с ППС и одноклассниками в части информирования о заболевании, опасением общего негативного отношения или сложностями в усвоении учебного материала.

Исследование показало наличие полярных оценок в афишировании статуса «инвалид». Выделяется группа учащихся с ОВЗ, требующих информирования ППС через ответственные за инклюзивное образование подразделения вуза, а есть группа, которая категорически возражает против объявления их статуса. Представляется важным, что некоторые студенты с ОВЗ подчеркивают, что испытывают неловкость и даже «в какой-то степени отвращение», когда их жалеют, им кажется, что преуменьшают их когнитивный потенциал. Доминирующая тенденция — «не выделяться, быть как все». В рамках учебного процесса выделяются как сложности общего характера (частые пропуски занятий в связи с плановой госпитализацией или регулярными обращениями к врачу),

так и специфичные, связанные с особенностями здоровья студентов (наиболее часто упоминается получение освобождения от занятий по физической культуре). Относительно барьеров позиции студентов и студентов с ОВЗ частично совпадают. Студенты с ОВЗ не сталкивались с проблемой доступности физического перемещения, поскольку являются достаточно мобильными, но то, что в беседе респонденты самостоятельно выходят на данную тему, подчеркивает состояние инфраструктуры вуза как значимый фактор для них. Так, в интервью отмечается (хотя прямого вопроса не задавалось), что *«архитектурная среда развита хорошо и университет готов принимать студентов с различными нарушениями здоровья и потребностями, которые также не будут испытывать физический барьер в процессе обучения»*.

Если рассматривать результаты исследования в спектре модальности, то негативные оценки инклюзивного образования студентами с ОВЗ связаны со следующими факторами: отсутствием информированности ППС об инвалидности студентов, неготовностью и отсутствием опыта у ППС работать со студентами с ОВЗ, неприязненным отношением со стороны одногруппников. За этим стоит опасение разрушения зоны психологического комфорта, следствием чего может стать общий дискомфорт пребывания в стенах вуза. Любопытно, что студентам без ОВЗ присуща аналогичная точка зрения. Практика зарубежных исследований в этом отношении весьма насыщенная. В рамках практически каждого проекта по исследованию инклюзивного образования в отдельную секцию выделяются проблемы подготовки специалистов. Ракурсы обсуждения весьма разнообразны: от психолого-педагогических особенностей работы с учащимися с ОВЗ до учета особенностей культуры, ценностных установок в реализации инклюзивного образования.

По оценкам студентов, преимущества инклюзивного образования определяются внешними факторами, среди которых доминирование толерантности в обществе, развитие специфических и неспецифических навыков коммуникации и поведения при общении со студентами с ОВЗ. Внутренние, личностные факторы менее значимы. К ним относятся адаптация и включение в образовательный процесс, конкурентоспособность студента на рынке труда.

К факторам, определяющим положительную оценку инклюзивного образования студентами с ОВЗ, относятся материальные выплаты в университете, возможность беспрепятственно получать высшее профессиональное образование и (наиболее важно) степень толерантного отношения к данной категории лиц. Таким образом, в студенческой среде наблюдается совпадение оценок негативных и позитивных аспектов внедрения инклюзивного образования.

Опыт зарубежных исследований в значительной степени акцентирует внимание на финансовой стороне вопроса. О том, как снизить финансовую нагрузку при создании инфраструктуры вуза отвечающей требованиям инклюзивного образования, размышляет Н. Мале [14] и предлагает разработку универсального дизайна образовательной среды. Требуется отметить, что в отечественном опыте внедрения инклюзивного образования вопросы снижения затрат не рассматриваются, что, с одной стороны, может объясняться общей недостаточностью финансирования системы образования, а с другой — особенностями традиционной культуры, когда обсуждение финансовых аспектов в свете «сеяния разумного, доброго, вечного» рассматривается как моветон. Н. Мале [14] предполагает, что отказ от создания специальных условий (выделения отдельных

аудиторий, создание специального учебного графика и графика отчетности) для учащихся с ОВЗ позволит снизить финансовую нагрузку и создаст еще благоприятную социализирующую среду. Исследование в университете «Дубна» показало соответствие тренду, но с иным акцентом — гуманистическим («...более справедливым кажется наличие одинаковой для всех системы оценки»).

В спектре выводов по результатам проведенного исследования можно отметить методологические и институциональные аспекты.

Исследование показало институциональное оформление инклюзивного образования в оценках студенчества.

1. В числе трендов восприятия инклюзивного образования в студенческой среде доминируют маркеры, соответствующие официальной позиции и закреплённые в законодательных актах.
2. По оценкам студентов, основными преимуществами инклюзивного образования выступают общечеловеческие ценности: толерантность, навыки общения с лицами с ОВЗ. Еще отмечаются факторы личностного становления, начиная с адаптации к образовательному процессу и до конкурентоспособности студента на рынке труда. Положительные оценки инклюзивного образования студентами с ОВЗ зависят от личностных факторов.
3. В качестве оптимальной формы обучения студенты называют не инклюзивное образование, а смешанную форму обучения, позволяющую сочетать элементы инклюзии и индивидуальный график. Можно отметить наличие в оценках своего рода «шкалы успешности» включения в образовательную среду лиц с ОВЗ, согласно которой успешно могут обучаться лица с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, но не лица с нарушениями интеллекта или с задержкой психологического развития. В целом, оценки студентов условной категории «норма» и студентов с ОВЗ оптимальной формы обучения совпадают.
4. Степень готовности студентов к совместному обучению определяется опытом взаимодействия с лицами с ОВЗ. Имеющие его готовы к совместному обучению со студентами с ОВЗ, выражают намерение оказывать сильную помощь. Со стороны студентов с ОВЗ позитивная оценка взаимоотношений с одноклассниками определяется в значительной степени психоэмоциональными факторами, такими как понимание, поддержка, взаимопомощь, что создает благоприятную атмосферу образовательного процесса. Здесь наблюдается совпадение в оценках совместного обучения.
5. Относительно препятствий, с которым сталкиваются студенты с ОВЗ, никаких отличительных черт именно среды исследуемого университета не выявлено. Основным, по оценкам всех студентов, является психологический барьер: трудности, возникающие при взаимодействии с преподавателями и одноклассниками, связанные с информированием о своем заболевании, с занятиями физической культурой или освобождением от них, частыми пропусками занятий, связанными с программой реабилитации. В спектре негативной оценки инклюзивного образования — отсутствие информированности ППС об инвалидности студентов, неготовность и отсутствие опыта у отдельных преподавателей работать со студентами с ОВЗ, неприязненное отношение со стороны одноклассников. Характерно, что оценки студентов условной категории «норма» и студентов с ОВЗ, касающиеся барьеров, частично совпадают. Любопытно, что для

студентов с ОВЗ (достаточно мобильных) важно, что архитектурная среда адаптирована хорошо и вуз готов принимать студентов с различными ОВЗ, которые не будут испытывать физических барьеров.

6. Относительно ожиданий административных решений в области институционализации инклюзивного образования среди наиболее часто встречающихся позиций можно отметить пожелания: активизировать просветительскую деятельность, направленную на нивелирование психологических барьеров; создание толерантной среды; организация переподготовки преподавателей, не имеющих специального педагогического образования для работы со студентами с ОВЗ; создание групп поддержки из студентов для целенаправленной помощи студентам с ОВЗ в преодолении трудностей, если они возникают; расширение пула информационных стендов с постоянно обновляемым контентом; создание подразделений кадрового ассесмента именно для студентов с ОВЗ.

При подготовке и проведении социологического исследования оценок инклюзивного образования с двух сторон — с точки зрения студентов, входящих в условную категорию «норма», и студентов с ограниченными возможностями здоровья — необходимо учесть следующие методологические составляющие.

1. Интервьюирование респондентов с ОВЗ требует от социолога особой социокультурной восприимчивости и, разумеется, соблюдения этических норм общения, чтобы не оказаться в неловкой ситуации, не проявить бестактность, навязчивость.
2. При разработке инструмента исследования желательно не перегружать его словом «инвалид», используя нейтральные выражения типа «лицо с ограниченными возможностями» или «лицо с особыми образовательными потребностями», что минимизирует отторжение. Кроме того, следует быть готовым к тому, что возможны защитные реакции, порождающие ироничные, «прикольные», фантазийные ответы, впрочем, и такие ответы респондентов могут быть весьма информативными, поскольку направление, вектор и содержание определяются самостоятельно, что дает бесценную информацию для социолога.
3. Конфиденциальность сведений о студентах, имеющих инвалидность, определяет информационную политику вуза. Это следует учитывать при подготовке интервью, формировании выборки. Есть сложности и со стороны респондентов. Студенты с ОВЗ могут отказываться идти на контакт, что плохо отражается на репрезентативности полученных результатов. Валидность данных может быть обеспечена при комбинировании качественных и количественных методов социологического исследования: опрос, интервью, анализ биографии, кейс-стади, контент-анализ, анализ дискурса.

Высшее образование как институт, обеспечивающий воспроизводство общества, вызывает постоянный интерес в среде социологов. Инклюзивное образование на современном этапе лидирует на отечественных и международных научных конференциях по количеству и остроте обсуждаемых вопросов. Сведения о том, как оценивают инклюзивное образование в конкретном вузе современные студенты, могут свидетельствовать о перспективах развития не только института образования, но и общества в целом. Социологический мониторинг настроений различных групп населения в этом отношении может показать доминирующие тренды в оценках, выявить как положительные, так и тревожные

тенденции, которые требуется локализовать заблаговременно, поскольку последствия невнимания могут быть чреваты.

Список литературы

1. *Аввакумова Е.А., Марчук Н.Ю.* Инклюзивное образование: проблемы и пути решения // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы международной научно-методической конференции (НОТВ-2017). — Текст: электронный // Электронный научный журнал УрФУ: [сайт]. — URL: <http://hdl.handle.net/10995/54271> (дата обращения 23.11.2019).

2. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5–16; *Андреевская Л.А.* История становления инклюзивного образования в России // Новая наука: стратегии и векторы развития. — 2015. — № 5(1). — С. 8–10; *Вернер Н.А.* Исследование отечественных и зарубежных подходов к интегрированному и инклюзивному обучению в образовательных организациях // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2017. — № 1. — С. 55–63; *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З.* Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. — 2016. — Т. 2. — № 2. — С. 30–43; *Воронова О.В.* Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2017. — № 2. — С. 37–43; *Грозная Н.С.* Включающее образование. История и зарубежный опыт // Вопросы образования. — 2016. — № 1. — С. 89–104; *Зорина Е.Е.* Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. — 2018. — № 20. — С. 165–178; *Кутепова Е.Н., Сунцова А.С.* Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2016. — № 30. — С. 79–88; *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире: Европа — М.: Просвещение, 2009. — 319 с.; *Мещерякова Н.Н., Роготнева Е.Н.* Опыт организации обучения студентов-инвалидов в высших образовательных учреждениях Российской Федерации // Социодинамика. — 2017. — № 9. — С. 46–57; *Миронова Ю.Г., Симонова Т.Н.* Барьеры и ресурсы инклюзивного профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 6. — С. 139–151; *Моисеева Л.Г., Ферамонтова П.А.* О подготовке преподавателей вуза к инклюзивному обучению студентов-инвалидов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2017. — № 1. — С. 53–62; *Мушкина И.А., Бородина Н.В., Садилова О.П.* Исторические аспекты развития инклюзивного образования в России и за рубежом // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2015. — № 3. — С. 16–24; *Назарова Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблем внедрения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77–87; *Скуднова Т.Д., Пащикова М.Н.* Мировая практика инклюзивного образования: история и современность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2018. — № 4. — С. 109–124; *Степанова Г.А., Демчук А.В.* К проблеме готовности осуществления инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в теории и практике профессиональной подготовки педагогических кадров // Символ науки.

— 2016. — № 1. С. 198–205; *Сунцова А.С.* О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 26–32; *Юферева В.В.* История возникновения инклюзивного образования // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2016. — № 30. — С. 79–88; *Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И.* Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. — 2003. — № 5. — С. 100–106; *Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В.* Доступность высшего образования для инвалидов // Университетское управление. — 2005. — № 1(34). — С. 89–99.

3. *Бочарникова И.С.* Особенности инклюзивного образования в современном российском вузе: социологический анализ // *Primo Aspectu*. — 2018. — № 1(33). — С. 83–88.

4. *Бурилкина С.А., Каминский А.С.* Студенческая молодежь и инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2018. — № 2. — С. 24–29.

5. *Лапин Д. В.* Готовность студентов к вступлению в инклюзивное образовательное пространство вуза: социологический аспект / Д.В. Лапин, А.С. Машанова, М.С. Мельникова // Теория и практика общественного развития. — 2018. — № 1. — С. 24–30.

6. *Михальчи Е.В.* Сравнительный анализ терминологии инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2015. — № 5. — С. 142–149.

7. *Морозова Е.А., Шевель П.П.* Влияние менталитета на отношение к инвалидам // Социально-гуманитарные знания. — 2013. — №3. — С. 297–303.

8. Отчет о проведении социологического исследования. Мониторинг «Универсальный дизайн», май 2013 г. — Текст: электронный // Астраханский государственный университет: [сайт]. — URL: http://asu.edu.ru/images/File/ilil6/stud_ogran.pdf (дата обращения 29.11.19).

9. Численность детей-инвалидов (данные официальной статистики). — Текст: электронный // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. — URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm (дата обращения 20.11.2019).

10. *Kendall L.* Higher education and disability: Exploring student experiences // *Cogent Education*. — 2017. — № 33. — P. 121–143.

11. *Moriña A.* We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity // *Journal of Further and Higher Education*. — 2017. — №41 (2). — P. 215–226.

12. The Centre for Research in Inclusion (CRI) in the Education School at the University of Southampton. — Текст: электронный // University of Southampton: [сайт]. — URL: <https://www.southampton.ac.uk/education/research/centres/centre-for-research-in-inclusion.page> (дата обращения 20.12.2019).

13. *Claiborne L.B., Cornforth S., Gibson A., Smith A.* Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? // *International Journal of Inclusive Education* — 2011. — Vol. 15 (5). — P. 513–527. Текст: электронный // Taylor & Francis online: [сайт]. — URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110903131747?scroll=top&needAccess=true> (дата обращения 20.11.2019).

14. *Mole H.* A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: the social model of disability and Universal Design // Widening Participation and Lifelong Learning. — 2012-2013. — Vol. 14 (3). — P. 62–85.

15. *Ville I.* From inaptitude for work to trial of the self. The vicissitudes of meanings of disability // ALTER, European Journal of Disability Research. — 2010. — Vol. 4. — P. 59–71.

**СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЕ ТРАЕКТОРИИ ИНВАЛИДОВ:
ОТ ТРАДИЦИОННОЙ МОДЕЛИ К ИНКЛЮЗИВНОЙ**

**SOCIALIZATION TRAJECTORIES OF DISABLED PEOPLE:
FROM A TRADITIONAL MODEL TO AN INCLUSIVE ONE**

ДЕТОЧЕНКО Людмила Станиславовна — кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социальных технологий Южного федерального университета (e-mail: maksimus6488@yandex.ru)

DETOCHENKO Lyudmila Stanislavovna — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of Department of Social Technologies, Southern Federal University (e-mail: maksimus6488@yandex.ru)

Аннотация. В статье дается научно-теоретический анализ специфики социализации инвалидов в условиях традиционной для России (медицинской) модели социализации. Описание нормативно закрепленной стратегии социализации для данной категории позволяет понять специфику сложившейся в настоящее время ситуации перехода к социальной модели социализации, в которой именно «социальное сопротивление», низкий уровень инклюзивной культуры большинства агентов социализации стали главными барьерами на пути становления инклюзивного общества и новых стратегий социализации. Опираясь на методологический конструкт социализационных траекторий А.И. Ковалевой, автор обращает внимание на особенности эталона, нормы и отклонения в социализационном пути инвалида. А также на последствия сохранения таких пережитков в настоящее время. В статье впервые предпринята попытка многоаспектного описания особенностей социализации в условиях медицинской модели инвалидности.

Ключевые слова: социализационные траектории инвалидов, социализационная норма, социализационное отклонение.

Abstract. The article provides a scientific and theoretical analysis of the specifics of socialization of disabled people in the traditional Russian (medical) model of socialization. The description of the normalized socialization strategy for this category allows us to understand the specifics of the current situation of transition to a social model of socialization, in which it is «social resistance», the low level of inclusive culture of most socialization agents, have become the main barriers to the formation of an inclusive society and new socialization strategies. Based on the methodological construct of socialization trajectories of A. I. Kovaleva, the author pays attention to the features of the standard, norms and deviations in the socialization path of the disabled person. As well as the consequences of preserving such remnants at the present time. For the first time, the article attempts to describe the features of socialization in the context of the medical model of disability.

Keywords: socialization trajectories of disabled people, socialization norm, socialization deviation.

В начале XXI века в России происходит кардинальный переворот, сравнимый, пожалуй, с революцией в отношении общества к инаковости во всех ее

проявлениях, в том числе к инвалидности как частному ее случаю. Ратификация Россией целого ряда международных нормативно-правовых актов в области защиты прав инвалидов (Всеобщая Декларация прав человека, 1948 г.; Декларация прав ребенка, 1959 г.; Декларация ООН о правах инвалидов, 1975 г.; Всемирная программа действий в отношении инвалидов, 1982 г.; Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов, 1993 г.; Всемирная декларация об образовании для всех, 1990 г.; Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, 1994 г., Конвенция ООН о правах инвалидов, 2006 г.) привела к резкому изменению социальной политики в отношении данной социальной группы.

Переход от медицинской к социальной модели инвалидности происходит, скорее, не в соответствии с объективно predetermined динамикой социокультурных изменений, а в результате давления межнациональных структур. Подчас трансформации эти противоречат смысловым кодам общества, принятым поведенческим образцам, типичным формам взаимодействия. Новая парадигма политики требует кардинального изменения социальных институтов общества. Но изменение нормативно-правовой базы не способно мгновенно устранить социальные барьеры. «Формальные институты, импортированные в трансформирующиеся общества, вступают в странные взаимодействия с глубоко укорененными общественными нормами и ценностями» [9, с. 71]. Все это приводит к тотальной формализации трансформационных процессов, отсутствию рефлексии относительно целей происходящих в обществе изменений. Неформальные правила и ограничения меняются гораздо медленнее, нежели формальные, «по инерции в обществе воспроизводятся те нормы и правила поведения, которые закреплены на неформальном уровне и не могут моментально измениться в соответствии с изменившимися на формальном уровне правилами» [10, с. 212]. При этом прежние типы отношений транслируемы не только внешним к инвалиду социумом, что, безусловно, имеет место быть и отражено в многочисленных исследованиях, но и в нем самом.

Между тем изменения объективно востребованы происходящими в социально-демографической структуре общества трансформациями и должны быть закреплены и воспроизводимы в дальнейшем. Ввиду этого важное значение имеет социализация молодежи с особыми потребностями в новой парадигме. Сегодня должно принципиально измениться представление о социализационной норме инвалидности как на общественном уровне («результат успешной социализации, позволяющий индивидам и обществу воспроизводить социальные связи, общественные отношения и культурные ценности и обеспечивать их дальнейшее развитие» [6, с. 109]), так и на индивидуальном уровне («эталон социализированности человека», «эталон личностного развития») [6, с. 109]. Для этого принципиально важным является анализ социализационных траекторий инвалидов прежней модели, который позволяет выявить деконструктивные факторы социализации инвалидов с целью их дальнейшего преодоления.

Еще в конце XX века в соответствии с общей социализационной нормой развитие для молодого человека с особыми потребностями, скорее, было исключением из правил, нежели правилом¹. *Реальный тип социализации инвалида*

¹ Примером успешной социализации инвалидов в СССР можно считать, например, Ольгу Скороходову, которая стала кандидатом наук, Александра Суворова, защитившего докторскую дис-

не только не соответствовал нормативной модели, но и исключал автономию личности в выборе стратегий собственного развития. Характер и последовательность шагов социализации инвалида были заданы извне и тесным образом связаны с нозологией, характером патологии и способностью максимально приблизиться в процессе реабилитации к норме. Инвалид не имел возможности свободно выбирать стратегию своего развития и жизненного пути, сознательно и ответственно выбирать шаги в соответствии с ней.

Отклонение от нормативной модели социализации чаще всего начиналось еще с момента установления диагноза. Легитимизированным последствием тяжелого диагноза в раннем возрасте являлась *принудительная социализация в закрытом типе учреждения, где сегрегированное пространство* еще более утяжеляло процесс социализации многоплановой дезадаптацией, или изоляцией от общества в рамках семьи, остававшейся один на один с проблемой воспитания ребенка с инвалидностью.

Лишенный семьи как важнейшего первичного агента социализации, ребенок-инвалид изначально повышал риски отклоняющегося социализационного процесса. *Биологический фактор социализации* инвалидов (характер инвалидизирующего заболевания, уровень функциональных нарушений, степень ограничения возможностей) *принимает первостепенное значение для социума*, трансформируя психологические (личностные характеристики, потребность в общении и активности), социальные (социально-средовое окружение, характеристики семьи, образ жизни и социальные отношения) [4, с. 25] факторы. Изменение же последних приводит к обостренному восприятию своей *физиологической инаковости инвалидом*. Первоначально «своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые происходят из дефекта, непосредственное следствие дефекта — снижение социальной позиции ребенка; дефект реализуется как социальный вывих. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются» [5, с. 150].

Через противопоставление своей инаковости окружающему социуму формируется *особый тип идентичности*. Отсутствие идентификации себя с остальным социумом, установившим систему общепризнанных норм и ценностей, приводит к *пренебрежительному отношению к ним*. Внутреннее отрицание и внешнее аномальное поведение является результатом несовпадения нормоучредителей и получателей. Следует отметить *малое количество источников альтернативной идентификации у инвалидов*, обусловленное отсутствием достаточного количества социальных связей.

Понимая под социализацией процесс усвоения индивидом социальных норм, следует отметить что в ситуации сегрегации распределительные нормы (нормы-вознаграждения) [2, с. 42], играющие огромное значение в формировании стратегии развития на долгосрочную перспективу, конкретны, мало отсрочены во времени, жестко-причинно-следственно предопределены. *Социум сводит к минимуму вариативность поведенческих моделей, сужая и систему*

сегрегацию. Они не только преодолели стереотипы общества в отношении инвалидов, имеющих тяжелые формы заболеваний, но и успешно адаптировались к обществу. Однако такие случаи являлись личностным подвигом преодоления.

мотивации выбора той или иной стратегии. Такая ситуация приводит к низким притязаниям индивида в обществе.

Не только набор норм, но и форма их передачи нарушаются. А.И. Ковалева отмечает отсутствие полноты правил передачи социального опыта для инвалидов [7, с. 187]. Если ситуация нормативной социализации всегда предполагает наличие повседневных практик децентрализованной социализации, то в отношении социализации инвалидов такая закономерность не имела места быть.

Одним из результатов *централизованной модели социализации* для инвалидов, зависящей от типа нозологии и глубине патологии, является *минимизация стихийных агентов социализации в жизни инвалида*. Специализированное образовательное учреждение, отсутствие дополнительных форм развития и образования (клубная работа, секции, кружки), индивидуальное обучение на дому сводили перечень агентов социализации к строго упорядоченному списку. «Ребенок в обычной семье ходит гулять на детскую площадку, в детский сад, в школу, общается не только с родителями, но и с бабушками, дедушками, друзьями из кружка и соседями на даче. При этом он в принципе менее подконтролен окружающим его взрослым. А дети в нашем детском доме... редко покидают пределы учреждения и общаются с довольно ограниченным кругом людей» [5, с. 189].

Унифицированность и упорядоченность представляют собой мощнейший дезадаптационный фактор. В сегрегированных пространствах *повседневные практики унифицированы* (строгая регламентация порядка дня, режима труда и отдыха), *однообразны, монотонны, не учитывают личностного и индивидуального* в процессе планирования и организации.

В едином пространстве *набор социальных ролей ограничен*, что существенно снижает ролевое обучение как важнейший показатель адаптационных способностей человека. При этом «отсутствие умения принимать на себя другие роли» само по себе отождествляется с отклонением (Дж. Г. Мид). Относительная свобода социализации всегда предполагает усвоение индивидом определенного набора ролей, причем освоение «определенного ограниченного набора возможных вариантов поведения и поступков», соответствующих ролям, хронологически ограничено. Например, к 25 годам девушка должна определиться с избранником, к 11 классу обучающийся должен определиться с профессиональной ориентацией. В эксклюзивной модели социализации *объективация инвалида лишает его возможности либо усвоить определенный набор ролей, либо сделать это в нормативный для данного общества срок*. Так возникает система «*темпорально упущенных возможностей*», которая ставит инвалида в ситуацию инфантильного зрителя стремительно изменяющегося общества, из которого он фактически исключен. При анализе социализации инвалидов весьма важным является учет не только результатов социализационных этапов, но и анализ темпоральных характеристик социализации. Не случайно одним из постулатов идеологии нормализации, сформулированных Бенгтом Нирье, жизнь инвалида должна быть максимально приближена к жизни обычного человека, в том числе в *ритме жизнедеятельности*. «Нирье продвигал концепцию нормальных ритмов жизни: нормального дневного, годового, жизненного цикла. Ходить в школу и на работу, развлекаться, путешествовать, встречаться с друзьями, отмечать дни рождения, вступать в брак — все это должно быть доступно человеку с отклонениями, потому что он имеет право на достойные экономические условия

жизни, на любовь и заботу близких, на сексуальное общение» [12]. В целом, социализационный процесс инвалида характеризуется замедленностью. *Нормативное, легитимизированное сдерживание процесса социализации инвалида, «сужает рамки самостоятельности, развивает инфантилизм»* [6, с. 109] и является результатом патерналистского отношения к данной категории.

В едином пространстве жизнедеятельности индивида, в котором развивается инвалид, система правил четко определена и понятна. Со временем она становится *единственной заданной системой правил*, снижающей способность индивида к адаптации в условиях меняющихся ситуаций и правил. «Социализация ребенка в учреждении мало готовит ребенка к выходу в большой мир даже в самых, казалось бы, простых бытовых аспектах... Ребенок с подобными представлениями о мире идеально подходит для того, чтобы проживать в системе учреждений и в дальнейшем» [6, с. 120].

Сегрегированное пространство сужает систему целей развития индивида. Само по себе формирование личностно значимых целей является центральным фактором личностного развития, самосовершенствования, сознательного формирования социализационных траекторий. *Отсутствие навыка формирования системы жизненных целей, ценностей* негативно сказывается на наличии жизненных перспектив, добавляя к объективным социальным барьерам низкий личностный потенциально-субъективный фактор.

Специалисты, непосредственно взаимодействующие с инвалидами, чья социализация прошла в специализированных учреждениях, часто отмечают инфантильность инвалидов, в том числе в отношении собственной судьбы и жизни. *Закрытое пространство стирает уникальность как социальную категорию, оставляя место только коллективности.* Это проявляется не только в отсутствии учета желаний, мнения формирующегося человека в отношении собственного распорядка дня, выбора занятий, формы проведения досуга, но и в отношении личностного пространства. *Давление коллективного над индивидуальным порождает тип конформной личности.*

Среда, вещный мир, окружающий человека, имеют огромное влияние на его жизнедеятельность. Казенная среда закрытого учреждения или специализированной школы *эстетически обеднена, безлика.* И.Г. Еременко отмечает низкий уровень эстетического вкуса у детей-инвалидов [3].

Узость социально-коммуникационного пространства, характерная для социализации инвалидов, является главным дезорганизирующим фактором. Коммуникативная дезадаптация проявляется на всех уровнях. *Весьма скудным является взаимодействие с социальным окружением, включенность в определенную символическую общность (статусные и жизненные группы), субкультурное пространство* [8]. Обедненные с точки зрения коммуникации повседневные практики приводят к усвоению строго ограниченного и минимального набора *моделей коммуникации.*

Важнейшим результатом социализации в молодом возрасте является получение профессионального образования и трудоустройства. Следует отметить, что получение образования весьма затруднено в централизованной модели образования. Специализированные школы-интернаты были лучшим и едва ли не единственным вариантом обучения для большинства инвалидов. В общеобразовательных школах задача создания инклюзивного пространства не ставилась, поэтому здесь могли обучаться только те дети-инвалиды, которые могли дотя-

нуться до уровня среднестатистического ученика, для которых не требовалось специально организованных условий обучения, в том числе специализированных технических средств и доступной среды. Еще сложнее складывалась ситуация с профессиональным образованием. Поскольку рынок труда был не готов предоставить инвалидам адаптированные высококвалифицированные рабочие места, то и мотивация к получению высшего профессионального образования была снижена. Более разветвленной являлась система техникумов и профессионально-технических школ-интернатов [10, с. 58]. Однако и в получении профессионального образования, и в трудоустройстве социализация инвалидов продолжала проходить по узкому вариационному коридору возможностей, сформированному централизованно государством.

Выводы

1. Переход к социальной модели инвалидности в России является искусственно сконструированным процессом. Для устранения социальных барьеров преобразований необходимо кардинальное изменение социальных институтов общества, устранение разновекторного воздействия агентов социализации, часть из которых воспроизводит старые, типичные для медицинской модели нормы.
2. Для изменения представления о социализационной норме инвалидов как на общественном, так и на индивидуальном уровне необходимо изучение специфики социализации инвалидов в условиях прежней модели, анализ деструктивных факторов социализации инвалидов с целью их дальнейшего преодоления.
3. В медицинской модели реальный тип социализации не соответствовал нормативной модели, исключая автономию личности в выборе стратегий собственного развития. Характер и последовательность шагов социализации были заданы извне.
4. Типичной для медицинской формы социализации являлась принудительная социализация в закрытом типе учреждения, где в сегрегированном пространстве процесс социализации утяжелялся многоплановой дезадаптацией.
5. Государственная установка на сегрегацию детей-инвалидов приводила к тому, что лишенный семьи ребенок-инвалид значительно повышал риски отклоняющегося социализационного процесса.
6. Сегрегационная политика создавала благоприятные условия для создания особого типа идентичности, оставляя малое количество источников альтернативной идентификации.
7. Централизованная модель социализации минимизировала стихийные агенты социализации, сводила к минимуму вариативные поведенческие модели и доступный инвалиду набор социальных ролей.
8. В социализированном процессе до минимума были сведены эталоны воспитания уникальной, ценной для общества личности.
9. Все система социализации личности ребенка-инвалида исключала возможность совпадения реального социализационного процесса его развития с нормативно закрепленным стандартом социализации. Происходило отождествление понятий «социализация инвалида» и «отклоняющаяся социализация».

Список литературы

1. *Басов Н.Ф.* Социальное обеспечение, защита и поддержка инвалидов в России: советский период и современность // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. — Серия 4: Педагогика. Психология. — 2010. — № 4 (19). — С. 56–59.
2. *Геран Тербон.* О границах и динамике норм и нормативного действия. Социологическая рефлексия // Социологическое обозрение. — 2003. — Т. 3. — № 4. — С.42–45.
3. *Еременко И.Г.* Олигофренопедагогика. — Киев.: Вища школа, 2010.
4. *Иванова О.Ю.* Роль семьи в социализации инвалидов подросткового возраста: на примере Краснодарского края: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Московский государственный университет сервиса. — Москва, 2004.
5. *Клепикова А.* Наверное я дурак: антропологический роман. — СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2018.
6. *Ковалева А.И.* Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социс. — 2003. — № 1. — С. 109.
7. *Ковалева А.И.* Социализация нетипичной молодежи // Энциклопедия гуманитарных наук. — 2006. — № 1. — С 187.
8. *Скатова В.В.* Методологический анализ процесса социализации воспитанников сиротских учреждений // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 312. — С. 55–58.
9. *Сухарев М.В.* Социальные антиинституты // Экономическая социология. — 2004. — №5. — С. 63–71.
10. *Чумак И.А.* Роль институциональной парадигмы в становлении социальной безопасности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции / под общей редакцией С.С. Чернова. — Новосибирск: ЦРНС, 2014. — С. 212.
11. *Бенгт Нирье.* Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями. — Текст: электронный // Сотрудничество: [сайт]. — URL: <https://kccsr.ru/library/view/120> (дата обращения 5.10.2019).

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF CONSUMER PRACTICES
OF STUDENT YOUTH

ЛЕЩИНСКАЯ Софья Николаевна — кандидат социологических наук,
МГГЭУ, г. Москва, (marmar82@bk.ru)

LESHCHINSKAYA Sofya Nikolaevna — Candidate of Sociological Science,
MGGEU, Moscow (marmar82@bk.ru)

Аннотация. Потребительское поведение, а именно его компоненты определяют механизм выстраивания в пирамиду определенных нужд, что затрагивает потребительский спрос на различные товары и услуги. Теоретико-методологический подход к аудиту покупательского поведения определяет значимые факторы, оказывающие значимое влияние на механизм принятия решений о приобретении. В данном исследовании использовался метод анкетирования и метод фокус-групп, в статье рассматривается потребительское поведение студенческой молодежи, анализируются факторы, влияющие на него. На основе приведенных результатов социологического исследования выявлено покупательское поведение молодежи.

Ключевые слова: потребительское поведение, молодежь, социальные факторы, информационное общество, покупательское поведение.

Abstract. Consumer behavior, namely its components predetermine the mechanism of building certain needs in a pyramid, which affects consumer demand for various goods and services. The theoretical and methodological approach to the audit of consumer behavior determines significant factors that have a significant impact on the decision-making process on acquisition. In this study, we used the questionnaire method and the focus group method, the article examines the consumer behavior of students, analyzes the factors that influence it. Based on the results of a sociological study, the purchasing behavior of youth has been identified.

Keywords: consumer behavior, youth, social factors, information society, consumer behavior.

Проблема потребительского поведения молодежи все больше привлекает внимание исследователей различных сфер. В основном исследование потребительского поведения молодежи затрагивало экономический сектор, но изучая именно факторы потребительского поведения, следует обратить внимание и на сферу социальных отношений. Базовые основы изучения потребительского поведения заложены Г. Зимелем, Т. Вебленом, М. Вебером.

В современном мире человеческие отношения не могут быть чистым пространством социальной интеракции — в них важную роль играют вещи. Приобретая товары и услуги, индивиды не только удовлетворяют свои базовые потребности, используя вещи по прямому назначению, но и стремятся с помощью потребления удовлетворить потребности более высоких уровней. По-

требительское поведение индивида формируется под влиянием этих потребностей, а также внутренних и внешних факторов воздействия. Таким образом, мы рассматриваем составляющие, которые обуславливают поведение потребителей, а именно студенческой молодежи. По причине того, что социальная структура общества разнородна, крайне сложно качественно проанализировать все ее элементы. Поэтому для более детального изучения будет выбрана такая социально-демографическая группа, как молодежь, поскольку молодежь является динамично развивающейся социальной группой, которая занимает особое положение в обществе в силу возрастных характеристик и определенных социальных свойств.

На молодежь, которая обучается в высших учебных заведениях, оказывают воздействие разнообразные факторы, генерирующие парадигму ее поведения. Потребительское поведение, а именно его компоненты определяют механизм выстраивания в свою собственную пирамиду нужд, что затрагивает потребительский спрос на различные товары и услуги. Анализируя теоретико-методологические подходы к аудиту покупательского поведения, следует обозначить четыре значимых фактора, которые оказывают активное влияние на механизм принятия решений о приобретении. К таковым относят: экономические, личностные, культурные, психологические факторы. В основном эти факторы не подвластны контролю, так как их воздействие определяется личными характеристиками человека, а также людьми, которые его окружают. Но эти факторы и способность их влияния на потребителей используются при разработке инструментов маркетинга [3, с. 110]. Первый фактор обусловлен непосредственно характеристиками личности, особенностями объекта, объясняющими его нужды и, соответственно, покупательское поведение. Здесь необходимо упомянуть такую категорию, как возраст, ведь в зависимости от возраста формируются и потребности. Становление личности происходит на протяжении всей жизни, и в процессе индивидуального развития выделяется ряд возрастных этапов биографии, каждый из которых имеет свои характерные черты.

Неизменно значимую роль на протяжении жизни играет семья. В свете исследуемой темы потребительского поведения увлекательно проанализировать цикл развития семьи. Важным является то, что для различных периодов жизни в плане возрастного ценза нужды и необходимости потребления будут разными. Еще одним слагаемым субъективного аспекта покупательского спроса выступает стиль жизни человека — шаблоны житейского настроения, проявляющиеся в интересах и действиях. Помимо вышеизложенного, на потребителя, желающего приобрести товар, непосредственно влияет его представление о том, кто он. Следовательно, индивид, отличающийся оригинальностью, будет приобретать товар, который его идентифицирует и выделит среди толпы. Существует широкая черта, отделяющая индивидуальные аспекты и социальные, так как любой индивидуум — социальная единица, и поступки индивидуума все же нацелены на общество, и мотивы этих действий и поступков образуются прежде всего под влиянием материального мира.

У каждого человека на протяжении жизни существует множество социальных ролей, которые определяют и конкретизируют потребителя под определенный шаблон. Социальная роль людей выражается в поступках или действиях, бездействиях, которых ждет от него окружающий мир. Социальная позиция играет в жизни человека определенную роль, она во многом способствует непо-

средственному воздействию на покупательский спрос. Аспект толпы приумножает спрос на ту или иную продукцию, потому что какая-либо статусная группа, приобретая товар, показывает, как надо действовать, а люди в целом не привыкли самостоятельно принимать решения, так как боятся выделиться из масс, и это следует именовать «эффектом сноба». Отметим, что «показное поведение» свойственно людям с определенным статусом. Исходя из механизма изучения действий перед покупкой малых групп, которые завязаны общими смыслами, можно лишь кратко рассказать о влиянии моды и тенденций развития, а также стиля поведения, воспринятых от общества в целом. Но если рассмотреть психологические аспекты, то следует выделить следующие компоненты: мотивированность, мировосприятие, осмысление, мировоззрение, общение и отношение.

Все перечисленные выше компоненты являются неотъемлемой частью потребительского спроса и поведения. При этом ключевым аспектом является доход индивидуума. Следует сделать вывод о том, что «двигателем личности» покупателя всегда выступает изначально мотивация, охватывающая все компоненты, которые рассмотрены выше. Можно сделать вывод, что нужда выполняет роль мотива и принуждает действовать, а радость от удовлетворения нужды всегда приносит с собой снятие напряжения, как физического, так и психологического.

Студентами вуза под руководством преподавателя в период с 01.11.2019 г. по 31.01.2020 г. было проведено социологическое исследование с использованием метода анкетирования, метода фокус-группы. В нем приняли участие 120 человек, средний возраст респондентов составил 23 года, гендерная структура представлена следующим образом: женщины — 56%, мужчины — 44%. Были выявлены закономерности и основные факторы потребительского поведения студенческой молодежи с использованием качественных и количественных методов. Данное исследование было проведено в университете, студенты которого преимущественно являются людьми с ограниченными возможностями и относятся к незащищенным слоям населения, в связи с чем их доход практически стабилен из-за различных социальных выплат, а также стипендии, которую получает 82 % обучающихся в МГГЭУ. На диаграмме (рис. 1) показано соотношение этих источников дохода.

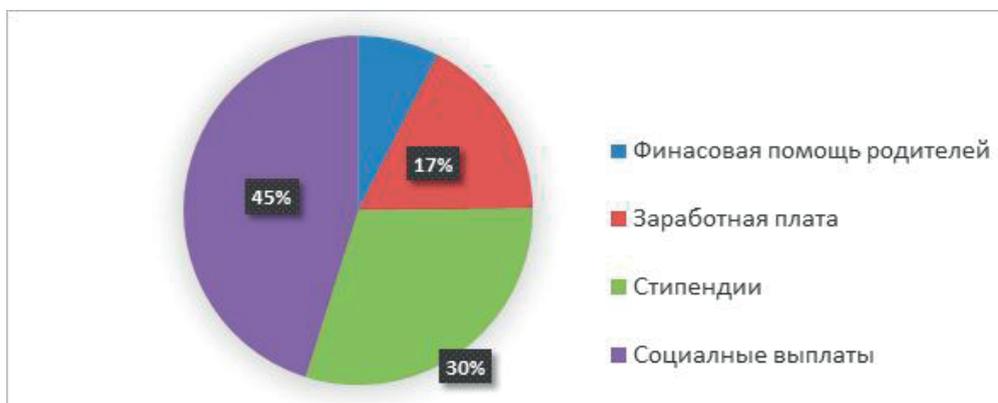


Рис. 1. Основные источники дохода студентов

Исследование проводилось в студенческих группах методом случайного отбора. В исследовании приведены примеры различных видов потребительского поведения молодежи, а также выделены основные признаки развития потреб-

ностей в ходе функционирования общества, что в значительной мере помогло отобразить динамику развития потребительского поведения молодого поколения. [2, с. 12].

Таким образом, в процессе описания результатов были выделены факторы, обусловившие потребительское поведение, а также особенности, характерные для потребителей исследуемой социально-демографической группы. Основным является экономический фактор, мы выделили два основных направления, через которые можно его охарактеризовать. Это доход и расход денежных средств респондентов.

Анализируя диаграмму, мы видим, что основным доходом, как было указано ранее, выступают социальные выплаты (45%) и стипендии (30%), остальные респонденты отметили, что их доход складывается из помощи родителей, либо заработной платы. Данная характеристика распределения доходов показывает, что молодежь способна самостоятельно и независимо от доходов родителей сформировать свое потребительское поведение. Для оценки доходности респондентов были сформированы варианты ответов для анализа возможности трат. Результаты приведены ниже:

- 1) денег не хватает даже на продукты — 6%;
- 2) на продукты денег хватает, но покупка одежды вызывает финансовые затруднения — 12%;
- 3) денег хватает на продукты и на одежду, но вот покупка вещей длительного пользования (телевизора, холодильника) является проблемой — 60%;
- 4) я без труда могу приобретать вещи длительного пользования, однако для меня затруднительно приобретать действительно дорогие вещи (машина, дача, квартира) — 10%;
- 5) могу позволить себе все (в том числе при необходимости крупные покупки — машину, дачу, квартиру) — 12%.

Оценка респондентами своих финансовых возможностей и реальных доходов оказалась весьма ожидаемой. Результаты исследования показали, что 72% респондентов — иногородние, которые получают высшее образование в городе Москве. Данный вопрос очень важен, так как существенно влияет на доход опрошенных граждан. У москвичей пособие по инвалидности выше, чем у иногородних, а также у них нет нужды в оплате съемной квартиры или общежития, что, несомненно, уменьшает расходы.

Для конкретизации анализа экономического фактора необходимо выявить предпочтения ценовых категорий товаров. Для этого магазины, в которых совершают покупки студенты, были разделены на категории. Респондентам был задан вопрос: «Где вы чаще всего совершаете покупки продуктов питания?». Полученное распределение представлено на рис. 2.

Популярным вариантом стал ряд сетевых магазинов, в которых отличная ценовая политика, есть программа лояльности и большой выбор товаров по доступным ценам. Рынки и магазины здорового питания у опрошенных не пользуются популярностью. Аналогичная ситуация сложилась и с покупками одежды и обуви: ощущается значительный перевес в сторону масс-маркета (рис. 3).

Далее рассмотрим, какие досуговые потребительские практики предпочтительнее для студентов (рис. 4).

По данным опроса, самым популярным вариантом проведения досуговой деятельности является спорт. Далее, 22% опрошенных отметили, что любят по-

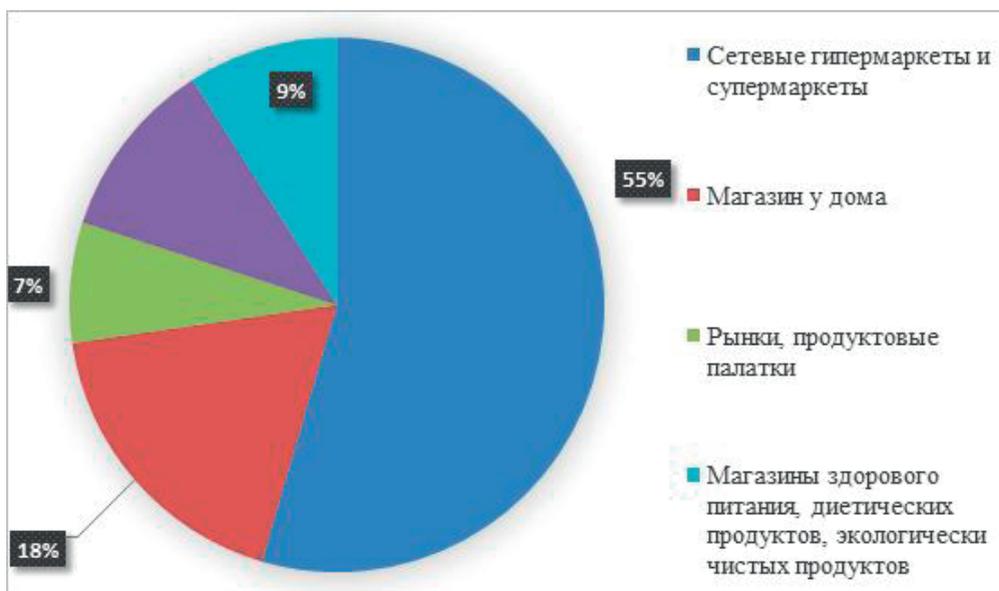


Рис. 2. Места покупки продуктов питания



Рис. 3. Места приобретения одежды и обуви

сещать бары, рестораны и клубы, такое же количество респондентов посвящают свободное время театрам и концертам. Также стоит отметить, что 11% опрошенных получают дополнительное образование.

Ключевым фактором при выборе товара выступает такая объективная характеристика, как состав и качество товара: большинство респондентов обоих полов выбрали именно этот вариант (рис. 5). Следующая по значимости для респондентов характеристика — цена товара. Бренд товара имеет значение для

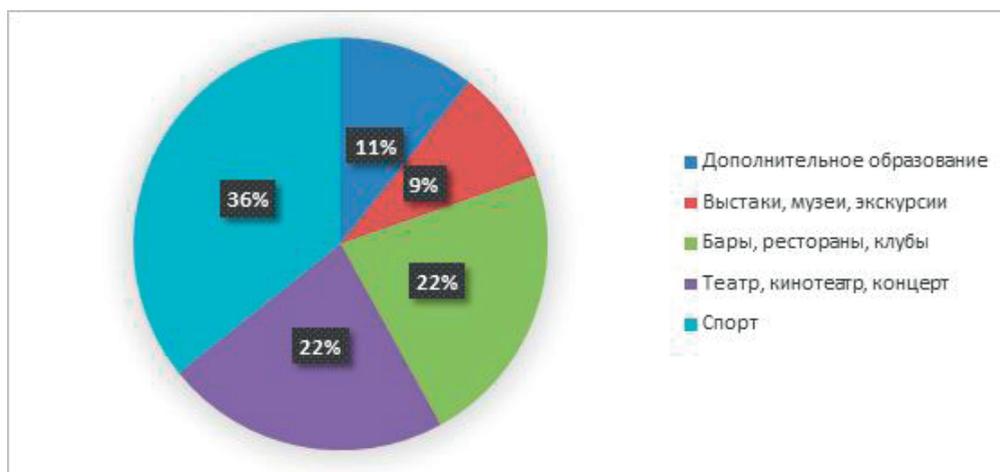


Рис. 4. Досуг в городской среде

совсем малого числа потребителей (для 27 женщин и 8 мужчин). Последнее место у потребителей занимает соответствие моде.

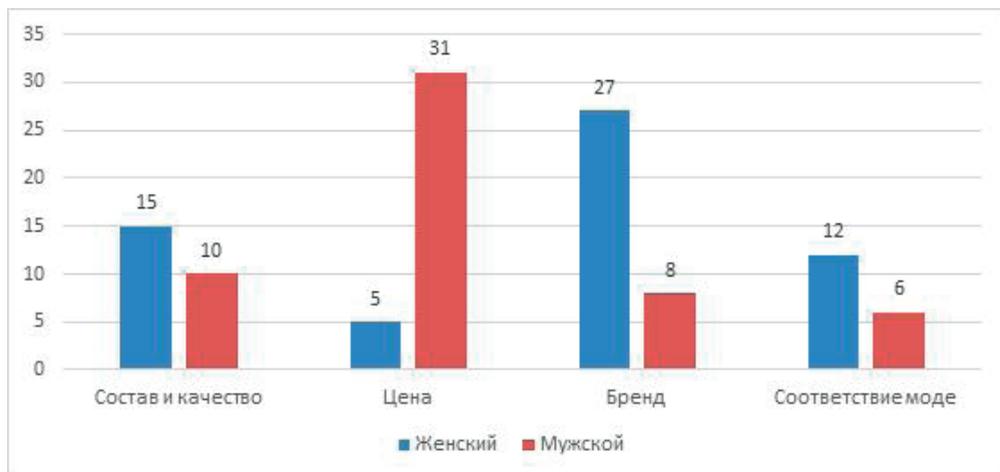


Рис. 5. Ключевой фактор при выборе товара

В современном информационном обществе невозможно не учесть тот факт, что значительное влияние на потребителя оказывает сеть Интернет. А именно интернет-шоппинг, который трансформировал потребительские практики молодежи. Как показал опрос (рис. 6), подавляющее большинство студентов (91%) совершает покупки через сеть Интернет.

В связи с растущей популярностью онлайн-покупок, возникает вопрос: какие покупки самые востребованные в сети Интернет? Ниже приведен перечень товаров, которые являются самыми популярными при оформлении заказа из сети Интернет. Покупку в интернет-магазинах студенты объясняют следующими причинами: минимизация энергии и сил (основная причина); скидки и акции больше распространены в онлайн-магазинах, возможность легко сравнить цены в 2-х или более магазинах; возможность приобретения товаров за рубежом. Рассматривая результаты влияния рекламы на потребительское поведение молодежи, можно заметить, что значительное влияние оказывает не только интер-

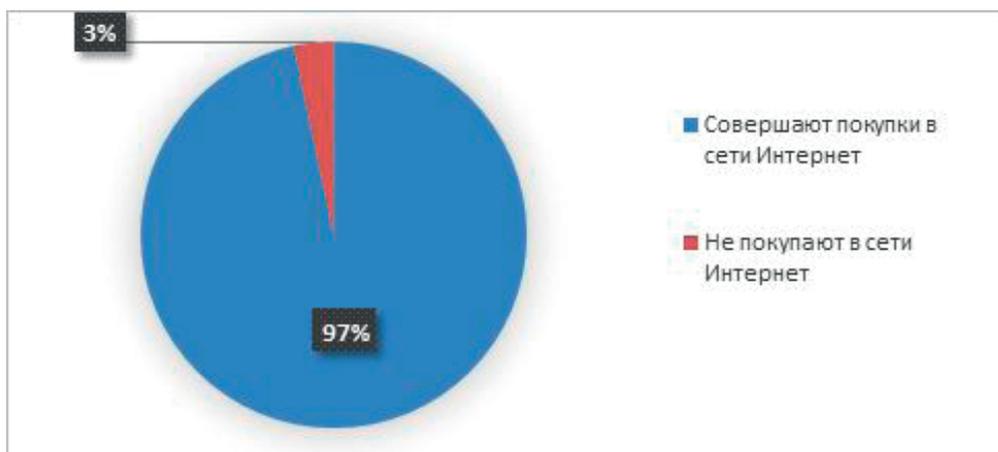


Рис. 6. Покупки через сеть Интернет

нет-реклама, но и телевизионная. Результаты исследования указаны на рис. 7. Такой вид рекламы, по мнению респондентов, также может быть полезен, давая возможность ознакомиться с новыми товарами и услугами, получить нужную информацию.

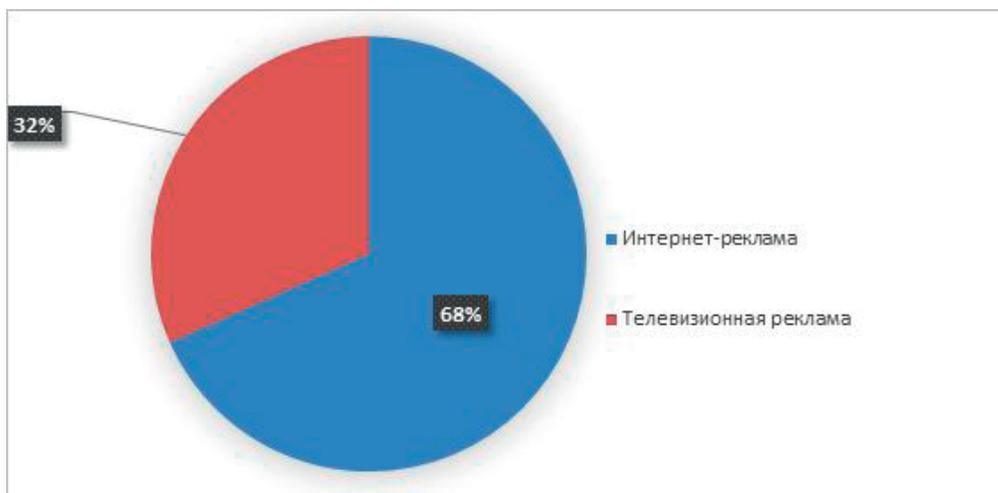


Рис. 7. Разновидности рекламы, оказывающие влияние на студенческую молодежь

Помимо метода анкетирования, для более глубокого изучения проблемы был применен метод фокус-группы, позволяющий получить результат, который не предоставляет метод анкетирования, а именно — увидеть особенности потребительского поведения у представителей студенческой молодежи. Для проведения фокус-группы были выбраны 12 представителей целевой группы, то есть студенты МГГЭУ различных специальностей, использующие социальную сеть «Facebook», которым интересна тема потребительского поведения. Итог следующий:

- 1) представители признают, что спонтанное желание приобрести зачастую ненужный товар случается довольно, часто;
- 2) респонденты подчеркнули, что чаще всего откладывают часть средств в накопление, мотивируя тем, что собирают деньги на какую-либо дорогостоящую вещь;

- 3) представители приобретают дорогие вещи, только в том случае, если могут себе это позволить, не ущемляя другие аспекты своей жизни, но при этом большинство отмечает, что все равно ориентируются на бренд вещи (популярен/непопулярен);
- 4) на исследуемых респондентов оказывают влияние такие социальные факторы, как подражание других различным модным тенденциям;
- 5) участники пришли к общему мнению, что их потребительское поведение ограничено финансово;
- 6) реклама в Интернете была отмечена респондентами как источник полезной информации, помогающий ознакомиться с товаром или услугой, а также сравнить и найти самую низкую цену на товар во всех интернет-магазинах;
- 7) большинство представителей используют исключительно интернет-магазины.

Разобрав теоретические и методологические подходы к анализу потребительского поведения, отобразив совокупность различных факторов, оказывающих влияние на покупку того или иного товара, мы смогли обнаружить основные компоненты потребительского поведения.

1. Социальные факторы, несомненно, актуальны на сегодняшний день.
2. Основой потребительского поведения является экономический фактор, который выражается в доходе и расходе.
3. Значимость культурного компонента с течением времени переместилась и уступает место экономическому фактору.
4. Молодежь стремится рационально распоряжаться деньгами и готова поступиться своими желаниями и интересами в угоду накопления денежных средств на дальнейшие планы.
5. В современном информационном обществе невозможно не учитывать, что значительное влияние на потребителя имеет сеть Интернет. А именно интернет-шоппинг, который трансформировал потребительские практики молодежи.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, показавшим, что основным источником дохода являются стипендии и социальные выплаты, можно сделать следующий вывод: потребительское поведение имеет финансовое ограничение, и этим объясняется приобретение одежды в магазинах масс-маркета, поскольку в силу ограниченных материальных средств студенты в меньшей степени используют товары для демонстрации своего статуса. Цена товара наиболее значима для студентов с низким уровнем доходов и в основном служит определяющим фактором при покупке продуктов питания. А вот «показное» поведение наиболее характерно для респондентов с высоким уровнем доходов, основную долю которых составляет материальная поддержка родителей. Такие молодые люди в большей степени ориентируются на модные тенденции, новинки, брендовые вещи. Для большинства опрошенных главными факторами при совершении покупки выступают цена и качество. Ориентация на качество чаще всего проявляется при приобретении товаров длительного пользования.

На основе данных исследования, проведенного на базе Московского государственного гуманитарно-экономического университета, можно сделать следующие выводы.

1. *Студенты вузов при покупке товаров действуют импульсивно.* Спонтанность покупок не коррелирует с гендером. Спонтанность возникает на основе отвлекающих факторов: манипуляции продавцов, качественный маркетинг и многое другое.
2. *У студентов ограничены сбережения в силу недостаточности дохода.* Рационализм нынешнего поколения подтверждается эмпирическим исследованием, большинство респондентов ответили, что имеют сбережения и вносят ежемесячно средства на хранение в банк.
3. *Доход как основной фактор потребительского поведения.* Студенты в основной массе имеют стабильный доход и готовы тратить деньги, так как бюджет родителей не участвует в планировании самостоятельной жизни.
4. *Интернет-реклама — один из эффективных способ влияния на молодых потребителей.* Все респонденты, кроме одного, определили именно интернет-рекламу как самый эффективный способ формирования потребностей и мотивов потребления. Более того, реклама в Интернете была отмечена респондентами как источник полезной информации, помогающий ознакомиться с товаром или услугой.
5. *Интернет-магазины необходимы и весьма популярны у молодежи.* На самом деле многие респонденты, за исключением 2% опрошенных являются активными пользователями интернет-магазинов, что обусловлено их доступностью, огромным выбором и соотношением цена/качество.

Список литературы

1. *Веблен Т.* Теория праздного класса. — М., 1984.
2. *Кучеренко Е.А.* Интегральная модель потребления в современном обществе // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 3. — С. 67–70.
3. *Доржиева И.Ц., Мисайлова В.В.* Факторы потребительского поведения студенческой молодежи: социологический анализ // Теория и практика общественного развития. — 2017. — № 5. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-potrebitelskogo-povedeniya-studencheskoy-molodezhi-sotsiologicheskij-analiz> (дата обращения: 11.02.2020).

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РЕСУРСА
СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ**

**FORMATION OF INTELLECTUAL RESOURCE
OF MODERN TECHNICAL INTELLIGENTSIA**

МАКАРЕНКО Екатерина Игоревна — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социологии и управления Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) (e-mail: makarenko_madi@mail.ru)

MAKARENKO Ekaterina Igorevna — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sociology and Management of the Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) (e-mail: makarenko_madi@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования интеллектуального ресурса современной отечественной технической интеллигенции. Базой для его формирования выступают сферы образования и науки. В рамках образовательных практик уделяется внимание таким важным направлениям, как потребности экономики в инженерных кадрах на различных уровнях, профориентация, трудоустройство выпускников вузов, гуманитарная подготовка технических специалистов, возможности инклюзивного образования. Научная деятельность оценивается через призму связи технического образования с производством и промышленностью. Автор обращается к эмпирическим данным, полученным в ходе собственных научных разработок и к исследованиям отечественных и зарубежных социологов.

Ключевые слова: интеллигенция, техническая интеллигенция, интеллектуальный ресурс, интеллект, образовательные практики, научная деятельность

Abstract. The article discusses the problems of forming the intellectual resource of the modern domestic technical intelligentsia. The basis for its formation is the spheres of education and science. In the framework of educational practices, attention is paid to such important areas as the needs of the economy in engineering personnel at various levels, vocational guidance, employment of university graduates, humanitarian training of technical specialists, opportunities for inclusive education. Scientific activity is assessed through the lens of the relationship between technical education and production and industry. The author refers to empirical data obtained during his own scientific developments and to research of domestic and foreign sociologists.

Keywords: intelligentsia, technical intelligentsia, intellectual resource, intellect, educational practices, scientific activity

В социологической литературе существуют определенные точки зрения, связанные с пониманием и выделением современной интеллигенции в структуре российского общества. Научная дискуссия в этом плане имеет довольно масштабный и разнообразный характер. Базисной в этом плане является проблема существования интеллигенции как социального слоя (группы) в современном

российском обществе. Большинство российских социологов считают, что отечественная интеллигенция и в условиях институционализации рыночных отношений сохраняет свои социальные позиции в обществе. В этом русле изучают интеллигенцию Ж.Т. Тощенко, Г.Г. Силласте, Е.А. Гришина и др. «Интеллектуал и интеллигент — не тождественные понятия, они имеют различные приоритеты — в первом случае это профессионализм, знания, целеустремленность, во втором — вера в идеалы и человеколюбие. Интеллектуалы, в отличие от интеллигентов, не несут на себе морально-нравственной нагрузки, у них отсутствует характерные этические качества, т.е. “интеллигентность”» [7]. На особую ведущую общественную роль отечественной интеллигенции указывает А.Н. Кураев, поскольку интеллигенция, в его понимании, стремится стать выразителем интересов большинства общества, а интеллектуалы, как правило, функционируют в своей конкретной интеллектуальной профессиональной деятельности. То есть, по его мнению, «интеллигенция» — это более широкое понятие, а «интеллектуалы» — более узкое, конкретное [10].

Некоторые исследователи (В. Радаев, О. Шкаратан, Н. Покровский) предпочитают говорить о замещении интеллигенции слоем интеллектуалов-профессионалов. Социологи, обращающиеся в своих исследованиях непосредственно к технической интеллигенции, также отмечают разницу западных и российских теоретико-методологических подходов к пониманию интеллектуалов и интеллигенции: «в западной социологии профессий профессиональные группы работников интеллектуального труда, в том числе инженеры, рассматриваются как корпоративные актёры, способные монополизировать рыночные преимущества в собственную пользу, и как социальные институты, обеспечивающие нормативный социальный порядок. Отечественные исследования сфокусированы на внутренних характеристиках профессиональной группы, таких как сложность труда, его творческий характер и призвание [9]. Автор статьи соглашается с позицией большинства современных ученых: интеллигенция остается в реальной жизни российского общества, сохраняется как слой в его социальной структуре и продолжает выполнять, в том числе функции духовного производства. При дифференцировании современной российской интеллигенции стоит использовать сферный подход, который подразумевает разделение интеллигенции исходя из сфер ее занятости. Данный подход определяется тем, что интеллигенция дифференцируема и подразделяется на научную, экономическую, техническую, гуманитарную, административно-управленческую, творческую и др. В рамках сферного подхода *будем рассматривать техническую интеллигенцию как слой специалистов с высшим техническим образованием, занятых в производстве, а также в сфере разработки интеллектуального продукта для развития науки и техники.*

Отечественная промышленная сфера, реальный сектор экономики остро нуждаются в технической интеллигенции. Реальный сектор экономики в России определяется как совокупность отраслей экономики, производящих материальные и нематериальные товары и услуги. Подъем реального сектора экономики связан прежде всего с развитием производства, промышленности, транспортной инфраструктуры, строительства и т.д. В настоящее время все чаще употребляется термин «высокотехнологичное производство», который означает, что в стоимости продукции 7% и более составляют затраты на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (НИОКР). К высокотехнологичным от-

раслям промышленности, согласно классификации Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), относятся: авиа- и ракетостроение; фармацевтическая промышленность; производство медицинских, оптических и других точных инструментов; производство радио- и телекоммуникационной аппаратуры. Надо понимать, что представители технической интеллигенции заняты во всех этих отраслях и здесь интеллектуальный продукт, основанный на достижениях науки и новых технологиях, является главенствующим. Великий технологический прорыв начала XXI века заключается не в новых объектах, а в «старых» предметах, ставшими «умными». Интеллектуальный контент товаров становится ценнее, чем физические элементы, используемые для их изготовления [13, с. 164].

На важную особенность в исследовании технической интеллигенции обращают внимание В.А. Беляев и Ю.В. Каткова: «технари отдают предпочтение социоинженерному пути развития страны, отводя первоочередную роль развитию технологии», но вместе с тем, ученые справедливо отмечают, что основные социальные и идейные водоразделы ныне проходят не между ее «отраслевыми отрядами», а внутри них, между слоями с разными социальным статусом» [2]. Такая позиция ученых адресует нас к пониманию интеллигенции в целом.

Вообще понятие «техническая» интеллигенция довольно новое, не столь разработанное в современной научной литературе как гуманитарная, творческая и др. Традиция его научного осмысления исходит к дореволюционному этапу, где представители технической интеллигенции составляли крайне узкую социальную прослойку в обществе, а в советское время в целом под технической интеллигенцией понимались работники, занятые на инженерно-технических должностях. И за это время техническая интеллигенция «накопила» огромный багаж социальных ресурсов. Представитель ростовской научной школы О.А. Нор-Аревян [17] считает, что инженерные профессии имели ключевое значение и выступали стратегическим ресурсом советской экономики, которая была ориентирована, прежде всего, на крупное индустриальное производство и основывалась на идеях научной организации труда. Для всего периода советской истории была характерна тенденция быстрого роста численности специалистов инженерных профессий. И уже к началу рыночных реформ инженеры представляли самую многочисленную профессиональную группу специалистов, занятых в экономике. Это представители той когорты профессионалов, которую относят к интеллигенции.

Н.Е. Тихонова, А.В. Каравай отдельно выделяют ресурсный подход в социологии, который базируется на западной терминологии ресурсов — «капитала», и исходит из того, что в условиях перехода человечества к постиндустриальному этапу понятие капитала включает в себя, наряду с традиционным «физическим» или финансовым капиталом, новые его виды, в числе которых не только технологии, бренды и т. п., но и такие «инкорпорированные» виды капитала, как человеческий, культурный, социальный и т. д. Именно их использование позволяет индивиду получать большие или меньшие ренты, размер которых зависит от востребованности имеющихся у него ресурсов, что и превращает последние в активы, а в отдельных случаях — и «капитал» [21].

Здесь необходимо важное методологическое пояснение, на которое указывает Г.Г. Силласте: «В западной терминологии социальные ресурсы выстраиваются в систему социального капитала» [23]. Именно в этом заключается

принципиальное различие между рассмотрением социальных ресурсов в отечественном научном поле и в западном, которое оперирует понятием «социальный капитал». Так, французский социолог Бурдьё, в частности, различая традиционное общество Алжира и современное общество Франции, выделяет поля (автономные сферы действия) и плюрализацию капиталов — ресурсов, накопленных в рамках полей и частично между ними конвертируемых. В этом плане надо понимать, что концепция поля построена у Бурдьё на понятии социального капитала. Сравнивая теории Маркса и Бурдьё, американский социолог М. Буравой полагал, что оба исследователя «поворачиваются к логике практики — труд у Маркса, телесные практики у Бурдьё» [4].

Социальные ресурсы технической интеллигенции могут быть классифицированы по основным ее социальным характеристикам: высокому уровню специализированного образования, сфере занятости и особым культурным и морально-нравственным качествам. Исходя из этого, выделим следующие типы социальных ресурсов технической интеллигенции, которые получили воплощение в ее реальных практиках: интеллектуальные, профессиональные и ценностные. Мы понимаем, что одной из основной и важнейших характеристик и компетенций технической интеллигенции является разработка интеллектуального продукта для развития науки и техники, поэтому данный вид ресурсов стоит выделить особо. В «Социологическом словаре» под понятием «интеллект» (лат. *Intellectus* — ум, рассудок, разум) понимаются мыслительные способности человека. «Наивысшим проявлением этих способностей в настоящее время принято считать производство научного знания. В XX в. наука из занятия одиночек превратилась в одну из основных сфер общественной жизни. Превращение науки в производительную силу общества находит воплощение во всех отраслях производства, особенно наукоемких, во всех сферах жизнедеятельности общества. Происходит массовая интеллектуализация общества..., поэтому общество не может не включать в себя также образовательный потенциал, находящийся конкретное выражение в образованности всего общества» [19, с. 349].

В настоящее время правительственных и научных кругах все более дискуссионный характер приобретает проблема искусственного интеллекта и его социальных последствий. В октябре 2019 г. Президентом РФ В.В. Путиным подписан Указ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») [1]. Термин искусственный интеллект в Национальной стратегии раскрыт как совокупность технологических решений, позволяющих имитировать человеческие когнитивные функции и получать при выполнении различных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека. Но, как мы понимаем, искусственный интеллект создается, в первую очередь, благодаря интеллектуальным возможностям человека, который заставляет думать и работать «на себя» машины. Каков интеллектуальный ресурс современной технической интеллигенции в настоящее время? На чем он основывается? Может ли в современных условиях интеллигенция и, прежде всего, техническая активно включиться в процесс инновационного развития отечественного производства и работать над реализацией стратегии уже искусственного интеллекта? Д.В. Львов, анализируя связи в представлениях о социуме и искусственном интеллекте считает: «Активное обсуждение искусственного интеллекта вплоть до правительственного уровня

свидетельствует, что данный технологический феномен уже стал одним из факторов социокультурных изменений» [11].

Как мы понимаем, интеллектуальные способности основываются на высоком образовательном уровне, знаниях и компетенциях, развитии научной деятельности как фундаментальной, так и прикладной. Без развития образования и науки нельзя ставить вопрос об инновационной деятельности технической интеллигенции. Именно интеллектуальные ресурсы технической интеллигенции станут предметом пристального анализа в данной статье.

В современных социально-экономических условиях в связи с кризисом научно-образовательной сферы ряд ученых указывает на необходимость интеллектуальной безопасности, видя реальную угрозу снижения интеллектуального потенциала нации. К важнейшим факторам, способствующим деградации российского интеллектуального потенциала А.В. Верещагина, С.И. Самыгин, С.И. Имгрунт [5] относят такие, как кризисный характер функционирования российской науки, снижение уровня и качества высшего образования в результате непродуманной политики реформирования системы образования, высокие темпы интеллектуальной миграции в сочетании с ростом социального неравенства в стране. Определяя интеллектуальную безопасность как «такое состояние социальной системы, которое характеризуется ее способностью к устойчивому воспроизводству интеллектуального потенциала общества и его продуктивному использованию в пространстве данного социума в конкретных социально-экономических и социокультурных условиях, ученые оценивают ситуацию в сфере интеллектуального развития как культурную, образовательную, научную деволуцию и констатируют, что интеллектуальная безопасность России находится под угрозой, формирующейся в результате снижения инновационного, креативного и в целом образовательного потенциала общества» [5]. На этот факт указывает и А.В. Миронов, отмечая: «Россия в своем развитии не может рассчитывать ни на какие другие ресурсы, кроме интеллектуальных и природных. Эта национальная особенность России была понята еще Петром Великим и всеми продолжателями его дела, что и вывело наше Отечество в число полностью грамотных, научно и промышленно развитых стран мира» [14].

О взаимозависимости интеллекта и образования рассуждает и М.Б. Буланова, которая вводит понятие образовательный капитал, представляющий собой совокупность интеллектуальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения жизненных целей. Данный капитал, основой которого является интеллект, позволяет его обладателю выстраивать жизненные стратегии с целью достижения профессиональных и личных целей и зависит как от уровня и качества образования, приобретенного в учебных заведениях при поддержке или ее отсутствия со стороны родителей и учителей, так и от субъективной потребности к развитию собственных способностей. Важно отметить, что, по мнению ученого, понятие образовательного капитала можно применить к различным социальным группам общества, в том числе и интеллигенции [3]. Образование и наука формируют знания, умение размышлять и действовать, быть способным к инновационному решению задач. Это четко понимают и за рубежом. Исследуя проблемы высшего образования в глобальном масштабе, такая авторитетная международная организация как Всемирный банк в начале XXI в. пришла к выводу: «Развитие и применение знаний является главным фактором социально-экономического прогресса» [24]. Развитие общества на

инновационных началах без расширения интеллектуального потенциала невозможно.

Какова ситуация в сфере образования в российском обществе? Способствуют ли образовательные практики технической интеллигенции повышению ее интеллектуального ресурса? Обратимся к ситуации с потребностью экономики страны, российского общества в инженерных кадрах. Какова структура потребностей в этом плане? В условиях плюрализма форм собственности изменилась оценка потребности в инженерных кадрах на рынке труда. В настоящее время потребность в инженерно-технических кадрах измеряется на региональном, отраслевом разрезах и на уровне крупнейших работодателей (см. рис. 1).



Рис. 1. Потребность в инженерно-технических кадрах на региональном и отраслевом разрезах и на уровне крупнейших работодателей

Безусловно, все эти «разрезы» дополняют друг друга, но и имеют свои особенности:

- 1) в разрезе регионов необходимо стимулировать социально-территориальную структуру общества, избегать «вымывания» кадров из регионов;
- 2) в отраслевом плане стоит обратить особое внимание на направления, которые определяют новый технологический уклад или уже определяют новый технологический уклад;
- 3) новая форма подготовки — бизнес- и корпоративное образование под конкретные корпорации. Здесь активное участие в образовании технических кадров принимает бизнеса, как правило, крупный бизнес и государственные корпорации.

С точки зрения образовательного процесса необходимо обратиться к начальной стадии формирования интеллектуальных ресурсов технической интеллигенции — обусловленности выбора профессии и профориентации. В условиях острой потребности экономики в высококвалифицированных инженерных кадрах на всех уровнях вопросы профориентации приобретают далеко не праздное значение. На важность профориентации указывал классик социологии П. Сорокин, подразумевая под ней несколько более широкое понимание, чем профориентация — «профессиональная селекция» — определенные способности и качества, необходимые, чтобы заниматься каким-либо видом деятельности. Одна из важнейших вещей в жизни каждого — знать, к какому роду деятельности он более всего пригоден [18, с 421]. А для будущего инженера и высококвалифицированного технического работника вопросы профориента-

ции носят принципиальный характер. Если у человека нет способностей к овладению, прежде всего, фундаментальными естественнонаучными знаниями, то у него не сложится карьера, он не сможет реализоваться в профессии инженера. Можно сказать, что он потерпит профессиональное фиаско инженера. Исследования социологов последних лет свидетельствуют о разнице в представлениях родителей и старшеклассников в выборе вуза и специальности. В частности, опросы в Нижегородской области показали, что родители в первую очередь руководствуются «наличием бюджетных мест, положением вуза в рейтингах университетов, лицензией и государственной аккредитацией, тогда как дети выбирают “интересующую специальность”, “престижность образования” и его качество» [22].

Крайне важным в образовательной сфере является подготовка в вузе специалистов по конкретным, необходимым для промышленности специальностям, приведение в соответствие количества и качества подготовки выпускников. Занятость человека по полученной специальности повышает его ресурсные возможности и является комплементарной как его интересам, так и потребностям общества, дает возможность его самореализации, а новые образовательные технологии должны быть направлены на развитие креативных способностей, повышение возможностей для реализации интеллектуальных ресурсов будущей технической интеллигенции.

В плане дальнейшего трудоустройства интересно рассмотреть проблемы ответственности квалификации выпускников и их желание работать по специальности. Социологи Ю.А. Зубок и В.И. Чупров провели исследования о качествах, необходимых молодым специалистам на рынке труда. По мнению ученых, за последние десятилетия доля выпускников вузов, работающих по специальности, постоянно уменьшалась. Сегодня каждый третий работает по специальности, не связанной с полученным профессиональным образованием. В этих тенденциях отразились невысокая эффективность подготовки кадров в высшей школе и влияние конъюнктуры рынка труда. Изменение профессии и места работы, как формы социального продвижения, характерное для современных рыночных экономик, предполагает наличие высокой квалификации и опыта, что не относится к молодым специалистам, находящимся в начале своей трудовой жизни, но вынужденным работать по другой специальности. Социологами были выделены три группы респондентов: первая — работающие в соответствии с полученной специальностью; вторая — работающие по близкой, схожей специальности; третья — работающие по другой специальности. Анализ показал, что отсутствует связь между подготовкой кадров в высшем образовании и рынком труда. Вузы не проявляют заинтересованности в работе выпускников по специальности, не имея информации о реальных потребностях рынка труда и необходимых рычагах контроля. Предприятиям не выгодно доучивать молодых специалистов, проще заполнять ими рабочие места с непривлекательными видами труда. В ряде случаев работодатели находятся в неведении относительно того, какие специалисты им понадобятся в будущем. В итоге молодой специалист оказывается один на один со стихией рыночных отношений [8].

Сложности с будущим трудоустройством студентов технических вузов подтверждаются и в исследовании автора, проведенного методом полустандартизированного интервью со студентами 1, 2, 3 курсов (факультет управления, дорожно-строительный и конструкторско-механический факультеты, 80 чел., 2018 г.)

в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ). Анализ результатов исследования показал, что студенты данного вуза не всегда ориентируются в вопросах дальнейшего трудоустройства. Что касается отраслевой направленности, то наибольшую уверенность в дальнейшей работе по специальности проявили студенты дорожно-строительного и конструкторско-механического факультетов, а наименьшую — студенты факультета управления. Более подробно об этом указано в работе [11]. Итак, можно констатировать, что в рамках образовательных практик «обучение по специальности — выход на рынок труда» складывается фундаментальное противоречие: между потребностями рынка труда, с одной стороны, и рынка образовательных услуг, обучением по специальностям, необходимым государству и обществу — с другой.

А как сами представители технической интеллигенции, уже занятые в реальном секторе экономики, оценивают необходимость определенных качеств и навыков для соответствия современным требованиям производства? Обратимся к табл. 1, составленной на основании данных массового и экспертного опросов, проведенных методом анкетирования при непосредственном участии автора статьи. Массовый опрос «Модернизация экономики и техническая интеллигенция» проводился научным коллективом ГАЛСИ (руководитель — проф. Г.Г. Силласте, Финансовый Университет при Правительстве РФ) в 2011 г. Респондентами (910 человек) стали работники с высшим техническим образованием, занятые в промышленности, научно-исследовательском секторе, сфере услуг и в оборонно-промышленном комплексе на предприятиях и организациях с различной формой собственности в г. Москве, Московской обл., Нижегородской обл., г. Тольятти. Экспертный опрос «Инновационная деятельность технической интеллигенции» был проведен в апреле 2019 г. Экспертами (51 человек) выступили руководители предприятий и организаций промышленности, начальники отделов, ученые в области технической деятельности, представители общественных организаций.

Таблица 1

Иерархия представлений технической интеллигенции о необходимых навыках и качествах инженеров, соответствующих современным требованиям производства

(сравнение данных экспертного и массового опросов; ранжирование дается по массовому опросу)

Необходимые для инженера навыки и качества	Ранг в экспертном опросе	Ранг массовом опросе
Обладание фундаментальными техническими знаниями	3	1
Стремление постоянно повышать свою квалификацию	1	2
Уметь организовать свой труд	5	3
Владеть информационными технологиями	2	4
Владеть иностранными языками	4	5

Необходимые для инженера навыки и качества	Ранг в экспертном опросе	Ранг массовом опросе
Иметь способность быстро адаптироваться к новым экономическим условиям	6	6
Разбираться в финансовых основах предприятия	9	7
Владеть нормами корпоративной культуры	10	8
Понимать закономерности развития общества	11	9
Адаптироваться на рынке труда	7	10
Быть готовым к смене профессии	8	11

Как видим из табл. 1, представления рядовых работников и экспертов о навыках и качествах инженеров, которые необходимо в настоящее время на производстве, несколько разнятся. На первое место эксперты в современных социально-экономических условиях поставили такую позицию, как «стремление постоянно повышать свою квалификацию». Это оправданно, поскольку это является неотъемлемым требованием современного производства. Стоит отметить, что позиция «владеть информационными технологиями» значительно повысившая свой ранг в структуре ответов респондентов в последнее время, свидетельствует о том, что повышение квалификации, развитие креативности, интеллекта связано по мнению опрошенных с цифровыми технологиями.

Как мы полагаем, интеллект и широкая гуманитарная подготовка — взаимосвязанные понятия. В современном обществе нельзя быть узко подготовленным инженером без понимания сущности социальных процессов. Именно на развитие этих качеств направлено преподавание гуманитарных дисциплин в вузе. Известно, что изначально отечественная техническая интеллигенция формировалась как высоко эрудированная, с широким мировоззренческим кругозором, глубокими гуманитарными знаниями. Гуманитарные знания прямо влияют на ценностно-нормативный каркас группы или слоя, а гуманитарная подготовка в вузе формирует особое мышление, уважение и толерантность к другим людям, теориям, учит понимать закономерности развития общества, знакомит с духовным опытом человечества. Несмотря на давность суждений, считаем необходимым указать, что в 1912 г. ректор Императорского Московского технического училища (ИМТУ) (современный Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана), известный ученый-теплотехник В.И. Гриневецкий был уверен: «В современном техническом вузе энциклопедичность (широкий технический кругозор) должна быть связана с некоторой специализацией» [16, с. 10]. Экономические и политические трансформации конца XX в. и начала XXI в. в России привели к масштабным социальным потрясениям, которые затронули все сферы жизни общества. К этим проблемам обращаются и зарубежные ученые (см., например, Н. Цандфорт [25], М. Кастро и Е. Санкрисобал [26]).

Является ли современная техническая интеллигенция продолжателем традиций отечественных специалистов? По данным массового опроса (2011 г.) представителей технической интеллигенции, большинство респондентов считает, что гуманитарные знания необходимы лишь отчасти — 65,5%, а 11,3% — вообще не видят в них необходимости и полагают, что достаточно тех техниче-

ских дисциплин, с которыми они ознакомлены. Жесткую необходимость в глубоких гуманитарных знаниях испытывают только 17,7% респондентов. Исходя из этих данных, можно заключить, что современная отечественная техническая интеллигенция начинает терять свое сущностное, имманентно присущее качество — глубокую гуманитарную подготовку.

Данная проблема имеет свои корни. Современная система обучения в техническом вузе направлена отнюдь не на углубление знаний и компетенций по гуманитарным предметам. Происходит выхолащивание гуманитарных дисциплин из программы обучения бакалавров и специалистов. Результатом может стать подготовка бакалавра или специалиста, не задумывающегося не то чтобы о духовном и социальном опыте человечества, а даже о своем личном! В этом плане оправданы размышления А.В. Лубского и Г.И. Герасимова о гуманитарной сущности образования: «Принцип гуманитарности высшего образования должен обеспечить изменение его качественных характеристик. Сегодня в высшем образовании большая роль отводится совершенствованию знаний, умений и навыков будущего специалиста. Человека научают преимущественно рациональному соотношению себя с миром, которое развивает одну из сторон целостной по своей природе личности. Однако подлинно целостной и гуманитарной личностью становится только тогда, когда соотносит себя в своих действиях с миром, культурой, обществом, другими людьми и собой, являющихся пространством развертывания сущностных сил человека и его развития. Принцип гуманитарности высшего образования способствует изменению таких его качественных характеристик, которые связаны, во-первых, с преодолением узкосциентистского подхода к пониманию цели и задач высшего образования и реализацией в образовательных практиках идеи о неразрывной связи между образованием и культурой. Во-вторых, принцип гуманитарности высшего образования, направленный на развитие личности, позволяет ей не только усваивать, но творить культуру, создавая тем самым условия для формирования целостного человека» [6].

Одной из важных проблем в современном образовательном пространстве является инклюзивное образование. Может ли оно способствовать развитию интеллектуального ресурса? Полагаем, у него есть потенциал для развития при определенных условиях. Э.К. Наберушкина и Е.А. Карелина указывают на фундаментальное условие, которое определяет успешность институционального воплощения задач инклюзии — инклюзивную культуру. Ученые считают: «Сегодня развитие европейского дискурса инклюзии строится в русле формирования понимания, что инклюзивное пространство (в том числе образовательное) — это пространство, где категория “социального меньшинства” перестает существовать. Каждый человек вне зависимости от религии, пола, этнической принадлежности и состояния здоровья становится значимым и полноценным участником общественных и институциональных процессов, а члены социума, воспринявшие инклюзивную культуру, взаимодействуют как равноправные партнеры». Полагаю, что возможности инклюзивного образования технической направленности могут быть задействованы для повышения интеллектуальных ресурсов не только отдельных ее представителей, но и всей технической интеллигенции [15].

Основой для интеллектуализации технической интеллигенции выступает не только образование, но и научная деятельность. В этом ключе необходимо вы-

делить такую проблему как взаимодействие науки и производства. Здесь речь идет о развитии непрерывной цепочки: открытия фундаментальной науки — ее преломление в прикладных аспектах научной деятельности — внедрение в промышленное производство. Без этого не может быть полноценных инноваций в промышленности и развития интеллектуального ресурса технической интеллигенции. Размышляя еще над одним аспектом, связанным с научными инновациями — традиционной связью науки и образования необходимо отметить и такую особенность интеллектуализации технической интеллигенции: обучение по перспективным и важным направлениям современной науки. Кроме того, для лучшей эффективности инновационных преобразований надо четко оценивать ряд современных направлений в инженерной науке, и добавить их в учебные программы вузов, курсов повышения квалификации. В частности, в настоящее время это относится к виртуальному прототипированию в работе с суперкомпьютерами, к промышленному дизайну, к бережливому производству.

Социологически осмысливая социальные последствия взаимосвязи науки и промышленности в российском обществе, Н.С. Розов отмечает: «Стратегия научного обеспечения промышленности должна учитывать принципы множественности сетевых центров, институционализации пересечения сетей и конкурентности, открытости, финансовой и административной автономии научных центров, множественности каналов поддержки и финансирования и запросы со стороны общества и отечественной промышленности» [19]. Наиболее общие императивы тактики и стратегии развития научной деятельности:

- сохранить интеллектуальное ядро научных сообществ;
- воспитать молодое поколение в почтении к базовым ценностям науки, а не к бюрократии и отчетности;
- укрепить сети солидарности научного сообщества внутри страны и вне ее.

В заключении статьи мы отметим, что техническое высшее образование и научная деятельность, обеспечивающие высокотехнологичное производство, являются базой для формирования интеллектуального ресурса отечественной технической интеллигенции. Но в современных условиях интеллектуальный ресурс технической интеллигенции значительно снижается из-за проблем в образовании и научном обеспечении производства.

Список литературы

1. Указ Президента РФ 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). — Текст: электронный // Кодексы и законы: [сайт]. — URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-490-10102019> (дата обращения: 07.08.2020).
2. *Беляев В., Каткова Ю.* Гуманитарная и техническая интеллигенция на сайте vkontakte.ru // Интеллигенция в мире современных коммуникаций: сборник статей / под общ. ред. Ж.Т. Тощенко. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2009. — С. 125–141.
3. *Буланова М.Б.* Воспроизводство и влияние образовательного капитала современной интеллигенции: новые вызовы — новые проблемы // Как живешь интеллигенция? Социологические очерки. — М., 2018. — С. 11–66.

4. Буравой М. Нищета философии. Маркс встречается с Бурдые // Социологические исследования. — 2018. — № 5. — С. 56–73.
5. Верецагина А.В., Самыгин С.И., Имгрунт С.И. Интеллектуальная безопасность России в условиях кризиса научно-образовательной сферы и роста социального неравенства // Гуманитарий юга России. — 2016. — № 2. — С. 52–65.
6. Герасимов Г.И., Лубский А.В. Диалог о парадигмальном подходе в образовании // Гуманитарий юга России. — 2014. — № 1. — С. 119–137.
7. Гришина Е.А. «Старая» и «новая» российская интеллигенция — противоречия в социальной идентификации // «Новая» и «старая» интеллигенция: общее и особенное: сборник статей / под общ. ред. Ж.Т. Тощенко. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. — С. 41–52.
8. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодые специалисты: проблема подготовки и положение на рынке труда // Социологические исследования. — 2015. — № 5. — С. 114–122.
9. Инженерные династии России / под ред. В.А. Мансурова. — М., 2017.
10. Кураев А.Н. Место и роль интеллигентоведения в системе социальных и гуманитарных наук // Власть. — №4. — 2018. — С. 55–58.
11. Львов Д.В. Корпоративные и иерархические контексты общественно-го восприятия искусственного интеллекта // Человек. Общество. Инклюзия. — 2019. — № 3. — С. 68–75.
12. Макаренко Е.И. Социально-исторические особенности воспроизводства технической интеллигенции // Власть. — 2018. — № 7. — С. 197–204.
13. Мейсон П. Посткапитализм: путеводитель по нашему будущему. — М.: АД Маргинем Пресс, 2016.
14. Миронов А.В. Образование и национально-государственная безопасность России // Гуманитарий юга России. — № 6. — 2018. — С. 16–25.
15. Наберушкина Э.К., Карелина Е.А. Этика инклюзивного пространства: модель мастер-класса // Человек. Общество. Инклюзия. — 2019. — № 3. — С. 12–19.
16. Научные школы Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана. История развития. — М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005.
17. Нор-Аревян О.А. Упадок социального самочувствия инженеров и работников в 90-е гг. XX в. как фактор кризиса идентичности // Гуманитарий юга России. — 2017. — № 3. — С. 250–261.
18. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / под ред. А.Ю. Согомонова. — М.: Политиздат, 1992.
19. Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. — М.: Норма, 2008.
20. Розов Н.С. Идеи и интеллектуалы в потоке истории: макросоциология философии, науки и образования. — Изд. 2-е, испр. — М.: ЛЕНАНД, 2019.
21. Тихонова Н.Е., Каравай А.В. Ресурсы россиян в условиях кризиса: динамика и роль в адаптации к новым условиям // Социологические исследования. — 2016. — № 10. — С. 43–53.
22. Саралиева З.Х.-М., Кутявина Е.Е. Голос детей и детский взгляд на взрослые проблемы // Социологические исследования. — 2018. — № 3. — 2018. — С. 70–76.
23. Силласте Г.Г. Социальная структура реального сектора экономики как часть социального капитала и меры его возможной оптимизации // Гуманитарий юга России. — № 1. — 2017. — С. 60–72.

24. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы // Доклад Всемирного банка. — М.: Весь мир, 2003.

25. *Zandvoort H.* Engineering Education for a Sustainable, Just and Peaceful Society // Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010 “Diversity unifies — Diversity in Engineering Education”. 19–22 September 2010, Trnava, Slovakia. — Brussels: SEFI, 2010. — P. 228–229.

26. *Castro M., Sancristobal E.* From Technology Enhanced Learning to Ethics and Critical Thinking as part of the Engineering Education: Skill Driven with Humanities Comprehension Editorial // International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP) — 2020. — Vol. 10. — Issue 1. — Текст: электронный // iJEP: [сайт]. URL: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.12927>.

В.В. Гришин, С.М. Мальцева, Н.С. Шиловская

ИСТОРИЧЕСКОЕ БЫТИЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ

THE HISTORICAL GENESIS AND A HISTORICAL EVENT

ГРИШИН Вадим Васильевич — кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и обществоведческих дисциплин Нижегородского института развития образования (e-mail: vadimgrishin61@mail.ru)

МАЛЬЦЕВА Светлана Михайловна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и теологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (e-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru)

ШИЛОВСКАЯ Наталья Станиславовна — кандидат философских наук, доцент кафедры методологии, истории и философии науки Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (e-mail: vadimgrishin61@mail.ru)

GRISHIN Vadim Vasilievich — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of History and Social Sciences of the Nizhny Novgorod Institute for Educational Development (e-mail: vadimgrishin61@mail.ru)

MALTSEVA Svetlana Mikhailovna — Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Theology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minina (e-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru)

SHILOVSKAYA Natalya Stanislavovna — Associate Professor, Department of Methodology, History and Philosophy of Science, Nizhny Novgorod State Technical University R.E. Alekseeva (e-mail: vadimgrishin61@mail.ru)

Аннотация. Категория бытия всегда абстрактна, в то время как историческое бытие всегда конкретно и сопряжено с личностью, эпохой, ее культурой и географией. Бытие идеально, а историческое бытие конкретно. Историческое бытие образует единую историю человечества. Авторы данной работы, опираясь на методы сравнительного анализа и систематизации, а также принцип единства исторического и логического, рассматривают историческое бытие как осознание человеком своего бытия и бытия своей истории, выделяют и описывают в нем мифологический и культурно-социальный слои. Оно основывается на историческом событии, проекте человека, который им же и проверяется, и даже разрушается, чтобы дать возможность появиться новому проекту. В качестве результата авторы заявляют, что следы от пережитых участниками и свидетелями трагедий, запечатленная в историческом событии травма остаются в бытии и не могут быть полностью перечеркнуты чьим-либо волюнтаристическим решением.

Ключевые слова: бытие, историческое бытие, культурно-социальный слой, мифологический слой, историческое событие.

Abstract. *The category of being is always abstract, while historical being is always concrete and associated with a person, epoch, its culture and geography. Being is ideal, and historical being is concrete. Historical existence forms a single history of mankind. The authors of this work, based on the methods of comparative analysis and systematization, as well as the principle of unity of historical and logical, consider historical being as a person's awareness of his being and the existence of his history, identify and describe the mythological and cultural and social layers in it. It is based on a historical event, a project of a person, which is checked by him, and even destroyed in order to allow a new project to appear. As a result, the authors state that the traces of the tragedies experienced by participants and witnesses, as well as the trauma imprinted in a historical event, remain in existence and cannot be completely crossed out by someone's voluntary decision.*

Keywords: *being, historical being, cultural and social layer, mythological layer, historical event.*

Введение. Историческое бытие всегда рассматривается в контексте чего-то большего, чем является само по себе. Этот контекст — Бытие (пропишем его с большой буквы, тем самым укажем отличие от исторического бытия), в его многочисленных определениях, идеалистических, материалистических, экзистенциальных и в том числе религиозных концепциях. Отметим то общее, что объединяет эти концепции.

Методология. Методология исследования базируется на философском принципе единства исторического и логического, методах сравнительного анализа и систематизации, гипотетико-дедуктивном методе.

Результаты исследования. Бытие всегда рассматривается через абстрактные категории, определяющие из которых — сущность, сущее, человек и их взаимоотношения. Историческое бытие всегда конкретное и человек в нем понимается только через историю, религию, культуру, идеологию в конкретном времени и пространстве. Бытие даже в материалистической концепции всегда идеально, так как является конструкцией философа и человек в нем безличен, выступает в роли родового представителя [3]. В философских концепциях Бытие конструируется так, что человеку задается установка на долженствование, то есть философ вкладывает свое идеальное видение человека настоящего с проектом в будущее. В историческом бытии все происходящее реально, и философские концепции лишь задевают мощный поток человеческого общежития, в котором происходит верификация идеалистических проектов человека и проектов будущих идеальных обществ. Историческое бытие ограничено жизнью мировой цивилизации и зависит от судеб людей так же, как и люди от исторического бытия. Так, цитируя Л.Н. Гумилева, исследователи отмечают, что этногенез, являясь «энергетическим источником культуры» во многом опережает культурогенез, а культура сама по себе не может жить, а способна лишь существовать [цит. по: 8, с. 15].

Понятие Бытие объединяет философов и мыслителей прошлого и настоящего в их бесконечном споре о вечном, сущем и первопричинах в единый контекст мировой философии. Историческое бытие объединяет все человечество в единую историю, о чем сначала говорил Г. Лейбниц, а позднее Ж. Делез: «Каждое индивидуальное понятие выражает тотальность мира, но с определенной точки мира» [4, с. 31]. Определенная точка зрения задается исторической

эпохой: «Каждому заданному моменту нашего сознания соответствует определенное состояние мира, и последовательность этих состояний составляет историю...» [1, с. 221]. Бытие безгранично и безучастно к судьбе человека. Таким образом, историческое бытие, в отличие от «вечного» Бытия, начинает свое шествие с самосознания человека, *своего* бытия и *своей* истории. Близко, но с разных сторон к этому пониманию подошли Гегель в «Феноменологии духа» и К. Ясперс в теории осевого времени [2; 11].

Историческое бытие проникает в человека, формирует не только его мировоззренческие ценности и ориентиры, но и восприятие, и ощущения. Но обычному человеку из глубин своего я этот процесс не заметен, он рассматривает себя неразделимым с бытием, что дало повод экзистенциалистам убрать демаркационную линию между человеком и человечеством, человеком и природой, человеком и миром другого человека. Пространственное поле вот-бытия определяется всепроникающими, но ограниченными чувствами человека, принимающими форму тревоги, страха, трепета и т.д. Человек с детства присваивает те культурные ценности и морально-этические нравы, которые функционируют в семье, малых группах, социальных группах, обществе в целом. Но в реальности этот процесс идет намного сложнее. Человек в этом процессе больше пассивен, чем активен и идет процесс не присвоения, а вторжения конкретных ценностей через религию, идеологию, нравы и обычаи, наконец, ДНК и гены, составляющие соответствующее историческое бытие. Отсюда и знаменитое марксовское определение человека как совокупности общественных отношений. Но каждый человек пропускает все эти отношения, ценности через свои чувства, эмоции, рассудок, жизненный опыт, поэтому здесь можно с определенностью сказать, что он в какой-то степени активно формирует свой мир. Поэтому человек и историчен, и внеисторичен в том смысле, что его особенности: фобии, неврозы, фетиши и тотемы формируют своеобразный мифологический мирок независимо от того, в какой мировоззренческой парадигме человек находится. Здесь, безусловно, правы К. Юнг, Д. Франкл, А.Ф. Лосев, К. Леви-Стросс, утверждающие о внеисторичности мифологии: «Общество не может уцелеть, если у него нет абсолютной, безусловной связи с ценностями, которые, в свою очередь, обретают безусловный характер благодаря чувственному аспекту, он защищает их от разрушающей работы разума» [6, с. 134]. Как ни странно это покажется, но людям разных классов, сословий, цивилизаций порой легче понять друг друга в поле пересечения их психологических и мировоззренческих особенностей, чем через доминирующие культурные ценности. Мифологический мирок в человеке в отличие от приобретенных и навязанных культурных ценностей является наиболее глубинным и интимным в структуре человеческого сознания. Можно согласиться с Д. Франклом в том, что «человек — это организм, обладающий способностью к самоэкстернализации. Человек может существовать как внутри себя, так и во вне (То, что Гегель называл объективностью Бога или Духа, который может видеть глазами человека, есть проявление самоэкстернализации). Человек может ощущать себя в вещах, которые он создает, и может, наоборот, отчуждаться от этих вещей и становиться по отношению к ним чужаком. Экстернализация — основа изготовления орудий труда и работы, анимизма, тотемизма, поклонения Богу и идеологий» [93, с. 52].

Из сказанного выше вытекает следующее: историческое бытие многослойно, но в нем можно выделить два мощных пласта: культурно-социальный и мифо-

логический. Один пласт мобильный, постоянно изменяющийся, диалектический, другой — глубинный, метафизический. Оба они вышли из одного корня — первобытной культуры. Первый постоянно подмывает второй, пытается его расколоть, но в результате получается подрыв самой культуры, происходящий не без ущерба для мифологического пласта. Не следует искать мифологический пласт на бессознательном уровне человека, хотя по логике К. Юнга там он заложен в архетипах, а культурно-социальный — на его сознательном уровне. Здесь все переплетено историей, в которой человек и творец, и жертва исторического бытия. В данной работе мы рассматриваем историческое бытие как единое целое. Но это целое формируется и состоит из мегасобытия, исторического события, проекта человека и собственных личностных проектов. Человек имеет отношение не с историей в целом, а с конкретным историческим Событием, растянутым во времени, которое, с одной стороны, есть следствие деятельности субъекта истории, с другой — само формирует человека и его притязания на становление как субъекта истории. Историческое событие проверяет на прочность проект человека, разрушает его и создает предпосылки для создания нового.

История общества, как и история человека, состоит из событий. Именно события в жизни человека составляют его биографию, события исторические формируют исторического человека и человека в целом. Историческое событие касается всех вместе и каждого в отдельности, оно проходит через все сферы общества, влияя на их функции и формы. «История становится историей форм предметности, которые образуют окружающий и внутренний мир человека, которыми он стремится овладеть умственно, практически, художественно, и т.д.» [7, с. 271].

Историческое событие — это конгломерат разношерстных, но имеющих определенную сердцевину, явлений, объединенных в единую многомерную систему, порой скрывающую свою многомерность и на поверхности выступающую как феномен — феномен войны, революции, кризиса. Историческое событие изменяет образ жизни людей, порой коренным образом влияет на общество и государство, и это влияние, ослабевая, исчезает только с окончанием самого события. Писатель-историк М. Хелприн в своем новом романе выразил похожую мысль: «Случившееся остается навсегда. Я никогда об этом не говорил, потому что верю, что события эти никуда не делись независимо от того, буду я упоминать о них или нет. Я не боюсь умереть, потому что знаю: все, что я видел, не уйдет вместе со мной, когда-нибудь вырвется во всей красе из кого-то еще, еще не родившегося, кто знать не знал ни меня, ни мое время, ни тех, кого я любил. Я знаю это наверняка» [10, с. 49–50]. Ему вторит историк Э. Калер: «Все, что однажды обрело бытие, уже не может исчезнуть бесследно; его можно подавить, на какое-то время отодвинуть на задний план, оно может слиться с другими явлениями, но со временем появится вновь, выступив в новом облике и с удвоенной силой» [5, с. 47]. Историческое событие вмещает в себя конгломерат факторов, имеющих причинно-следственную связь, и объективно-субъективно сведенных в единое движение, в результате которого происходит сцепка с другими явлениями и событиями.

Историческое событие имеет свой алгоритм движения: оно возникает, вырастает как снежный ком, направляя вектор истории, затем его энергия затухает, движение замедляется: событие уходит из видимого присутствия, но еще остав-

ся в сознании общества (общественном сознании). Затем, историческое событие уходит в предсознание. Позднее, на последнем этапе своего, уже невидимого движения, но подающего еще рефлексии, историческое событие раскалывается и затухает в бессознательной сфере, архетипах, памяти отдельных людей, которые пережили событие и их родственников, которые были если не участниками, то свидетелями или жертвами, а также всех, кто получил травму — следы от пережитых трагедий, несправедливости, падения. Травму получают не только отдельные индивиды, но целые сословия, классы, народы, нации. Специалисты, историки, литераторы, художники, музыканты, которые соприкоснулись в своих работах с историческим событием, погрузились в него, будут передавать его из поколения в поколение. Также Дух исторического события перемещается в артефакты, архивы, библиотеки, университеты, даря надежду на воскресение или, по крайней мере, связку исторических событий в единую Историю. Но все это перемещение не обходится без потерь: информация теряется, искажается, сознательно и не сознательно мифологизируется. Довольно часто люди по тем или иным причинам пытаются похоронить историческое событие или игнорировать его вектор движения, тем самым незаслуженно приписывая себе статус субъекта истории и дезориентируя общество. Точку исторического события волюнтаристическим решением не поставить.

Заключение. Таким образом, историческое бытие, вливаясь в историю человечества с помощью и через историческое событие, формирует Бытие как таковое. Любые попытки манипуляций, подтасовок и переписывания истории будут обречены на провал. Бытие сохранит все главное и расставит все на свои места.

Список литературы

1. Арон Р. Избранное: Введение в философию истории. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 543 с.
2. Гегель Г. Феноменология духа / пер. с нем.: Г. Шпет. — М.: Азбука, 2019. — 704 с.
3. Гришин В.В. Человек: сущность, долг, свобода // Философия и культура. — 2016. — № 3(99). — С. 398–407.
4. Делез Ж. Лекции о Лейбнице. 1980, 1986/87. — М: Ад Маргинем Пресс, 2015. — 475 с.
5. Калер Э. Избранное. Выход из лабиринта. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2008. — 333 с.
6. Леви-Стросс К., Эрибон Д. Издалека и вблизи. — СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2018. — 288 с.
7. Лукач Г. История и классовое сознание. Исследования по марксистской диалектике. — М.: Логос-Альтера, 2003. — 416 с.
8. Пушкин С.Н. Проблема взаимоотношений этногенеза и культурогенеза в творчестве Л.Н. Гумилева // Вестник Мининского университета. — 2019. — № 4. — С. 15.
9. Франкл Дж. Археология ума. — М.: АСТ, 2007. — 253 с.
10. Хелприн М. Солдат великой войны. — М.: Эксмо, 2015. — 768 с.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем.: М.И. Левиной. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с.

ПРОБЛЕМА АФФЕКТОВ В ФИЛОСОФИИ НОВОГО ВРЕМЕНИ

THE PROBLEM OF AFFECTS IN MODERN PHILOSOPHY

ЕЖОВА Ольга Анатольевна — доцент кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (e-mail: olga.ezhova1984@mail.ru)

EZHOVA Olga Anatolievna — Associate Professor of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Oryol State University named after I.S. Turgenev (e-mail: olga.ezhova1984@mail.ru)

Аннотация. Проблема аффектов до сих пор привлекает исследовательский интерес философов и психологов, физиологов и фармакологов, богословов и религиозных подвижников. Актуальность данного вопроса обусловлена нерешенностью проблемы соотношения идеального и материального. Статья написана с целью рассмотрения постановки вопроса об источнике аффектов в новоевропейской философии. Настоящее исследование содержит анализ происхождения и способов структурирования страстей души, представленных в трудах философов Нового времени. Подробно рассмотрены линии Спинозы и Декарта в понимании соотношения души и тела. Это позволило обозначить источник и природу аффектов, а также выделить виды страстей. Результаты исследования позволяют обратить внимание на возможные способы преодоления аффектов.

Ключевые слова: аффект, страсть, желание, душа, разум, свобода.

Abstract. The problem of affects still attracts the research interest of philosophers and psychologists, physiologists and pharmacologists, theologians and religious ascetics. The relevance of this issue is due to the unresolved problem of the ratio of the ideal and the material. The article is written in order to consider the question of the source of affects in modern European philosophy. This study contains an analysis of the origin and ways of structuring the passions of the soul, presented in the works of philosophers of Modern times. The lines of Spinoza and Descartes in understanding the relationship of soul and body are considered in detail. This allowed us to identify the source and nature of the affects, as well as to highlight the kinds of passions. The results of the study allow us to pay attention to possible ways of overcoming affects.

Keywords: affect, passion, desire, soul, mind, freedom.

Тема аффектов (страстей) по сей день интересует разных ученых, философов и религиозных подвижников. Несмотря на множество открытий, совершенных в разных областях психологии, физиологии (гормональная система, теория рефлексов), фармакологии, до сих пор многие вопросы остаются нерешенными. Это обусловлено рядом причин, одной из которых является нерешенность проблемы диалектики материального и идеального.

Эпоха Возрождения в результате новой мировоззренческой установки породила множество научных открытий и гипотез, в силу чего эпоха Нового времени вступила и поставила культуру на новый путь осмысления мира, человека с его

природой и сознанием, общества и общественного идеала. Философы Нового времени в связи с естественнонаучными интересами и практической реализацией подошли вплотную к новым задачам в понимании природы человека: подлинность восприятия, границы сознания, первичность социального в природу человека, а также проблема аффектов.

«Страсти пятнают и портят разум» [2, с. 22] — афористичным заявлением Френсиса Бэкона о настоящей проблеме можно начать повествование данной работы, подобно началу нового этапа развития философской мысли благодаря провозглашенному знанию, являющемуся силой. Сходная мысль присутствует и в рассуждении Готфрида Лейбница: «Что для раба узы и принуждение, то для нас страсти, владычество которых хотя и приятно, но тем не менее губительно» [4, с. 326].

Проблеме аффектов посвящают свои исследования Р.А. Иост, А.Д. Майданский, И.С. Кауфман, Ю.Л. Осика, А.Г. Гаджикурбанов, Т.В. Торубарова. С точки зрения значения для психологии этим вопросам уделяет внимание Т.Н. Лапшина. В рамках курсов по новоевропейской философии этой проблемой занимались Т.И. Ойзерман, Б.В. Мееровский, М. Вартофский. Преодоление дуализма души и тела Спинозой считают состоявшимся Марк Вертфорский, А.Д. Майданский, И.В. Ильенков, а Декартом — В.В. Соколов.

В новоевропейской философии проблема аффектов наиболее ярко проявилась в учениях Рене Декарта и Бенедикта Спинозы. И тот, и другой находят фундаментальные основания в решении действующей связи в человеке двух начал: природного и надприродного, материального и духовного. Формирование этого понимания у каждого складывалось по-своему. Декарт, занимавшийся экспериментами в области медицины, особое внимание уделял физиологическому аспекту, в частности, кровеносной системе, на чем в последующем и начал строить свою концепцию аффектов. Спиноза же обращается главным образом к трудам Декарта, но видит природу аффектов в познавательной способности человека.

Акцентируя внимание на двух атрибутах единой субстанции, Спиноза говорит о взаимном невлиянии тела и души. Он говорит: «Ни тело не может определять душу к мышлению, ни душа не может определять тело ни к движению, ни к покою, ни к чему-либо другому» [6, с. 161]. Однако один из исследователей философии голландского мыслителя Андрей Дмитриевич Майданский, также отмечающий различие воззрений Спинозы и Декарта, в одной из своих статей показывает, как Спиноза принимает тождественность телесной и духовной причин движения. Они не определяют друг друга только потому, что «это одна и та же вещь, а действовать друг на друга могут только разные вещи» [7].

Возникает вопрос о происхождении и природе аффектов. Если Декарт усматривает их в телесной организации, объясняя движение души волнением животных духов, приводящих в движение кровь и шишковидную железу, то Спиноза указывает на иное. Он говорит об активности или пассивности души в зависимости от содержания в ней адекватных или неадекватных идей [6, с. 160], а поскольку душа через идеи о состояниях тела познает и себя [6, с. 169], то сущность человека, по Спинозе, заключается во влечении, так как в самой природе человека заключается стремление к самосохранению. Таким образом, повторяя идею Гоббса о естественном состоянии человека, коренящемся в стремлении к самосохранению, Спиноза обрекает его «к действию в этом направле-

нии» [6, с. 169]. Однако он разграничивает понятия воли, влечения и желания. В одном случае возникает стремление только к душе, в другом — и к душе, и к телу, а в третьем человек осознает свое влечение. Так, он под аффектом понимает идею о состоянии тела [6, с. 318].

Сходным образом указывают на исходную природу страсти Джон Локк, Готфрид Лейбниц и Джордж Беркли. Согласно Локку, в силу природного стремления человека к счастью и уклонения от страданий в уме формируются идеи этих состояний, которые могут возникать как вследствие телесных расстройств, так и мыслей внутри самого ума [5, с. 281]. Поэтому любая страсть, по Локку, является состоянием ума. С точки зрения Лейбница, страсти возникают посредством испорченного разума, примешивающего их с предрассудками к истинам [4, с. 113]. Джордж Беркли также приписывает страстям место их существования души. Он пишет: «Все согласятся с тем, что ни наши мысли, ни страсти, ни идеи, образуемые воображением, не существуют вне нашей души. И вот для меня не менее очевидно, что различные ощущения или идеи, запечатленные в чувственности, как бы смешаны или соединены они ни были между собой (т.е. какие бы предметы ни образовали), не могут существовать иначе как в духе, который их воспринимает» [1, с. 172].

В отличие от Спинозы, Декарт усматривает наличие связи души с телом и говорит, что тело действует на душу [3, с. 482]. Он проводит мысль, что душа не является источником движения тела: «Душа удаляется после смерти только по той причине, что это тепло исчезает и разрушаются те органы, которые служат для движения тела» [3, с. 483]. Начало всех движений тела Декарт объясняет наличием постоянной теплоты сердца, поддерживаемой венозной кровью. Животные духи образуются из легких и подвижных частиц крови. Именно только они могут проникать в полости мозга ввиду узости каналов. Сходным образом Лейбниц указывает на внутреннее глубинное основание происхождения страстей. Он замечает: «...более глубокое размышление показывает, что все (даже восприятия и страсти) возникает из наших собственных глубин с полной самопроизвольностью» [4, с. 329]. Выводя страсти из глубинных оснований, Лейбниц не уходит дальше христианского повествования о глубине сердца человека, из которого «исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления» [Мф. 15:19].

Что касается страстей (страдательных состояний), являющихся действиями на внешнее раздражение, Декарт обнаруживает их источник в восприятиях или знаниях [3, с. 490]. Он утверждает, что страсти — это «...восприятия, или ощущения, или душевные движения, которые относят в особенности и которые вызываются, поддерживаются и усиливаются некоторыми движениями духов» [3, с. 494]. Возможно поэтому А.Д. Майданский считает, что Декарт отдал предпочтение первенству духа над материей, тем самым, по мнению белгородского профессора, «не устоял на занятой им теоретической высоте» [7]. Однако Василий Васильевич Соколов отмечает преодоление Декартом разрыва бестелесной души и телесной природы в указании на шишковидную железу, являющуюся неким местом соприкосновения двух субстанций, благодаря которому становится возможным изменение вектора животных духов [8].

Сходным образом рассуждает Лейбниц, отрицающий физическое общение души с телом, но допускающий существование их метафизического диалога [4, с. 166], который возможен благодаря Богу и предустановленной гармонии.

Лейбниц раскрывает роль Бога, который «приноровил тело к душе и заранее устроил его так, что оно расположено исполнять приказания души; а поскольку душа несовершенна и ее представления смутны, Бог приноровил душу к телу таким образом, что душа увлекается страстями, возникающими из телесных представлений; это-то и производит такое действие и такое кажущееся состояние, как будто бы одно зависит от другого непосредственно и в силу физического влияния. Именно посредством этих смешанных мыслей душа представляет себе окружающие ее тела» [4, с. 169].

Все разновидности аффектов Спиноза сводит к трем: удовольствию, неудовольствию и желанию. Под первым он понимает переход человека от меньшего совершенства к большему, и относит к нему следующие виды аффектов: любовь, расположение, надежда, уверенность, наслаждение, расположение, благо-расположение, превозношение, сочувствие, самоудовлетворенность, самомнение, гордость, преданность, осмеяние. Под вторым понимается переход человека от большего совершенства к меньшему. К ним Спиноза относит ненависть, отвращение, страх, отчаяние, подавленность, негодование, презрение, зависть, приниженность, раскаяние, самоуничижение, стыд, сострадание. В третьем он видит сущность человека, так как «она представляется определенной к какому-либо действию каким-либо данным ее состоянием» [6, с. 218]. Видами желания, по Спинозе, являются: тоска, соревнование, признательность, благоволение, гнев, месть, жестокость, трусость, кротость, смелость, малодушие, оцепенение, любезность (скромность), честолюбие, чревоугодие, пьянство, скупость, разврат. Иные проявления (веселость, приятность, меланхолия, боль, дрожь, бледность, рыдания, смех), имея отношение только к телу, автором конкретно к аффектам не относятся, как и другие, сложенные из нескольких аффектов, такие, как, например, ревность.

Сходным образом структурирует страсти и Джон Локк, различая положительные страсти, связанные с идеей удовольствия (любовь, желание, радость и надежду), и отрицательные, связанные с идеей страдания (ненависть, страх и печаль). Данные страсти присущи всем людям в силу их природного стремления добиваться счастья и избегать страдания.

В свою очередь Декарт к основным страстям относит: удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль, а также их виды: уважение или пренебрежение, великодушие или гордость, смирение или низость, почитание и презрение, надежда, страх, ревность, уверенность, отчаяние, нерешительность, мужество, смелость, соперничество, трусость, ужас, угрызения совести, насмешка, зависть, жалость, самоудовлетворенность и раскаяние, благосклонность и признательность, негодование и гнев, гордость и позор, отвращение, сожаление, веселье, изумление, удовольствие и отвращение, надменность, благоговение и презрение, стыд. Таким образом, если для Спинозы все страсти сводятся к трем основным: удовольствию, неудовольствию и желанию, то для Декарта это все многообразие коренится в шести главных страстях: удивлении, любви, ненависти, желании, радости и печали.

Стоит сказать о вложенных каждым мыслителем смыслах и об их понимании основных страстей. Если для Спинозы, например любовь есть удовольствие, сопровождаемое идеей внешней причины, как и ненависть противоположна страсти любви в силу неудовольствия, сопровождаемого идеей внешней причины [6, с. 221–222], то Декарт, объясняя любую страсть действием животных

духов, приводящих душу к волнению, усматривают в любви побуждение души к связи с кажущимися близкими предметами [3, с. 514], а в ненависти — побуждение отделяться от кажущихся вредными предметом. Также и в понимании желания два рационалиста расходятся. Так, Спиноза желанием называет осознанное влечение, которое, в свою очередь, составляя сущность человека, определяет его к действиям, служащим самосохранению [6, с. 218–219]. Декарт же сводит источник желания к животным духам, возбуждающим душу стремиться в будущем к тому, что кажется подходящим, или к благу [3, с. 518]. Более того, Картезий рассматривает удовольствие как источник порождения тех или иных желаний [3, с. 519]. Что касается страстей радости и печали, определяемых Декартом как волнения души, имеющие причиной либо наслаждения благом, либо болезненное состояние из-за недостатка или зла, которые «впечатления в мозгу представляют душе как относящиеся к ней самой» [3, с. 520–521], то у Спиноза сходные состояния называет веселостью и меланхолией, понимая под ними аффекты удовольствия или неудовольствия, относящиеся одновременно и к душе, и к телу [6, с. 170]. Первой из всех страстей, не описанных Спинозой, Декарт выделяет удивление, понимая под ним состояние встречи с новым предметом, в силу чего душа поражается увиденным [3, с. 507].

В третьей части «Этики» Спиноза подробно раскрывает содержание каждого из перечисленных аффектов, указывая на общее их основание в страдательном состоянии духа, оказавшегося таким из-за наличия в душе смутных неадекватных идей. Так Спиноза подходит к пониманию диалектики рабства и свободы человека по отношению к страстям души. «Человеческое бессилие в укрощении и ограничении аффектов я называю рабством», — говорит философ в начале четвертой части своего трактата. На рабскую зависимость от страстей указывает и Лейбниц: «Только чуждая власть и наши собственные страсти делают нас рабами» [4, с. 289].

В связи с постановкой проблемы зависимого состояния человека от действия страстей возникает вопрос о возможности преодоления этого рабского подчинения. Так, Локк прямо указывает: «Управление своими страстями есть истинный прогресс на пути свободы» [5, с. 318]. То есть человеку открывается иная сторона души, когда он станет стараться не омрачать свой ум страстями. Локк продолжает: «И пусть никто не говорит, что он не в силах управлять своими страстями, помешать им прорваться и толкнуть его на действия, ибо то, что он может сделать перед государем или великим человеком, он может сделать, если захочет, и наедине или в присутствии Бога» [5, с. 318]. Так, свобода находится в способности действовать или воздерживаться силой ума. В разуме же, согласно Локку, коренится воля. Он утверждает: «...решение воли следует непосредственно за суждением разума» [5, с. 334].

Средством против рабства аффектов Спиноза в свою очередь считает познание, в познавательной способности он видит могущество души [6, с. 316]. Философ замечает: «Аффект тем более находится в нашей власти и душа тем меньше от него страдает, чем большим мы обладаем его познанием» [6, с. 318].

Как и Спиноза, Декарт уделяет внимание разуму, когда рассуждает о возможности освобождения от страстей. Однако если Спиноза исключает эту возможность, предлагая направить страсть в нужное русло познавательной любви к Богу, то для Декарта это представляется возможным путем направления внимания и воли, а также средствами рационального постижения. Существенную

роль в преодолении страстей выделяет разуму и Лейбниц, когда утверждает: «Мы никогда не испытываем столь сильной страсти или желания, чтобы действие необходимо вытекало из них; ибо раз человек владеет умом, то, как бы он ни был возбужден гневом, жаждой или чем-либо подобным, он всегда будет в состоянии найти какое-нибудь основание преодолеть это влечение, и для этого иногда бывает достаточно одной мысли о том, что он может воспользоваться своей свободой и проявить свою власть над страстями» [4, с. 486]. Помимо самостоятельного способа преодоления страсти человеком, немецкий философ открывает людям и иной способ, связанный с силой молитв, посредством которой они делают души лучшими, побеждают страсти и приобретают некоторую степень новой благодати» [4, с. 463].

Таким образом, различие в понимании философами тех или иных страстей коренится в разном толковании источников этих страстей, вследствие которых формируется отношение к возможности преодоления действия тех или страстей в душе человека.

Список литературы

1. Беркли Дж. Сочинения / сост., общ. ред. и вступит. Статья: И.С. Нарского. — М.: Мысль, 1978.
2. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. — 2-е, испр. и доп. изд. — Т. 2 / сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. — М.: Мысль, 1978.
3. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. / сост., ред. В.В. Соколова; пер. с лат. и франц. С. Я Шейнман-Топштейн и др. — Т. I / вступ. ст. В.В. Соколова. — М.: Мысль, 1989.
4. Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. / пер. с франц. — Т. 4 / редкол.: Б.Э. Быховский, Г.Г. Майоров, И.С. Нарский и др.; ред. тома, авт. вступ. ст. и примеч. В.В. Соколов. — М.: Мысль, 1989.
5. Локк Д. Сочинения: в 3-х т. — Т. I / ред.: И.С. Нарский, А.Л. Субботин; ред. I т., авт. вступит. статьи и примеч. И.С. Нарский. — М.: Мысль, 1985.
6. Спиноза Б. Этика / пер. с лат. Н.А. Иванцова. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
7. Майданский А.Д. Декарт и Спиноза о природе души: «мыслящая субстанция» или «идей тела»? // Психология и философия: возвращение души. — М., 2003. — С. 76–91.
8. Соколов В.В. Философия духа и материи Р. Декарта // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. — М.: Мысль, 1989.

Д.В. Тимохин

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА ВОВЛЕЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМУ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ: ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ

STATE SUPPORT FOR THE INVOLVEMENT OF DISABLED PEOPLE IN THE LABOR RELATIONS SYSTEM: APPROACHES AND TOOLS

ТИМОХИН Дмитрий Владимирович — кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики и инноваций МГГЭУ (e-mail: dtprepod@yandex.ru)

ТИМОХИН Dmitriy Vladimirovich — Candidate of Economic Sciences, Vice Professor, Department of Economics and Innovation, MGGEU (e-mail: dtprepod@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены перспективные подходы и инструменты организации государственной поддержки вовлечения инвалидов в систему трудовых отношений, актуальные для постиндустриального общества и апробированные в России и за рубежом. Значительное внимание уделено вопросам увязки мер государственной поддержки инвалидов на рынке труда на различных уровнях экономики: макро, мезо и микро. Указаны перспективные направления взаимодействия государства и иных институциональных участников системы трудовой реабилитации инвалидов, разработаны предложения по интенсификации их сотрудничества. Рассмотрены вопросы совместного использования государственной поддержки и конкурентных механизмов функционирования рынка труда в целях максимально эффективной экономической интеграции трудовой реабилитации инвалидов.

Ключевые слова: рынок труда, инвалиды, система государственной поддержки, человеческий капитал, инклюзия в экономике.

Abstract. The article discusses promising approaches and tools for organizing state support for the involvement of persons with disabilities in the labor relations system, relevant for a post-industrial society and tested in Russia and abroad. Considerable attention is paid to the coordination of measures of state support for people with disabilities in the labor market at various levels of the economy: macro, meso and micro. Promising areas of interaction between the state and other institutional participants in the system of labor rehabilitation of persons with disabilities are indicated, and proposals for intensifying their cooperation have been developed. The issues of joint use of state support and competitive mechanisms for the functioning of the labor market in order to maximize the economic integration of labor rehabilitation of persons with disabilities are considered.

Keywords: labor market, people with disabilities, state support system, human capital, inclusion in the economy.

Проблема трудоустройства инвалидов значима для России с точки зрения как социального, так и экономического аспекта. Инвалиды, в особенности трудоспособные инвалиды 3-й группы, являются частью трудовых ресурсов страны и частью человеческого потенциала ее развития. Исключение данной категории работников из системы трудовых отношений увеличивает разрыв между потенциальным и фактическим ВВП страны и создает дополнительную нагрузку на государственный бюджет в виде дополнительных социальных выплат.

Еще более негативные последствия имеют социально-экономические результаты безработицы для самих инвалидов. Невозможность самореализации в качестве участника системы трудовых и экономических отношений ведет к деградации личности инвалида и нарастанию процессов сегрегации в обществе [6, с. 469].

Как было отмечено выше, государственная поддержка является необходимым элементом системы механизмов вовлечения инвалидов в трудовые отношения. Система государственной поддержки имеет несколько уровней, как представлено на рис. 1.

Экономический смысл иерархичности институтов системы государственной поддержки заключается в распределении ответственности между ними. Рамочные мероприятия и программы федерального значения, формируемые на мезоуровне, нуждаются в конкретизации на нижних уровнях в зависимости от инфраструктурных и экономических особенностей внешней среды. На микроуровне обеспечивается адаптация инструмента государственной поддержки для конкретных инвалидов с учетом особенности их нозологии.



Рис. 1. Уровни государственной системы обеспечения трудоустройства инвалидов на современном рынке труда

Источник: Санфиоров Ю.П. Государственная поддержка социально незащищенных граждан // Кадровик. — 2019. — №8. — С.25

На макроуровне система государственной поддержки обеспечения трудоустройства инвалидов представлена следующими элементами:

- органы, занимающиеся определением критериев трудоспособности инвалида, выявлением и прогнозированием количества инвалидов в экономике страны. В России наибольшую часть функций в рамках данного элемента выполняют Министерство здравоохранения России и Росстат, а также Министерство труда и социальной защиты [1, с. 732];
- органы, занимающиеся разработкой концептуальных вопросов стратегического планирования системы поддержки инвалидов. К этим органам относятся Государственная дума, Министерство труда и социальной защиты, Министерство здравоохранения и, в определенном отношении, Министерство науки и высшего образования, Министерство просвещения.

На макроуровне системы государственной поддержки занятости и обеспечения трудовой реабилитации инвалидов определяются основополагающие права работников-инвалидов и квоты на количество работников с инвалидностью, обязательные для некоторых категорий организаций. Наиболее важными с точки зрения обеспечения трудовой реабилитации инвалидов и их поддержки на рынке труда являются меры макроуровня, перечень которых представлен в табл. 1.

На практике в России государственная поддержка вовлечения инвалидов в систему трудовых отношений представлена преимущественно льготами, на которые имеют право работники-инвалиды. Данные меры, безусловно, актуальны и значимы с социальной точки зрения. Соответствующие льготы указаны на рис. 2.

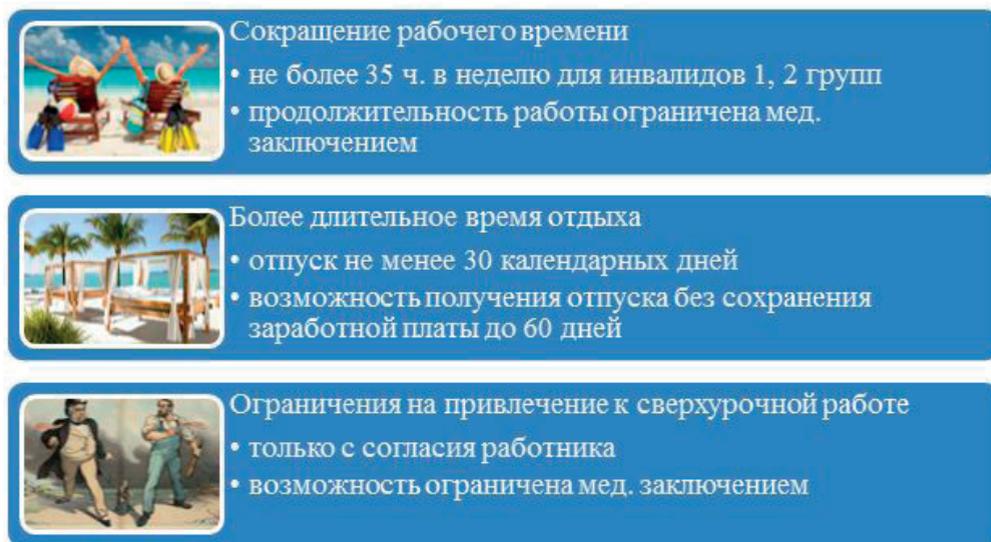


Рис. 2. Основные виды льгот, предоставляемых работающим инвалидам в России

Источник: составлено на основе: Бурченко К.С. Тенденции развития рынка труда в России // Вестник финансовой деятельности. — 2018. — №17. — С. 44.

Вместе с тем представляется перспективным дополнение на макроуровне непосредственного предоставления инвалидам льгот инструментами экономического стимулирования работодателя, нанимающего инвалидов, и ужесточение санкций за уклонение от трудоустройства работоспособных инвалидов.

Меры макроуровня, обеспечивающие поддержку инвалидов на рынке труда

<i>Мера</i>	<i>Цель реализуемой меры</i>	<i>Положительное влияние на процесс трудоустройства инвалида</i>
Квотирование рабочих мест	Обеспечение массового участия инвалидов в трудовых отношениях без прямой конкуренции со здоровыми работниками	Вовлечение малоконкурентных трудоспособных инвалидов с систему трудовых отношений
Предоставление льгот по срокам и формату участия в системе трудовых отношений	Предоставление работникам возможности сохранить здоровье при участии в системе трудовых отношений	Вовлечение малоконкурентных трудоспособных инвалидов с систему трудовых отношений
Компенсация расходов работодателя на создание специализированного рабочего места	Компенсация ограничений работников с инвалидностью, обладающих высоким конкурентным и человеческим потенциалом	Преодоление сегрегации работников-инвалидов, обладающих высококонкурентными характеристиками, по экономическому признаку
Предоставление работнику-инвалиду пакета институциональной поддержки, актуальной только в случае его трудоустройства	Повышение мотивации работника, обладающего трудовым потенциалом, достаточным для эффективного участия на рынке труда, и имеющего возможность выбрать иждивенческую жизненную позицию.	Максимальное компетентностное и профессиональное развитие работника с инвалидностью в целях увеличения его конкурентного потенциала и полноценного участия в системе трудовых и экономических отношений.

Источник: составлено на основе [2], [7], [10].

Внимание органов макроуровня системы государственной поддержки трудоустройства инвалидов оказалось сосредоточено на льготах по следующим причинам:

- низкая институциональная и правовая защищенность работника, особенно работника с инвалидностью в России, на что указывает существенное расхождение между количеством желающих трудоустроиться инвалидов и количеством трудоустроенных инвалидов. В 2019 г. по данным Росстата такое расхождение составляло более чем в 5 раз;
- высокий уровень нагрузки на работника при среднем уровне организации рабочего места, инфраструктуры и организации отдыха, что обуславливает необходимость высвобождения рекреационного времени для работника;
- недостаточная степень увязки инструментов государственной поддержки трудоустройства инвалидов мезоуровня и иных уровней, на что указывает, в частности, невозможность координации поддержки инвалидов по причине отсутствия единой информационной базы [9, с. 620].

Мезоуровень с точки зрения функционального обеспечения поддержки занятости инвалидов наиболее актуален. На этом уровне обеспечивается формирование системы взаимовыгодных отношений между всеми потенциальными участниками системы трудоустройства инвалидов. Наиболее значимыми представителями государства на этом уровне являются:

- центры занятости;
- уполномоченные органы исполнительной власти, обеспечивающие процесс предоставления субсидий и контроль за исполнением работодателем требований национального законодательства, определенных ранее на макроуровне;
- органы социального страхования, предоставляющие адресную поддержку материального, административного и инфраструктурного характера как работодателям, так и работникам с инвалидностью, планирующим участвовать в трудовых отношениях либо уже участвующих;
- государственные учреждения, обеспечивающие систему мер компенсационных и поддерживающих отношений в рамках существующей системы поддержки трудовой деятельности инвалидов [11, с. 108].

Порядок взаимодействия между указанными выше организациями, их отдельными структурными подразделениями и подведомственными структурами приведен на рис. 3.



Рис. 3. Порядок взаимодействия различных участников системы государственной поддержки обеспечения трудоустройства инвалидов на современном рынке труда на мезоуровне

Источник: Софронова М.Н., Дмитриева С.Н. Социально-психологическое сопровождение студентов инвалидов при трудоустройстве // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. — Киров, 2019. — С. 71–73.

Анализ представленного выше рисунка позволяет выделить три подуровня мезоуровня системы государственной поддержки трудовой деятельности лиц с инвалидностью [8, с. 521].

На первом подуровне в рамках одной из определенных на макроуровне программ трудовой реабилитации инвалида разрабатывается индивидуальная

программа трудовой реабилитации, детерминированная по таким показателям, как:

- объем финансирования. Данный показатель лимитирован для каждой из макропрограмм, но конкретное значение затрат в указанных пределах определяет уполномоченное лицо от службы занятости во взаимодействии с Фондом социального страхования;
- сроки реализации программы. Данные сроки зависят от нозологии и индивидуального состояния здоровья инвалида, состояния рынка труда, квалификации, способности и возможности инвалида заниматься производительным трудом [5, с. 87];
- порядок прохождения инвалидом трудовой адаптации и реабилитации;
- перечень организаций, участвующих в процессе трудовой реабилитации и адаптации инвалида.

Примером может служить ситуация, когда желающий трудоустроиться инвалид получает медицинское заключение с указанием ограничений и особых условий труда, которые работодатель должен соблюдать при найме данного работника с инвалидностью.

На втором подуровне системы государственного обеспечения трудоустройства инвалидов на современном российском рынке труда обеспечивается выбор организации, осуществляющей деятельность по реабилитации инвалида.

Выбор осуществляется по трем критериям:

- географическое местоположение инвалида, ареал его возможного перемещения;
- профессиональная подготовка инвалида и его запросы;
- состояние здоровья инвалида, заинтересованного в рабочем месте.

Данная система активно используется государственными центрами занятости, занимающимися подбором рабочих мест для работоспособных инвалидов с учетом требований их программы реабилитации. Организации, сотрудничающие с этими центрами занятости, обеспечивают их информацией об условиях труда. Вместе с тем по-прежнему актуальной остается проблема отсутствия увязки в информационном пространстве степени доступности городской среды и среды организаций для инвалидов различных нозологий.

На третьем подуровне системы государственного обеспечения трудоустройства инвалидов организация, осуществляющая деятельность по трудовой реабилитации инвалидов, взаимодействует со специализированными учреждениями, включая в обязательном порядке:

- образовательные учреждения, обладающие возможностью для предоставления данному инвалиду необходимой квалификации либо обеспечения ему повышения квалификации;
- организацию здравоохранения, курирующую медицинскую реабилитацию инвалида;
- службу занятости, ответственную за формирование портфеля предложений по вакансиям с учетом требований нозологии данного инвалида и программы его профессиональной реабилитации;
- организации социального обслуживания, обеспечивающие компенсационную поддержку инвалида, в частности, его сопровождение либо транспортировку до места работы;

— собственно работодателей, заинтересованных в функционировании государственной системы поддержки занятости инвалидов [4, с. 51].

В настоящее время такое сотрудничество осуществляется лишь частично и не в полной мере задействует возможности образовательных организаций, являющихся промежуточным звеном при продвижении инвалидов на рынок труда. В связи с этим следует подчеркнуть особое значение координирующей функции РУМЦев, которые отвечают за концептуальное обеспечение становления инвалидов в качестве конкурентоспособной рабочей силы на стадии обучения.

На микроуровне системы государственного обеспечения трудоустройства инвалидов осуществляется взаимодействие инвалида и организации, занимающейся вопросами профессиональной реабилитации и трудоустройства данного инвалида. Формируется контракт, участниками которого становится работник с инвалидностью, работодатель и организации, ответственные за курирование данного инвалида. На основании трехстороннего договора работодатель получает гарантированные законом преференции и отчитывается о мерах, предпринятых в рамках трудовой интеграции данного работника. На этом уровне особенно важны адресность поддержки работника и мониторинг эффективности расходования бюджетных средств, направляемых на поддержку каждого работника.

Таким образом, система государственной поддержки занятости инвалидов охватывает все сферы жизнедеятельности работника с инвалидностью и преследует как социальные цели, связанные с обеспечением более высокого уровня жизни, так и экономические и институциональные, связанные с более эффективным распределением трудового потенциала инвалида в экономике страны. Вместе с тем современный этап развития глобального рынка труда характеризуется переориентацией механизмов вовлечения инвалидов в трудовые отношения на использование инклюзивных принципов, в то время как по традиции в большинстве странах мира используются механизмы, основанные на сегрегации.

Таким образом, при условии внедрения в систему государственной поддержки инвалидов эффективных механизмов вовлечения инвалидов, основанных на принципах инклюзии, возможна смена парадигмы взаимодействия инвалидов с рынком труда. Перспективным направлением такого изменения является формирование у работоспособных инвалидов активной жизненной позиции и отказ от иждивенческого подхода к вопросам профессионального развития. Важное значение для решения данной задачи имеет деятельность системы государственной поддержки вовлечения инвалидов в систему трудовых отношений, социально-экономическая эффективность которой зависит от обеспечения охвата этой системой всех этапов личностного и профессионального становления работника с инвалидностью.

Следует подчеркнуть, что деятельность элементов системы государственной поддержки занятости инвалидов должна опираться на взаимодействие с другими институциональными структурами, и в первую очередь — с системами образования и здравоохранения. Развитие соответствующих институциональных взаимодействий невозможно без гармонизации информационного пространства и формирования баз данных федерального охвата, доступ к наполнению и использованию которых должны иметь все заинтересованные лица сообразно их месту в системе поддержки трудоустройства инвалидов.

Список литературы

1. *Богомолова Ю.И.* Инвалиды на российском рынке труда: масштабы, проблемы, перспективы // Экономика труда. — 2018. — №3. — С. 727–734.
2. *Булий Н.В.* Повышение конкурентоспособности инвалидов на рынке труда // Экономика и менеджмент: от проблем к перспективам эффективного развития. — 2019. — С. 22–29.
3. *Бурченко К.С.* Тенденции развития рынка труда в России // Вестник финансовой деятельности. — 2018. — № 17. — С.44.
4. *Герасимов А.В., Литвиненко И.Л.* ПрофорIENTATION и трудоустройство лиц с инвалидностью. — М.: МГГЭУ, 2019.
5. *Колоскова И.П., Печерская Е.А.* Поддержка работодателей как мера государственного воздействия на рынок труда лиц с ограниченными возможностями // Вестник Воронежского государственного университета. — 2018. — № 3. — С. 82–90.
6. *Нацун Л.Н.* Дискриминация инвалидов на рынке труда как проявление социальной эксклюзии // Вестник Пермского университета. — 2018. — № 3(35). — С. 463– 73.
7. *Садовникова Н.А.* Показатели сопряженности в оценке мнений выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ по проблемам занятости на рынке труда // Россия: Тенденции и перспективы развития. — 2019. — С. 718–722.
8. *Таничева К.И.* Проблемы трудоустройства инвалидов в современной России // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена. — Спб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. — С. 519–522.
9. *Тимохин Д.В.* Инклюзивное образование как инструмент повышения конкурентоспособности инвалидов на рынке труда // Устойчивое развитие России в период нестабильности: внешние вызовы и перспективы: материалы XII международной научно-практической конференции, 26 апреля 2018 г. — Елец: Липецкий филиал РАНХиГС, 2018. — С. 619–625.
10. *Фадин Н.И.* Занятость инвалидов: Проблемы и пути решения // Социально-трудовые отношения. — 2019. — № 3(36). — С. 30–34.
11. *Чернецов П.И., Шадчин И.В.* Трудоустройство инвалидов молодого возраста в современных условиях рынка труда // Инновационное развитие профессионального образования. — 2019. — № 3(23). — С. 104–112.

С.В. Котовская

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ
НА ВСЕХ УРОВНЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: EXPERIENCE
OF IMPLEMENTATION AT ALL LEVELS OF INCLUSIVE EDUCATION**

КОТОВСКАЯ Светлана Владимировна — кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии МГГЭУ (e-mail: s.marunyak74@mail.ru)

KOTOVSKAYA Svetlana — Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, MGGEU (e-mail: s.marunyak74@mail.ru)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема внедрения образовательных технологий на всех уровнях инклюзивного образования. Автором изучен опыт построения инклюзивной образовательной вертикали, включающей систему дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, этапы образовательной траектории обучающихся с особыми образовательными потребностями; определено место профессионально-педагогической и психологической готовности работников образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивной среды; рассмотрены наиболее востребованные образовательные технологии, гарантирующие успех социализации ребенку с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные технологии, лица с ограниченными возможностями здоровья, лица с особыми образовательными потребностями, инвалидность, интеграция, индивидуальная траектория развития и социализации, образовательная вертикаль.

Abstract. This article considers the problem of implementation of educational technologies at all levels of inclusive education. The authors studied the experience of building an inclusive educational vertical including the system of preschool, school, secondary vocational, higher and additional education, the stages of the educational trajectory of students with special educational needs; determined the place of professional, pedagogical and psychological readiness of employees of educational institutions to work in an inclusive environment; the most demanded educational technologies guaranteeing success of socialization to the child with special educational needs are considered.

Key words: inclusive education, educational technologies, persons with disabilities, persons with special educational needs, disability, integration, individual trajectory of development and socialization, educational vertical.

Идеи инклюзии отражены в задачах Национальной доктрины образования до 2025 года, где дана установка на необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий детей, обязательное включение специализированной коррекционно-развивающей и коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями. Для отечественной системы образования инклюзия выступает определенной инновацией, поэтому требует грамотного управления на всех этапах ее моделирования и внедрения.

Одним из приоритетов государственной и социальной политики Российской Федерации, отмечает А.В. Бахарев, является интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательное пространство, предполагающее непрерывную вертикаль с учетом индивидуальной траектории развития и социализации, охватывающее все уровни системы образования. Модель интеграции охватывает различные возрастные этапы: начиная с пере- и постнатального периода до формирования профессиональных компетенций в учебных заведениях различного уровня и трудоустройства с перманентным повышением уровня специализации [2].

Модель построения непрерывной образовательной вертикали, базирующаяся на принципах преемственности и доступности, согласно Г.Ч. Тахтамышевой, включает: дошкольные образовательные учреждения; общеобразовательные учебные заведения; учреждения среднего профессионального образования; учреждения высшего образования; учреждения дополнительного образования; другие учреждения, оказывающее содействие лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам (медицинские учреждения, учреждения соцзащиты и т.п.) [9].

Этапы образовательной траектории обучающихся с особыми образовательными потребностями имеют существенные различия в программном, научно-методическом, материально-техническом и кадровом обеспечении, так как у каждого ребенка разная тяжесть патологии, индивидуально-личностные особенности. Среди уровней инклюзивной вертикали Л.Н. Буланова условно выделяет:

- период раннего детства (составляется программа с учетом индивидуальных особенностей психического развития, выбирается форма инклюзии; данная работа проводится педиатром, родителями, психологом, педагогами, репетиторами, тьютором);
- период начала активной социализации предполагает подключение специалистов дошкольной образовательной организации; в этот период определяется степень инклюзии для ребенка с особыми образовательными потребностями;
- профориентационная работа, включающая профессиональное консультирование, профессиональное просвещение, профессиональную диагностику и профессиональный отбор;
- профессиональное обучение и трудоустройство [3].

Форма интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями может быть точечной, частичной и полной. Точечная интеграция предполагает включение ребенка на непродолжительное время в совместную деятельность сверстников на период каких-либо мероприятий, праздников, на прогулках и т.д. Введение ребенка в коллектив на условиях половины дня или неполной недели считается частичной интеграцией. Вариант полной интеграции предполагает взаимодействие в режиме полного рабочего дня.

Следует также выделить интеграцию социальную и педагогическую (учебную). Социальная интеграция детей с особыми образовательными потребностями предполагает их социальную адаптацию в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется. Педагогическая интеграция применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья предполагает выбор индивидуального образовательного маршрута, построения индивидуальной образовательной траектории в зависимости от образовательных потребностей ребенка и с учетом его возможностей и способностей.

К.М. Грабчук указывает, что построение эффективного и качественного индивидуального маршрута обучения человека с особыми образовательными потребностями, предполагает:

- наличие преемственности между различными этапами образовательной вертикали, обеспечивающей взаимодействие содержания, методов и форм обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на всех этапах развития;
- обеспечение доступности образовательной среды, реализующееся через создание архитектурной, информационной, методической доступности, включая адаптацию учебно-методических материалов, активное внедрение дистанционных технологий, разработку локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений на всех ступенях системы образования и его качественное кадровое обеспечение;
- мониторинг эффективности выстроенной индивидуальной траектории развития и социализации, включающий лонгитюдную и интегрированную диагностику ребенка с особыми образовательными потребностями [4].

Дошкольные образовательные учреждения с целью организации адекватных условий развития, обучения и воспитания в соответствии со специальными воспитательно-образовательными потребностями и индивидуальными возможностями детей опираются в практической деятельности на рекомендации психолого-медико-педагогических консилиумов. Используются следующие формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: группы кратковременного пребывания, консультационные центры, «Лекотеки», патронаж на дому, выезд специалистов учреждений в отдаленные населенные пункты, дистанционное консультирование родителей и т.д. Детство — это тот период, когда закаляется основа для дальнейшего развития и социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, поэтому раннее начало оказания коррекционной помощи станет залогом успешности адаптации и социализации личности в дальнейшем.

Наряду с развитием, обучением и воспитанием детей с особыми образовательными потребностями отдельным фундаментальным направлением работы для специалистов образовательных учреждений является социально-педагогическое и психолого-педагогическое взаимодействие с семьей ребенка. Родители могут испытывать глубокое чувство вины, вплоть до суицидальных мыслей, страх перед будущим, чувство собственной неполноценности и ощущение беспомощности, «внутренний» (психологический) и «внешний» (социальный) тупик, что мешает принять своего ребенка таким, какой он есть. Семье с появлением ребенка с особыми потребностями приходится перестраиваться психо-

логически (продолжительный стресс оказывает деформирующее воздействие на психику членов семьи, становится условием резкого, травмирующего изменения сформировавшегося жизненного уклада), социально (утрата контактов, избирательность в связях; деформация во взаимоотношениях с социумом) и соматически (психогенный стресс в связи с заболеванием ребенка порождает психогении родителей).

При реализации инклюзивного образования в системах школьного, среднего профессионального образования, высшего образования, учреждения дополнительного образования, по мнению Е.А. Музафаровой, необходима нормативно-правовая база, готовность педагога к реализации инклюзивного образования, создание безбарьерной среды и обеспеченность необходимыми техническими средствами, высокая социальная и информационная доступность получения высшего образования, профессиональная ориентация, а также наличие вариативных форм профессионального образования с возможностью дистанционного обучения [6].

Особое внимание, полагает Х.М. Низамова, следует уделять формированию профессиональной, педагогической и психологической готовности сотрудников образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивной среды, повышению требований не только к уровню профессиональной подготовки, но и к их личностным качествам. Фундаментальной основой современного педагога является компетентность в применении психолого-педагогических технологий, ориентированных на адресную работу с различным контингентом обучающихся, имеющим разную тяжесть патологий. Особые требования предъявляются к профессиональной культуре, психолого-педагогической рефлексивной готовности работать со всеми обучающимися, владению технологиями вовлечения в совместную учебно-воспитательную деятельность всего без исключения контингента [7].

Среди наиболее распространенных педагогических ошибок, согласно Д.З. Ахметовой, выделяют явно или завуалированно демонстрируемое превосходство (авторитарный стиль взаимодействия); при высоком уровне владения предметом отмечается равнодушие к освоению материала учащимися (попустительский стиль); слабое владение интерактивными и коммуникативными технологиями; слабая методическая готовность к применению инновационных психолого-педагогических технологий; проявление психологической нечувствительности к состоянию обучающегося, а также личностные особенности педагога (неуверенность, суетливость, медлительность, косноязычие, слишком быстрая или медленная речь и др.) [1].

Подготовка специалистов должна содержать систему учета вариантов реализации инклюзивного обучения (классический вариант, надомное обучение, дистанционное обучение), сформированности личностных, профессиональных и социальных компетенций, ориентированных на индивидуальную траекторию развития и социализацию лиц с особыми образовательными потребностями с учетом различного уровня и глубины освоения знаний и умений. Наличие особых личностных качеств, необходимых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, умение осуществлять мониторинг динамики и рефлексии качества своей деятельности относятся к личностным критериям. К профессиональным критериям относятся умения применять психолого-педагогические технологии. Социальные критерии предполагают осознание значения работы

с детьми с особыми образовательными потребностями, умения организовывать работу с родителями и взаимодействие всех специалистов инклюзивного звена.

Таким образом, в современных условиях система образования характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая образовательные стандарты, образовательные программы, технологии организации образовательной среды и другое.

При этом реализация принципов инклюзивного образования, предусматривающих учет разнообразия образовательных потребностей детей, их особенностей, возможностей и интересов выступает важным направлением модернизации системы образования в целом.

В качестве стратегического направления развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях, поэтому возникает необходимость усовершенствовать формы, методы и технологии обучения и воспитания.

Изучение специальной психолого-педагогической литературы по обозначенной выше проблеме (Е.А. Музафарова [6], Д. Митчелл [5], Е.В. Самсонова [8], Т.П. Дмитриева [8], Т.Ю. Хотылева [8], Т.А. Челнокова [10], Р. Шрамм [11]) показало, что существуют различные подходы и технологичные методики, использование которых эффективно и целесообразно в работе с обучающимися, имеющими различные образовательные потребности и возможности. К их числу относятся: организационные и педагогические. Так, организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса, включая: технологии проектирования и программирования, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды, а также технологии командного взаимодействия учителя и специалистов.

Среди образовательных технологий, которые успешно используются в инклюзивной практике обучения и воспитания, по мнению Е.В. Самсоновой, Т.П. Дмитриевой, Т.Ю. Хотылевой [8], следует назвать следующие:

1) технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании обучающихся с разными образовательными потребностями, которые включают:

— технологии дифференцированного обучения 3-х видов:

а) технологию уровневой дифференциации обучения в зависимости от уровня освоения обучающимися программного материала, когда управление познавательной деятельностью каждого учащегося происходит на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп;

б) технологию функциональной дифференциации, которая предполагает организацию работы в группах с распределением функций (каждый обучающийся вносит свой посильный вклад в общий результат, выполняя то или иное задание);

в) технологию смешанной дифференциации по интересам и уровню развития; когда для изучения учебных дисциплин вся параллель обучающихся перегруппируется,

— технологии индивидуализации образовательного процесса, которые позволяют создать равные возможности для всех обучающихся (особые условия для того, чтобы обучающийся смог сам ставить цель, формулировать учебные задачи, определить эффективные способы их решения и оценить результаты своих действий);

2) технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у обучающихся в образовательном процессе, которые включают:

- технологии специальной педагогики, ориентированные на коррекцию нарушения: технологии тифлопедагогики и сурдопедагогики (например, технологию психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у обучающихся с нарушениями слуха (система Е.И. Леонгард) и специальные логопедические технологии;
- технологии нейропсихологического подхода в коррекции учебных трудностей, т.е. комплекса специальных психологических методик, направленных на переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств, позволяющих обучающемуся в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать свое поведение (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.Н. Пылаева, Дж. Хинд, Т.Ю. Хотылева);
- технологию прикладного анализа поведения АВА (Б.Ф. Скиннер), которая предполагает формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья адаптивных форм поведения и снижение дезадаптивного поведения, препятствующего повседневной жизни; данный подход основан на положении о том, что любые формы поведения могут быть сформированы путем научения, когда воздействие осуществляется через внешнее окружение, а поведение регулируется при помощи поддерживающих условий (стимулов): предшествующих событий и последствий поведения [11];
- программу ТЕАССН (Э. Шоплер), разработанную для работы с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра; она предполагает подготовку к полноценной и продуктивной жизни в обществе через адаптацию к среде, соответствующие изменения в ней, которые облегчают обучающемуся адаптацию; основу этого подхода составляет метод структурированного обучения с использованием визуальных средств (предметов, фотографий, картинок, слов, чисел) и создания специально организованной окружающей среды с четкими визуальными ориентирами, которые позволяют сконцентрировать внимание на наиболее значимой для обучающегося информации, продемонстрировать наглядно в ходе работы ожидаемый результат, что стимулирует его к использованию своих возможностей в повседневной для него жизнедеятельности;
- технологию ААС (альтернативная аргументативная коммуникация), которая предполагает использование всех способов коммуникации (знаков, жестов, картинок, коммуникаторов, пиктограмм и т.п.) либо для дополнения, либо для замены обычной речи обучающимися, испытывающими затруднения в общении; она способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, появлению и пониманию вербальной речи обучающимся с нарушениями слуха (с помощью языка жестов); с двигательными нарушениями, создающими моторные трудности (сопутствующими им нарушениями речи, такими как: дизартрия, анартрия, апраксия); с интеллектуальными проблемами, влияющими на способность усвоения вербальной речи из-за ограниченных возможностей внимания, памяти, абстрактного мышления; с эмоциональными проблемами

и нарушениями контакта (аутизмом), ограничивающими способность к восприятию речи собеседника и способность выразить свои мысли с помощью абстрактных символов и вербальных знаков; при этом в успешности такого обучения большую роль играет опора на сохранные функции и активность самого обучающегося;

— технологию взаимного (парного) обучения (Д. Митчелл), которая способствует закреплению полученных знаний и навыков путем повторения (когда ученики с ограниченными возможностями здоровья могут выступать в роли обучающихся, что значительно повышает самооценку) [5];

— эрготерапию, которая предполагает обучение новым моторным навыкам с целью подготовки к независимой и самостоятельной жизни обучающегося, но при этом предусматривает обязательные изменения самой среды (адаптацию бытовых, игровых и учебных материалов для их облегченного использования);

3) технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.); среди них выделяют:

— прямое обучение педагогом социальным навыкам, правильному поведению с помощью усвоения правил и примеров из реальных жизненных ситуаций через осознанное принятие обучающимися правил, связанных с их личным опытом; обязательно давать положительные подкрепления их деятельности;

— формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение, когда более компетентный в той или иной области обучающийся становится примером для подражания другим, это особенно важно для лиц с задержкой психического развития и с расстройствами аутистического спектра, поэтому считается, что обучение в разнородных группах более эффективно;

— организация групповых видов активности, в том числе и игровых, например, социоигровые технологии (В.М. Букатов, А.П. Ершова, Е.Е. Шулешко), которые содержат дидактические игры, созданные на основе обучающих и дворовых игр, театральные инсценировки, не только развивающие внимание, волю, память, речь, сообразительность, координацию движений, но и формирующие навыки делового взаимодействия детей друг с другом и с педагогом, создающие благоприятные условия для их развития в индивидуальном темпе;

4) технологии оценивания достижений в инклюзивном процессе (образовательных результатов, самого процесса их достижения, степени осознанности каждым обучающимся особенностей собственного процесса учения); при этом наряду с общей оценкой (за всю работу в целом) используется дифференцированная система оценивания (вычленение в работе отдельных аспектов, а также самооценка и самоанализ обучающихся, степень прилагаемых усилий, меру участия в групповой работе, активность и т.п.) [8].

Таким образом, основу образовательных технологий в инклюзивном образовании составляют специальные коррекционно-развивающие подходы, обучающие методики и программы, а также традиционные методики обучения и воспитания, адаптированные для детей с особенностями в психофизическом развитии. Важнейшим критерием отбора и внедрения инклюзивных технологий

является их применимость и полезность в работе со всеми обучающимися, независимо от образовательных потребностей и способностей.

Таким образом, образовательные технологии нацелены на мониторинг образовательных условий, образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса, модернизацию упорядоченной системы действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению развития и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. *Ахметова Д.З.* Профессиональные компетенции педагогов в системе инклюзивного образования: от незнания — к профессиональному и личностному совершенству // Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г. — Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. — С. 8–10.
2. *Бахарев А.В.* Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — М., 2018. — 157 с.
3. *Буланова Л.Н.* Актуальные проблемы инклюзивного образования в современном российском обществе // Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г. — Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. — С. 10–12.
4. *Грабчук К.М.* Реализация принципов преемственности и непрерывности в инклюзивном образовании Краснодарского края // Вестник КемГУ, 2017. — № 4. — С. 17–22.
5. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специально-го и инклюзивного образования: главы из книги / пер. с англ. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. — М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. — 138 с.
6. *Музафарова Е.А.* Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. — 2016. — № 5 (10). — С. 89–91.
7. *Низамова Х.М.* О подготовке специалистов инклюзивного образования // Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г. — Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. — С. 26–30.
8. *Самсонова Е.В.* Основные педагогические технологии инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, Т.Ю. Хотылева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 36 с.
9. *Тахтамышева Г.Ч.* Модели инклюзивного образования в школах республики Татарстан // Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г. — Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017. — С. 30–34.
10. *Челнокова Т.А.* Педагогические технологии в системе инклюзивного образования // Преемственная система инклюзивного образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 1–2 марта 2017 г.

— Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2017.

— С. 34–36.

11. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.

— 208 с.

Э.Р. Хасанов

**ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ
ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОБЗ**

**LEGAL REGULATION OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS ONE OF THE ASPECTS OF EFFECTIVE
EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

ХАСАНОВ Эльнур Расимович — старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права МГГЭУ (e-mail: hasanov.elnur@mail.ru)

KHASANOV Elnur Rasimovich — Senior Lecturer, Department of Theory and History of State and Law, MGGEU (e-mail: hasanov.elnur@mail.ru)

Аннотация. Тематика данной научной статьи имеет фундаментальное значение, так как позволяет включить в образовательный процесс студентов с ОБЗ, которые в силу причин исключительного характера лишены возможности осуществлять свою профессиональную подготовку наравне со всеми. Уже сегодня необходимо отметить следующее: тематика создаваемых виртуальных образовательных сред для лиц с ОБЗ с каждым годом будет расширяться, поскольку такой вид обучения имеет ряд несомненных преимуществ, самое главное из которых — обеспечение стопроцентной доступности образовательного процесса для студентов с ОБЗ.

Таким образом, правовое регулирование тематики виртуальной образовательной среды приобретает важнейшее значение как один из аспектов эффективного обучения студентов с ОБЗ.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, студенты с ОБЗ (ограниченными возможностями здоровья), широкополосный интернет, мультимедийная система, тьюторы, правовое регулирование.

Abstract. The subject matter of this scientific article is of fundamental importance, as it allows you to «include» in the educational process students with HIA who, for reasons of an exceptional nature, are deprived of the opportunity to carry out their professional training on an equal basis with others. Already today, it is necessary to note the following: the topic of creating virtual educational environments for people with disabilities will only increase and expand every year. Since it contains a number of undoubted advantages, the most important of which is to ensure 100 % availability of the educational process for students with HIA.

Thus, the legal regulation of the virtual educational environment as one of the aspects of effective training of students with disabilities, acquires one of the most important values.

Keywords: *virtual educational environment, students with disabilities, broadband Internet, multimedia system, Tutors, legal regulation.*

Проблематика настоящей статьи имеет общегосударственное значение, так как дает ответы на вопросы важнейшей социальной значимости, решение которых позволяет гражданам нашей страны с ограниченными возможностями здоровья включаться в общегражданскую жизнь, участвовать в образовательном процессе.

В настоящее время правовое регулирование виртуальной образовательной среды для практической реализации обучения студентов с ОВЗ регулируется следующими нормативно-правовыми актами, а именно:

- Конституцией Российской Федерации;
- Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании»;
- Федеральным законом Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в РФ»;
- Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 «Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод».

Применительно к вопросам правового обоснования виртуальной среды обучения для студентов с ОВЗ часть 1 ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает следующее: «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [1].

Виртуальная среда образования для студентов с ОВЗ, безусловно, требует наличия учителей, тьюторов, сетевых администраторов и иных высококлассных специалистов, что в настоящее время возможно осуществить только в больших городах Российской Федерации, так как, построение реальной виртуальной среды образования для студентов с ОВЗ требует учета следующих вопросов:

- интеллектуальных сфер приложения образовательных тематик;
- эмоционально-образных образовательных тематик;
- культурно-исторических образовательных тематик;
- социально-адаптивных образовательных вопросов и так далее.

Важно помнить, что создание и дальнейшее развитие виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ прежде всего строится на эффективной коммуникации всех ее непосредственных участников, в противном случае теряется ее реальный образовательный механизм, поскольку виртуальная образовательная среда всегда должна отвечать фактическим потребностям студентов с ОВЗ как в вопросах социальной адаптации, так и в их профессиональном становлении. При этом в рассматриваемом случае важно отметить следующее: опыт применения виртуальных образовательных сред для студентов с ОВЗ с каждым годом продолжает расширяться, поскольку, с одной стороны, это позволяет экономить значительные материальные ресурсы, а с другой стороны — позволяет студентам с ОВЗ максимально включаться в общественную жизнь.

Продолжая дальнейшее рассмотрение тематики данной статьи, ниже приведем иллюстрацию общего устройства виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ (рис. 1).



Рис. 1. Виртуальная образовательная среда для студентов с ОВЗ

На основании рис. 1 можно сделать вывод, что виртуальная образовательная среда для студентов с ОВЗ по большей части является локальные сети с большим количеством пользовательских настроек, где главную и основную роль в рассматриваемом случае играет «региональный образовательный центр», так как именно он и моделирует как весь образовательный процесс, так и всю оперативную поддержку всех своих активных пользователей.

Одним из важнейших моментов поддержания общей работоспособности всей виртуальной среды образования студентов с ОВЗ является оперативная и эффективная поддержка со стороны сетевых администраторов, поскольку все образовательные и иные вспомогательные программы постоянно требуют оперативного удаленного администрирования в соответствии с ГОСТами образовательной деятельности современной Российской Федерации.

Таким образом, на основании всего вышесказанного необходимо отметить, что дальнейшее развитие виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ будет продолжаться быстрыми темпами, так как является перспективным направлением современности, позволяя практически полностью охватывать студентов с ОВЗ и осуществлять эффективное преподавание всего комплекса общеобразовательных предметов. Более того, дальнейший анализ рассматриваемого вопроса показывает, что традиционные печатные тексты, аудио- и видеоносители вытесняются компьютерными программами мультимедиа, которые содержат в себе гораздо большее количество возможностей как практического, так и инновационного характера и содержания [2].

Все программы-мультимедиа, применяемые в виртуальном образовательном пространстве для студентов с ОВЗ, подлежат надлежащему общегосударственному сертифицированию и иным вопросам контрольно-надзорного порядка.

Необходимо также отметить, что при всей инновационности и эффективности рассматриваемой виртуальной образовательной среды в настоящее время имеют место недостатки следующего характера:

- недостаточное количество сертифицированных программных продуктов в области образования студентов с ОВЗ;
- необходимость постоянного синхронизирования основных учебных процессов в виртуальной образовательной среде для студентов с ОВЗ;
- невысокий охват студентов с ОВЗ по причине отсутствия широкополосного и стабильного Интернета за пределами больших городов Российской Федерации.

Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что и тематика правового регулирования виртуальной образовательной среды как одного из аспектов эффективного обучения студентов с ОВЗ в современной Российской Федерации также до конца не урегулирована по причине недавнего появления виртуального образования. Данная ситуация в настоящее время характерна не только для Российской Федерации, но и для большинства современных стран мира, так как в данном случае вначале всегда идут технологии и только затем появляется право, которое регулирует порядок их непосредственного использования в текущей жизнедеятельности. Даже при наличии вопросов неурегулированного характера и содержания уже сегодня можно отметить, что обязательными и безусловными параметрами виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ являются следующие факторы:

- наличие постоянной обратной связи «студент — преподаватель — студент»;
- наличие большого количества возможностей для осуществления ответного отклика, так как каждый студент с ОВЗ, как правило, имеет самые разнообразные типы и виды дефектов здоровья;
- наличие большого количества средств самовыражения по тому или иному учебному вопросу как важная образовательная часть виртуальной среды для студентов с ОВЗ;
- персональная направленность используемой виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ.

Таким образом, на основании всего вышесказанного необходимо отметить следующее: современная виртуальная образовательная среда для студентов с ОВЗ представляет собой сложный механизм надлежащего взаимодействия преподавателя со своим студентом, которая, дополнительно ко всему должна постоянно администрироваться программными и системными инженерами по всем направлениям ее фактического содержания.

Однако в рассматриваемом вопросе также важно отметить следующее: какой бы передовой ни была виртуальная система образования для студентов с ОВЗ, она уступает традиционным формам обучения, поскольку «живое общение» студента с преподавателем полностью заменить даже самой передовой виртуальной образовательной системе в принципе невозможно и нереально, по крайней мере при современном технологическом развитии общества [3].

Необходимо также отметить, что виртуальная образовательная среда для студентов с ОВЗ в обязательном порядке требует правового регулирования следующих вопросов:

- точное и последовательное регламентирование всех вопросов технической поддержки и сопроводительного обслуживания, так как все системы интерактивного характера и содержания имеют постоянную тенденцию к своему самоусложнению;

- осуществление дальнейшей правовой характеристики и описания «трансляционной» и «корреспондентской» частей виртуальной образовательной системы для студентов с ОВЗ;
- порядок осуществления и интегрирования всех иных основных и дополнительных образовательных элементов, которые будут внедряться в виртуальную образовательную среду для студентов с ОВЗ в процессе ее практического функционирования;
- создание и развитие оптимальной для решения современных образовательных задач системы непрерывного повышения квалификации с использованием виртуальной образовательной среды, удовлетворения образовательных потребностей учителей и студентов с ОВЗ.

Итоговое развитие образования для студентов с ОВЗ, должно осуществляться как переход от «закрытой» модели образования к открытой, основанной на применении виртуальной образовательной среды как основного средства коммуникации преподавателя и обучающегося.

Тематика правового регулирования данного вопроса должна носить постоянный и системный характер, позволяя быстро и оперативно разрешать все возникающие проблемы в области создания и функционирования виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ.

В качестве итоговых выводов-предложений по тематике правового регулирования виртуальной образовательной среды как одного из аспектов эффективного обучения студентов с ОВЗ выделим следующие:

- необходимо создание пакета нормативно правовых актов, которые носили бы системный характер в деле обеспечения нормального функционирования виртуальной образовательной среды для студентов с ОВЗ;
- необходимо в федеральном бюджете Российской Федерации, выделить отдельную статью расходов по вопросам надлежащего обеспечения и функционирования виртуальных образовательных сред для студентов с ОВЗ;
- необходимо постоянно разрабатывать как учебный материал, так и разнообразные мультимедийные системы справочно-правового и обучающего характера, так как практическое осуществление деятельности виртуальных образовательных систем для студентов с ОВЗ требует постоянного как материального, так и профессионального ресурса.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020): [принят 29.12.2012] // Российская газета. — № 303.
2. Андреев А.А. Введение в интернет-образование: учеб. пособие. — М.: ЛОГОС, 2016. — 76 с.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация виртуальной образовательной среды: теория и практика: монография. — М.: LAP LAMBERT, 2018. — 368 с.
4. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. — М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2015. — 672 с.
5. Тихомиров В.П. Реализация концепции виртуальной образовательной среды как организационно-техническая основа дистанционного обучения (на примере МЭСИ) // Дистанционное образование: сб. статей. — М., 1997. — С. 8–11.

6. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2016. — 256 с.

В.А. Кадымов, О.Н. Литвин

ЭЛЕМЕНТЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В ПРИЛОЖЕНИИ К ЭКОНОМИЧЕСКИМ ЗАДАЧАМ

THE ELEMENTS OF DIFFERENTIAL CALCULUS IN THE APPLICATION TO ECONOMIC PROBLEMS

КАДЫМОВ Вагид Ахмедович — доктор физико-математических наук, профессор кафедры ИТ и прикладной математики МГГЭУ (vkadymov@yandex.ru)

ЛИТВИН Олег Никитович — ст. преподаватель кафедры ИТ и прикладной математики МГГЭУ (lemborg@bk.ru)

KADYMOV Vagid — Doctor of Physical and Mathematics Science, Professor of Department of Mathematics, MGGEU (e-mail: vkadymov@yandex.ru)

LITVIN Oleg — Senior Lecturer, Department of Mathematics, MGGEU (e-mail: lemborg@bk.ru)

Математика — это язык, на котором говорят все точные науки
Н.И. Лобачевский

Аннотация. *Статья посвящена основным положениям математического анализа и их применению в экономической науке. В статье на примере задач экономики рассматриваются функции одной и нескольких переменных; вводятся, такие понятия, как предел и производная функции в точке; показана их связь со специфическим экономическим понятием — эластичностью. Представлен пример построения модели безработицы методом наименьших квадратов. Выполнена оценка характера эластичности модели рынка.*

Ключевые слова: *предел функции и производная, эластичность функции, построение функции на основе эксперимента.*

Abstract. *The article is devoted to the basic provisions of mathematical analysis and their applications in the Humanities. It presents the concepts of functions of one and several variables; presents the operations performed on them, such as the limit and derivative of a function at a point, and their properties. On the example of research (analysis) of supply and demand, the method of function selection, intended for analytical description of the studied process and based on experimental data, is given.*

Keywords: *the limit of a function and the derivative, their properties, construction of the function on the basis of experiment.*

Исследование поведения функции на основе теории пределов, как отмечено в предыдущих наших статьях [2–3], является одной из важнейших задач математического анализа. В данной статье мы продолжим применение основ математического анализа в гуманитарных науках, а именно рассмотрим операцию дифференцирования.

1. Пусть функция $f(x)$ определена и непрерывна в некоторой δ -окрестности $U_\delta(x_0) = \{x \mid |x - x_0| < \delta\}$ точки x_0 .

Определение 1. Число A называется *производной функции $f(x)$ в точке x_0* , если для любого числа $\varepsilon > 0$ найдется число $\delta = \delta(\varepsilon) > 0$ такое, что для всех

$$x \in U_\delta(x_0) \text{ верно неравенство } \left| \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} - A \right| < \varepsilon. \text{ Факт существования}$$

предела обозначают: $\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} = A$, или $f'(x_0) = A$.

Предположим, что функция $f(x)$ определена и дифференцируема в некоторой δ -окрестности $U_\delta(x_0)$ точки x_0 , $x_0 > 0$. Зададим приращение независимой переменной $\Delta x = x - x_0$, $x \in U_\delta(x_0)$. При этом значение функции $f(x)$ изменится на величину $\Delta y = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$. Величина

$$\delta x = \frac{\Delta x}{x_0} \cdot 100\% \tag{1}$$

называется *относительным изменением независимой переменной*, а величина

$$\delta y = \frac{\Delta y}{y_0} \cdot 100\% = \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{f(x_0)} \cdot 100\% \tag{2}$$

— *относительным изменением функции, соответствующей приращению аргумента Δx* . Число

$$E_{cp} = \frac{\delta y}{\delta x} = \left(\frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x} \right) \cdot \frac{x_0}{f(x_0)} \tag{3}$$

называют *средним коэффициентом эластичности* функции $f(x)$ на отрезке $[x_0, x_0 + \Delta x]$. Средний коэффициент эластичности, как видно из (3), показывает, на сколько процентов изменится значение функции, если значение аргумента увеличивается на 1% (т.е. $\Delta x = 0,01x_0$). Средний коэффициент эластичности называют еще *конечной (или процентной) эластичностью*.

Определение 2. Коэффициентом точечной эластичности функции $f(x)$ в точке $x = x_0$ называется предел среднего коэффициента эластичности этой функции на отрезке $[x_0, x_0 + \Delta x]$ при $\Delta x \rightarrow 0$:

$$E(y) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \left(\frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x} \right) \cdot \frac{x_0}{f(x_0)} = \frac{x_0 \cdot f'(x_0)}{f(x_0)} \tag{4}$$

Отметим еще другое представление для $E(y)$ в произвольной точке x :

$$E(y) = \frac{(\ln y)'}{(\ln x)'} \quad (4)'$$

Ниже перечислим очевидные следствия из последней формулы относительно точечной эластичности произведения и частного двух функций:

1) $E(y_1 \cdot y_2) = E(y_1) + E(y_2)$;

2) $E(y_1/y_2) = E(y_1) - E(y_2)$.

Пусть $f(x)$ — дифференцируемая и возрастающая функция ($f'(x) > 0$) в рассматриваемой области (рис. 1). Имеет место

Теорема 1. Коэффициент точечной эластичности функции $f(x)$ в точке $x = x_0$ равен отношению отрезков M_0B и M_0D , где B и D — точки пересечения касательной, проведенной к графику функции $y = f(x)$ в точке $M_0(x_0, f(x_0))$, с осями координат:

$$E(y) = \frac{M_0B}{M_0D} \quad (5)$$

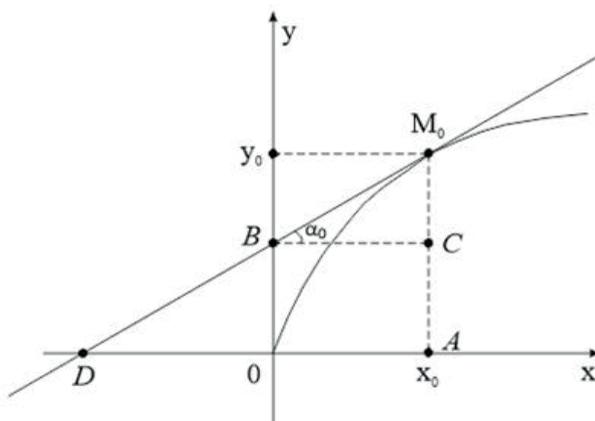


Рис. 1. К вычислению коэффициента эластичности ($f'(x) > 0$)

Действительно, из подобия ΔM_0BC и ΔM_0DA получаем:

$$\frac{M_0C}{M_0A} = \frac{M_0B}{M_0D}, \quad (6)$$

где

$$y_0 = f(x_0) = M_0A, \quad \operatorname{tg} \angle M_0BC = f'(x_0) = M_0C/x_0 \Rightarrow x_0 f'(x_0) = M_0C \quad (7)$$

Подставив (7) в (5) и учитывая (6), подтверждаем искомое утверждение:

$$E(y) = \frac{x_0 \cdot f'(x_0)}{f(x_0)} = \frac{M_0C}{M_0A} = \frac{M_0B}{M_0D} > 0.$$

Покажем, что формула (5) справедлива и в случае, когда функция $f(x)$ — убывающая (рис.2). Действительно, в этом случае

$$y_0 = f(x_0) = M_0A, \quad x_0 = OA = BC \Rightarrow$$

$$\Rightarrow x_0 f'(x_0) = x_0 \operatorname{tg} \alpha_0 = x_0 \operatorname{tg}(\pi - \alpha) = -x_0 \operatorname{tg} \alpha = -x_0 \frac{M_0C}{BC} = -M_0C$$

Следовательно, в силу (4):

$$E(y) = \frac{x_0 \cdot f'(x_0)}{f(x_0)} = \frac{-M_0C}{M_0A} = -\frac{M_0B}{M_0D} < 0.$$

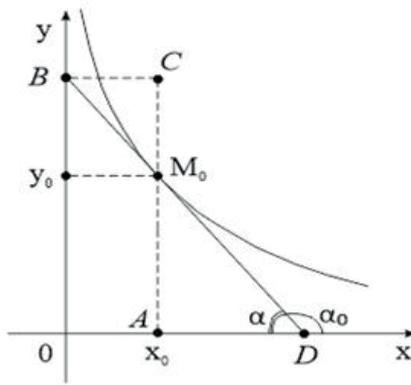


Рис. 2. К вычислению коэффициента эластичности ($f'(x) < 0$)

Найдем точечную эластичность для простейших элементарных функций.

1. Степенная функция: $y = f(x) = cx^n \Rightarrow E(y) = E(cx^n) = n.$
2. Показательная функция: $y = a^x \Rightarrow E(y) = E(a^x) = x \ln a.$
3. Логарифмическая функция: $y = \ln x \Rightarrow E(y) = E(\ln x) = 1/\ln x.$
4. Линейная функция: $y = ax + b \Rightarrow E(y) = E(ax + b) = ax/(ax + b).$

Эластичность функции характеризует степень влияния независимой переменной на зависимую. Эластичность может быть использована, например, при анализе спроса и предложения по цене продукции. Другими словами, эластичность спроса — это мера «чувствительности» потребителей к изменению цен на продукцию.

Функция в зависимости от величины своей эластичности может быть:

- 1) абсолютно эластичной, если $|E(y)| = +\infty;$
- 2) эластичной, если $1 < |E(y)| < +\infty;$
- 3) неэластичной, если $0 < |E(y)| < 1;$
- 4) совершенно неэластичной, если $E(y) = 0.$

В случае функции двух переменных $z = f(x, y)$ точечные коэффициенты эластичности по переменным x и y вычисляются по аналогичным формулам:

$$E_x(z) = \frac{x_0 \cdot f'_x(x_0, y_0)}{f(x_0, y_0)}, \quad E_y(z) = \frac{y_0 \cdot f'_y(x_0, y_0)}{f(x_0, y_0)}, \quad (8)$$

где $f'_x(x_0, y_0) = \partial f(x_0, y_0) / \partial x$, $f'_y(x_0, y_0) = \partial f(x_0, y_0) / \partial y$ — частные производные.

При исследовании экономических процессов важное место занимает вопрос выбора вида соответствующей функции многих переменных. К примеру, таковой может стать функция спроса (Q) в зависимости от дохода (M) и цены товара (P):

$$Q = f(M, P) \quad (9)$$

Если доход $M = M_0 = const$, то имеем функцию одной переменной $Q = f(M_0, P) = f_1(P)$, причем, как показывает практика, $f'_1(P) < 0$, т.е. рост цены приводит к уменьшению спроса. Если же $P = P_0 = const$, то $Q = f(M, P_0) = f_2(M)$, причем $f'_2(M) > 0$.

Отметим, что на практике широко используется математический метод наименьших квадратов, позволяющий на основе экспериментальных данных и известного аналитического вида функции (спроса, предложения и т.д.) восстановить неизвестные ее параметры.

Продемонстрируем на примере.

Пример 1. В таблице приведен уровень безработицы в процентах [4].

Таблица

Уровень безработицы в процентах по годам

Период (t)	1998 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Уровень безработицы, % (y)	15,9	13,3	12,5	10,3	8,2	8,1

Построим функцию изменения уровня безработицы по годам. Искомую функцию будем искать в виде

$$y = ab^t, \quad (10)$$

где a, b — неизвестные параметры математической модели. Найдем значения параметров, используя метод наименьших квадратов. Для этого прологарифмируем последнее соотношение:

$$\ln y = \ln a + t \ln b, \quad (11)$$

Составим систему линейных алгебраических уравнений относительно неизвестных $\ln a$ и $\ln b$:

$$\begin{cases} (\sum \ln y) = n \ln a + \ln b (\sum t) \\ (\sum t \ln y) = \ln a (\sum t) + \ln b (\sum t^2) \end{cases} \quad (12)$$

Исходя из табличных данных, вычислим коэффициенты при неизвестных в системе (12):

$$\sum_1^6 \ln y = 14,40795; \quad \sum_1^6 t = 21; \quad \sum_1^6 t \ln y = 47,91946; \quad \sum_1^6 t^2 = 91.$$

В результате система (12) принимает вид:

$$\begin{cases} 14,40795 = 6 \ln a + 21 \ln b \\ 47,91946 = 21 \ln a + 91 \ln b \end{cases}$$

Выпишем ее решение:

$$\ln a = 2,903001 \Rightarrow a = e^{2,903} = 18,229,$$

$$\ln b = -0,14334 \Rightarrow b = e^{-0,143} = 0,866.$$

Таким образом, получили зависимость безработицы от времени в виде показательной функции

$$y_t = 18,229 \cdot 0,866^t.$$

Как следует из последней формулы, в течение рассматриваемого периода времени уровень безработицы снизился: в среднем темп снижения составил процентов.

Ниже рассмотрим другой пример, связанный с применением коэффициента эластичности.

Пример 2. Рассчитаем эластичность спроса по цене в точке рыночного равновесия. Рассмотрим математическую модель рынка некоторого товара. Ограничимся линейным приближением и зададим соответственно функцию спроса $Q(P)$ и функцию предложения $S(P)$ линейными: $Q(P) = 19 - 3P$; $S(P) = 2P - 6$. Будем считать, что P — это цена товара в рублях. Вычислим эластичность спроса в точке рыночного равновесия.

Находим точку рыночного равновесия:

$$Q(P) = S(P) \Rightarrow 19 - 3P = 2P - 6 \Rightarrow P_0 = 5.$$

В результате, согласно формулу (4), определяем эластичность спроса по цене:

$$E_P(Q) = \frac{P_0 \cdot Q'(P_0)}{Q(P_0)} = \frac{-3 \cdot 5}{19 - 15} = -3,75$$

Следовательно, функция спроса эластична.

Заключение. В статье рассмотрены вопросы применения методов математического анализа при исследовании экономических процессов. Дано понятие точечной эластичности и приведены ее свойства. Показано применение на практике метода наименьших квадратов для построения подходящей функции с целью математического описания и исследования изучаемого процесса.

*В каждой естественной науке заключено столько истины,
сколько в ней содержится математики (И. Кант).*

Список литературы

1. Демидович Б.П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу.—М.: Изд. Моск. ун-та, 2005. — 560с.
2. Кадымов В.А., Литвин О.Н. К вычислению предела функции в точке // Человек. Общество. Инклюзия. — 2019. — № 1(37). — С.80–87.
3. Кадымов В.А., Ахмедов Р.Э. Функция одной независимой переменной: теория пределов, дифференциальное исчисление. Часть 1. Учебно-методическое пособие. — М.:МГГЭУ, 2017. — 75 с.
4. Эконометрика. Учебник /под ред. И.И. Елисеевой. — М.: Проспект, 2009. — 288с.

Е.Э. Никулина

РОЛЬ ТЕХНИКИ В АНТРОПОСОЦИОГЕНЕЗЕ (ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ ОБЗОР)

ROLE OF TECHNIQUE IN ANTHROPOSOCIOGENESIS (HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL REVIEW)

НИКУЛИНА Елена Эдуардовна — соискатель кафедры философии Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского (e-mail: helenika12don@gmail.com)

NIKULINA Elena Eduardovna — Applicant for the Department of Philosophy, Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky (e-mail: helenika12don@gmail.com)

Аннотация. В основу статьи положен изученный нами историографический материал ведущих современных философов по проблеме взаимосвязей и взаимозависимости в информационную эпоху двух базовых векторов эволюции человечества — техногенного и антропосоциогенного. В статье обобщаются концепции и исследовательские позиции ведущих отечественных и зарубежных ученых — философов, социологов, кибернетиков, экономистов, — которые открыли и исследовали данное направление в истории философии за последние столетия. Статья носит обзорный характер и оставляет концептуальное первенство за цитируемыми авторами.

Ключевые слова: Техногенез, антропосоциогенез, информационная эпоха, информационная цивилизация, человек, культура, духовность.

Abstract. The basis of the article is the historiographic material that we studied by leading modern philosophers on the problem of the interconnections and interdependence of two basic vectors of human evolution in the information age - technogenic and anthroposociogenic. The article summarizes the concepts and research positions of leading scientists, philosophers, sociologists, cybernetics, economists who have discovered and explored this area in the history of philosophy over the past centuries, both domestic and foreign. The article is of an overview nature and leaves the conceptual primacy to the cited authors.

Keywords. Technogenesis, anthroposociogenesis, information age, information civilization, persona, culture, spirituality.

Проблема человеческой эволюции всегда была востребована всеми науками, в особенности философией, так как требовалось прежде всего обобщение происходящих процессов в онтогенезе человечества, их концептуальное оформление и дальнейшее изучение.

Современное человечество живет в эпоху перемен, а именно в условиях ее трансформации из индустриального уровня в постиндустриальный под назва-

нием «информационная эпоха», «информационная цивилизация», «информационное общество» и др. Эти процессы приводят к экзистенциальным изменениям в существовании человека и человечества, причем как к позитивным, так и негативным. Глобальная информатизация, а также компьютеризация всех сфер существования современного человека, актуализируют ряд вопросов техногенного и антропосоциогенного порядка: проблем выживания, существования, рисков, социальных возможностей, катастроф, кризисов и т.п.

В связи с динамичной актуализацией всех этих процессов, быстрым ростом аналитической литературы по данной проблематике цель нашего исследования — в рамках и на методологической базе уже имеющейся научно-философской концептуализации этой темы в отечественной литературе изучить и обобщить имеющийся материал с целью заложить его в основы наших дальнейших исследований. Задача работы — систематизировать основные положения и идеи, проблемы и их решения, обозначенные ведущими специалистами в данной области знания.

Историко-философский аспект исследуемого вопроса. Будучи ограниченными рамками данной статьи, мы методом фиксации основных положений обозначим концептуальную линию исследуемой проблемы. Так, в «Орудийной концепции» формирования человека Л. Нуаре вводит фундаментальное основание антропогенеза — триаду «орудие – язык – мышление». В этой схеме рука как «орудие орудий», или «орган органов», и язык как «тело мысли» идут во взаимодействии; работа идет впереди мышления. По этой логике Л. Нуаре в основу познания кладет культурно-исторический механизм труда.

«Орудийная концепция», или «Трудовая теория» антропосоциогенеза, свое дальнейшее развитие получила в работе Ф. Энгельса «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека». В этой работе утверждается, что именно труд сделал самого человека. Огромную роль сыграл переход обезьяны к прямохождению и высвобождение руки для дальнейшего ее развития, что повлекло за собой развитие всего остального тела, включая мозг, разум, сознание, органы чувств. Если в античности говорили, что человек — это «социальное животное», «политическое животное», то в контексте места и роли труда в исторической перспективе антропосоциогенеза современные исследователи данного вопроса ввели понятие «человека как технического животного» (П.К. Энгельмейер).

В философии антропосоциогенеза на основе развития техники были сформулированы «антропологический критерий» и «принцип органопроекции» Э. Каппа. В своей работе «Основания философии техники» Э. Капп исходит из антропологического критерия: «человек — центр мироздания», человек творит сам себя и условия своего существования. То есть, это фактически была орудийно-деятельностная позиция Э. Каппа. Этому автору принадлежит и «Принцип органопроекции», где он утверждает, что средства культуры — это проекции органов. То есть, рука как модель (образ) разных орудий является их «общей праматерью». Исследуя данный вопрос, Н.М. Аль-Ани пишет: «Значение органопроекции как основания техники и технической деятельности и ее практическая ценность стали более очевидными с возникновением кибернетики и созданием информационной техники» [3, с. 36]. К этому можно добавить такое развивающееся направление в науке, как бионика.

Продолжением данной позиции является концепция «Философия действия» А. Эспинаса. В работе «Происхождение технологии» А. Эспинас утверждает,

что орудие — это продолжение органа, его проекция наружу, вовне. Причем в самой проекции А. Эспинас видит если не универсальный, то многоаспектный феномен. Он полагает проекцию как единую модель (схему), по которой функционируют даже «более сложные машины», например, биоорганизм, общество, психика. Добавим к этому, что современные психологи активно разрабатывают и используют в психодиагностике и психотерапии проективные методики.

Эта прагматическая позиция в истории антропогенеза дала еще одну концепцию — «эвдемонистическую технофилософскую концепцию» Ф. Бона, суть которой заключается в том, что техника — это «средство достижения человеческого счастья». Эту идею высказал Ф. Бон в своей работе «О долге и добре» (1898). К этому еще одну прагматическую нотку добавил П.К. Энгельмейер. Разрабатывая концепцию «Философия техники», он развил идею о том, что «техника — это реальное творчество» (1912–1913). Свои идеи он основывает на том, что «человек — это техническое животное», подчинившее себе природу, и на этом основании он творит культуруогенез окружающей среды, то есть создает «искусственную природу» (культуру), «материальную культуру». Он делает вывод: поскольку техника «строит жизнь» и верифицируется жизнью, то сама жизнь есть цель, а мышление — средство к этой цели», к тому же техника «морально нейтральна», и за ее функционирование должен отвечать человек [3, с. 46–47].

Исследователи данного вопроса указывают на тот факт, что в историю антропосоциогенеза свой вклад внесли и спекулятивно-умозрительные концепции философии техники. По мнению авторов этого направления, техника способна проникнуть на «большую глубину жизни, в самые ее интимные и потаенные места; обеспечить «встречу с Богом» (Ф. Дессауэр), вскрыть онтологический потенциал экзистенциального процесса жизни (Э. Блох), будучи «способом обнаружения и раскрытия потаенности» (М. Хайдеггер).

В ряде своих работ («Техническая культура», 1908; «Философия техники. Проблемы реализации», 1927; «Душа в сфере техники», 1945; «Споры вокруг техники», 1956) Ф. Дессауэр трактует технику как «способ бытия человека», как «способ улучшения условий человеческого существования. По его мнению, техника — это экспликация «божественной мудрости», единого плана «Божьего творения». Для него техническое изобретение — это приближение изобретателя к «однозначному прообразу», к «идеальной форме решения», к «абсолютной идее», это «продолжение первоначального Божьего творения», «техника — это встреча с Богом», она приобретает часть «мистического содержания» и становится «частью религиозного опыта» человека [3, с. 48–51].

Совсем противоположный взгляд на технику имеет Э. Блох (материалист, последователь К. Маркса). Для него техника — это «культурно-историческая новация» и «техническая утопия». В своей работе «Принцип надежды» (1959) он считает такое идеальное явление, как утопия, свойством только человеческого сознания. Для него действительное — это процесс, а утопия — это фантазия о корреляции этой реальности внутри сознания. Он вводит понятие «новое» в философскую картину мира, где новое — это механизм «материального движения», это «степень бытия реально возможного», это форма утопий в искусстве, науке, технике, это — «диалектическая материя», которая, «как плодоносное лоно, неисчерпаемо порождает из себя все образы мира». В этом диалектическая сущность «процессуальности и целостности» рождающегося «подлинно

нового», в диалектическом процессе — это «праздник осуществленных возможностей» живой материи, поэтому техническое изобретение как новое уходит корнями в «латентность» материального мира и его бытия. Отмечая указанные аспекты в позиции Э. Блоха, исследователь этого вопроса Н.М. Аль-Ани указывает, что в данном случае техническое творчество (изобретение) выносится за пределы сознания и размещается в объективной реальности. Однако «новое» есть «идеальное явление» и рождается оно в сознании в соответствии с потребностями человека и в гармонии с природой [3, с. 54–55].

В этом направлении свою философию техники развернул и М. Хайдеггер в работе «К вопросу о технике» (1954). Он указал на «инструментальный» и «антропологический» аспекты техники, где даже «правильное инструментальное определение техники... еще не раскрывает нам ее сущности», поэтому чтобы добраться до этой последней, нам необходимо, «пробиваясь сквозь правильное, искать истинного» [3, с. 56]. Для М. Хайдеггера в конечном счете сущность техники «не в операциях и манипуляциях, не в применении средств» и не в артефактах, а в том раскрытии потаенности, которое «сродни истине» [3, с. 59]. Однако, отмечает М. Хайдеггер, даже извлекая, раскрывая потаенность в процессе производства нового, человек еще не создает самой потаенности. «Как раз наоборот, — уточняет Н.М. Аль-Ани, — он в ходе данного процесса лишь отвечает на тот вызов, который эта потаенность сама ему бросает» [3, с. 59].

Гуманитарно-социологическое направление в философии техники также имеет ряд своих мыслителей. По мнению специалистов, К. Маркс был первым профессиональным философом, сделавшим технику объектом философского анализа [3, с. 59].

К. Маркс по праву считается серьезным исследователем в области философии техники. В его главном труде «Капитал» проблема философии техники представлена самыми разными аспектами: анализом природы отчужденного труда; в рамках «Трудовой теории антропосоциогенеза», развиваемой Ф. Энгельсом; техника как проводник человеческой деятельности и посредник между человеком и целью; техника как «обходной путь» достижения цели человеком. К. Маркс поддерживал «Принцип органопроекции» Э. Каппа: все технические средства как продукты человеческого труда — это органы человеческого мозга, овеществленная сила знания. К. Маркс отвергает «технологический детерминизм как приоритетный в антропосоциогенезе, видит его аксиологическую нейтральность, опосредованность в системе социально-экономических отношений. Более того, К. Маркс признавал противоречивый характер последствий технического прогресса, придерживался диалектического подхода в понимании общественного прогресса [5, с. 59].

Еще одним представителем социально-социологического вектора философии техники является Ж. Эллюль. Известны его книги «Техника», «Техническое средство» (1965) и др. Его позиция близка к технологическому детерминизму. Он полагает, что в перспективе параллельное развитие техногенного и антропосоциогенного развития человечества закончится «заменой» естественной природы техносферой («вселенная Машин») — технической средой обитания человечества. Ж. Эллюль призывает обратить технику из фактора порабощения человека в фактор его освобождения. Он указывает на то, что в условиях информационной цивилизации социальная революция по-другому выглядит: надо захватывать не власть, а потенциальные возможности техники. Он готов

был сохранить социализм в информационной цивилизации, где социализм олицетворял бы политическую волю, а тотальная кибернетизация — социальное орудие. Его прогнозы относительно параллельного развития техногенеза (информационного общества) и антропосоциогенеза не сбылись [3, с. 165].

Особое место в исследуемой проблематике занимает франкфуртская школа, технофилософские представления которой охватывают, в основном, аспекты культуры, техники, гуманизма. Наиболее значительные фигуры этого направления — это: М. Хоркхаймер (1895–1979), Г. Маркузе (1896–1979), Т. Адорно (1903–1969). Общую для них характеристику дал Н.М. Аль-Ани. Он пишет, что эта группа «разработала так называемую «критическую теорию общества», которая представляет собой некую эклектическую теоретическую конструкцию, где к Марксовской критике буржуазного общества присоединяются элементы экзистенциализма, фрейдизма и веберовской социологии» [3, с. 74].

Так, М. Хоркхаймер и Т. Адорно в совместной работе «Диалектика просвещения» (1947) пишут, что техника и информационные технологии формируют в капиталистическом обществе «массовую культуру» — бездуховную и лишенную антропоцентризма. Они утверждают, что компьютеризация и «массовая культура» без антропного фактора являются «массовым обманом», а личность оформляется в живую иллюзию. Все эти философы утверждают, что технизация всех сфер жизни людей «ограничивает всю культуру, она проектирует историческую тотальность — «мир». Машина... поработает человека, поскольку она навязывает ему «свои экономические и политические требования» [3, с. 75]. Эти авторы утверждают, что рациональность техники эффективно манипулирует и управляет человеком, подавляет человеческую индивидуальность, формируется «одномерный человек», лишенный самосознания, нравственности и духовности. В работе «О технике и гуманизме» (Т. Адорно) показывается крушение «гуманистического идеала образования» где «люди сбрасывают с себя культуру», где невозможен культурный синтез «человека-гуманитария и человека-техника».

Ю. Хабермас заключает, что техника — это сила, угнетающая и поработачивающая человека. По его мнению, выход — в информационно-компьютерной демократии и достижении гармоничного сочетания техногенного и антропосоциогенного прогресса, ценностей и принципов человеческого существования [3, с. 78–80].

В философской литературе гуманитарно-антропологическое направление в философии техники представлено такими мыслителями, как К. Ясперс (1883–1969), Л. Мэмфорд (1895–1988), Х. Ортега-и-Гассет (1883–1955).

В работе «Современная техника» К. Ясперс прямо указал, что современная эпоха отличается духовной деградацией и дегуманизацией, прежде всего. На пороге грядущего информационного века, отмечает философ, человек погружился в мир, который теряет свою человечность. Техногенез основательно меняет связь человека с природой, которая все в большей степени «подчиняет себе человека», становится подлинным его тираном», изменяет окружающую среду и превращает планету в «единую фабрику», единое техногенное производство. В результате техногенез превращает человека в жителя Земли без родины и традиций, ожидаемые преобразования от его возможностей не оправдали себя и показали свой разрушительный характер, а человек стал превращаться в деталь более совершенствующихся машин и терять свою индивидуальность,

свою Я-концепцию, свои идеальные образы. Анализируя происходящие процессы техногенеза и антропосоциогенеза, К. Ясперс указывает, что все зависит от того, в чьих руках будет техника. Но в конечном счете выручит самосознание человеком себя, которое способно преградить путь убийцам планеты.

К этому направлению специалисты (Н.М. Аль-Ани) относят Л. Мэнфорда (1895–1988). Данная проблематика рассмотрена им в работах «Драма машин» (1930), «Техника и цивилизация» (1934), «Мир машины» (1969, 1970).

Л. Мэнфорд занял позицию технологического детерминизма и считал, что антропосоциогенез полностью зависит от научно-технического прогресса, лежащего в основе цивилизации и движущего ее вперед. По его мнению, машины отрицают органическую природу и ограничивают человека. К тому же сущность человека, по его мнению, заключается не «в простом делании», а в мышлении, у человека развивается самотворчество и интерпретаторство исторического процесса. Его учение о «мегамашине» придает социологическое измерение, но его антропологический аспект остается превалирующим. Он считает, что для работы «человеческой машины» (мегамашины) нужны знания — естественные и сверхъестественные, — и чтобы уберечь ее от разрушения, необходимо дозировать информацию для населения. Но если разрушить «мегамашину», мир станет более открытым человеку.

Х. Ортега-и-Гассет (1883—1955) также представитель данного направления в философии техники. Свои взгляды он изложил в книге «Размышления о технике».

Для него развитие техники связано с потребностями человека, где первичная потребность — это жизнь, а все остальное — ее проявления и последствия. Он показывает, что в соответствии со своими потребностями человек, используя технику, творит обстоятельства своей жизни, следовательно, человек без техники — это уже не человек. «Человека», «технику», «благополучие» он рассматривает как синонимы. Более того, для него человек — это существо сверхъестественное. Для него и техника, и жизнь человека — это программы, которые человек судьбоносно выполняет. Он полагает, что кризис желаний и слабое участие в своем онтогенезе приводит к застою, бездуховности и пустоте, что и демонстрирует современная эпоха [4, с. 80–93].

В рамках вектора философии техники работало еще очень много одаренных мыслителей, мы обозначим только основные их идеи. Так, О. Шпенглер (1880–1936) представил свои идеи о технике в работах «Человек и техника» (1931), «Закат Европы» (1918, 1922), где он указал на «последний аккорд» европейской культуры. Он утверждает, что техника — более широкое понятие и выходит за пределы человека, она есть тактика всего живого в целом. Поскольку всякое творение подлежит гибели, то общечеловеческие ценности он объявляет «пустой болтовней». Для О. Шпенглера человек — это изобретательный хищник, сформировавшийся благодаря многофункциональности руки. Поэтому вместе с оружием в руках и разумом человек сделался творцом. Он вырвал у природы привилегию воли, а это уже — акт мятежа, он становится враждебным природе, человек подвергается мутации, он становится антиприродным. В битве техногенеза и антропогенеза он видит один конец: человек принимает образ зверя «с одной душой и многими руками». Таков результат «механизации мира», «предательства техники» и этого следствия — распада европейской цивилизации и культуры.

С теолого-антропологической позиции выступил Н.А. Бердяев (1874–1948). Свою технофилософскую концепцию он изложил в работах «Человек и машина. (Проблема социологии и метафизики техники)» (1933). В этой работе он утверждал, что подчинение антропосоциогенеза техногенезу приведет к опустошению человека, к его бездуховности. В целом Н.А. Бердяев представляет технику как переход от органической жизни к жизни организованной. Суть его концепции в том, что он развитие техники связывает с организацией (внешних факторов), а не с организмом. Именно организация формирует новую действительность, не связанную с эволюцией, а являющуюся результатом человеческой изобретательности. Он отмечает, что техногенез делает человека и человечество рабами машины, а путь освобождения лежит в сторону царства Божия.

Ко всему вышесказанному можно добавить естественно-социоантропологическую концепцию Х. Закссе, в которой он квалифицировал технику как «обходной путь» к цели, в основе которого лежит сотрудничество, разделение труда и социальное общение. Как показывает история, грядущий информационный век не подтверждает прогнозов Х. Закссе. Что касается технологического детерминизма, то его суть легче представить в образе «технологического эвдемонизма», который в техногенезе видит только «блаженство».

Т. Веблен (1857–1929) — это представитель институционализма и технократизма, в рамках которого он формирует «теорию праздного класса», который в перспективе, по его мнению, будет вытеснен инженерами во благо антропосоциогенеза. В свою очередь, постиндустриальное или индустриальное общество объявляются «обществом знания», «научным обществом» (У. Дайзард) [2, с. 72]. В информационную эпоху главным фактором общественного прогресса будут коммуникации и информационная среда (Д. Белл, Й. Масуда, Г. Мак-Люэн) [10, с. 23–26]. По мнению западных социологов, информатизация трансформирует пролетариат в «когнитариат» — в социальную прослойку как носителя знаний (А. Тоффлер) [18, с. 17]. В информационном обществе социальная структура будет недифференцированной, не будет классов (Х. Эванс), а информационным обществом будет управлять «кибернетическая элита» (К. Штайнбух) [11, с. 226].

Однако есть и технофобическое направление философии техники: техника рассматривается как источник отчужденности человека от природы и от себя. Технофобы рассматривают технику как феномен неестественный, демонический и враждебный человеку. Появились утопические идеи предлагающие ограничить техническое развитие разумностью и полезностью (М. Бунге), преодолеть кризис может только авторитаризм (Ж. Эллюль, З. Бжезинский и др.).

Таким образом, мы представили модель эволюции человечества по двум параллельным векторам его развития — техногенному и антропосоциогенному. В основу нашей статьи мы положили изученную нами историографию данной проблематики, изложенную в работах ряда отечественных и зарубежных ученых, которые являются для нас наиболее яркими ее представителями.

Список литературы

1. *Александровская В.Н.* Идеальный образ: концептуально-психологические векторы исследования: монография. — Сумы: Университетская книга, 2015. — 338 с.

2. *Александровская В.Н.* Информационная парадигма прогресса. — Донецк: Норд Пресс, 2009. — 186 с.
3. *Аль-Ани Н.М.* Философия техники: учебное пособие. — СПб., 2004. — 183 с.
4. *Бурман Э.* Деструктивная психология развития / пер. с англ.; под науч. ред. С.Ф. Сироткина. — Ижевск: ИД «Удмуртский университет»; ИД «ERGO», 2006. — 284 с.
5. *Гвоздарев В.* Техника новых технологий. — М.: Знание, 1989. — 62 с.
6. *Мей К.* Информационное общество: скептический взгляд. — М.: «К.И.С», 2004. — 220 с.
7. *Миронов В.Б.* Техника и человек: историко-культурный аспект. — М.: Мол. Гвардия, 1988. — 238 с.
8. *Моисеев Н.Н.* Человек и ноосфера. — М.: Мол. гвардия, 1990. — 352 с.
9. *Нечитайло В.Н.* Информационная эпоха и проблема человека (историко-научный обзор литературы). — Донецк: Норд Пресс, 2005. — 106 с.
10. *Поппель Г., Голдстейн Б.* Информационная технология – миллионные прибыли / пер. с англ. — М.: Экономика, 1990. — 238 с.
11. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. — М.: Политиздат, 1991. — 287 с.
12. *Сидорина Т.Ю.* Философия кризиса: учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 456 с.
13. Социальная психология личности / под ред. М.И. Бобиева, Е.В. Егорова. — М.: Наука, 1979. — 344 с.
14. Человек перед лицом глобального вызова: сборник статей / отв. ред. Г.В. Мелихов. — Казань, 2006. — 178 с.
15. *Черкасов В.В.* Проблемы риска в управленческой деятельности. — М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1999. — 288 с.
16. *Шконда В.В., Кальянов А.В.* Глобализация: оценки, последствия, регулирование. — Донецк: Донбасс, 2014. — 166 с.
17. *Шрейдер Ю.А.* Ценности, которые мы выбираем. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 208 с.
18. *Эриксен Т.Х.* Тирания момента. Время в эпоху информации / пер. с норв. — М.: Весь мир, 2003. — 208 с.
19. *Bell D.* Cultural Contradictions of Capitalism. — L., 1976. — 460 p.
20. *Dizard W.P.* The coming information age. An Overview of Technology, Economics and Politics. — N.Y.: Addison-Wesley Longman, 1989. — 250 p.

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

MEDICAL AND SOCIAL SERVICES FOR FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN IN THE BELGOROD REGION

КОНЕВА Татьяна Николаевна — аспирант кафедры социальной работы ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (e-mail: karmen-137@list.ru)

KONEVA Tatyana Nikolaevna — Postgraduate Student, Department of Social Work, Belgorod State National Research University (e-mail: karmen-137@list.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты социологического исследования проблем медико-социального обслуживания семей, в составе которых есть дети-инвалиды. Сбор первичных социологических данных осуществлялся при помощи метода полуструктурированного интервью. В качестве респондентов выбраны семьи, воспитывающие ребенка-инвалида ($n = 32$), и специалисты социальных учреждений, взаимодействующие с семьями данной категории ($n = 30$).

Выявлены пути решения проблем медико-социального обслуживания семей, в составе которых есть ребенок-инвалид: повышение качества медико-социальных услуг; развитие системы раннего выявления детей с инвалидностью; расширение межведомственного взаимодействия при оказании медико-социальной помощи семье с ребенком-инвалидом; активизация деятельности некоммерческих организаций и волонтеров; внедрение в практику форм медико-социального обслуживания семей, которые раскрывают их собственный реабилитационный потенциал.

Ключевые слова: ребенок-инвалид, медико-социальное обслуживание, реабилитация, семья.

Abstract. The article presents the results of a sociological study of the problem of medical and social services for families raising a disabled child. The research was carried out using the questionnaire method and the structured interview method. The respondents selected families that raise a disabled child ($n = 32$), specialists from social institutions interacting with families of this category ($n = 30$).

Ways to solve the problems of medical and social services for families with a disabled child: improving the quality of medical and social services; developing system for early detection of children with disabilities; expanding interdepartmental interaction in providing medical and social assistance to a family with a disabled child; activating the activities of non-profit organizations and volunteers; implementing forms of medical and social services for families that reveal their own rehabilitation potential.

Keywords: disabled child, medical and social services, rehabilitation, family.

Актуальность темы исследования, представленной в статье, определяется необходимостью изучения потребностей семей, в составе которых есть дети-ин-

валиды, и существующей практикой их медико-социального обслуживания [8]. Согласно официальным данным, численность детей-инвалидов в стране постоянно растет. Так, в 2019 г. эта цифра составила 670 006 человек, в 2017 г. таких детей было 636 024, а в 2012 г. этот показатель был лишь 560 422 человек [6].

Для совершенствования медико-социальных услуг необходима полная информация о реальных потребностях семей в различных видах помощи, а также объединение усилий всех заинтересованных ведомств на основе социального партнерства [2, с. 17–22]. Важное значение в работе с семьями и детьми данной категории имеет социальная терапия, которая широко используется в практике интернатных и нестационарных организаций [3, с. 57–60]. Исследование данного вопроса, актуального для социологической теории и социальной практики [1, с. 256–288; 4; 5, с. 58–66; 7, с. 21–24; 6, с. 225–246], позволяет намечать дальнейшие направления совершенствования медико-социального обслуживания семей с детьми-инвалидами.

Материалы и методы исследования. Анализ проблем организации медико-социального обслуживания семей с ребенком-инвалидом осуществлялся на основе первичных данных, полученных в ходе проведенного исследования в мае – июле 2019 г. Исследование проводилось в Белгородской области (в Белгородском, Вейделевском, Губкинском, Ивнянском, Ракитянском, Чернянском районах).

Контент-анализ документов (реабилитационные карты, акты обследований жилищных и бытовых условий) позволил получить достоверные данные о семьях, воспитывающих детей-инвалидов.

Для сбора первичных социологических данных применялся метод полуструктурированного интервью. Респондентами стали, во-первых, родители детей-инвалидов ($n = 32$), которые являются клиентами комплексных центров социального обслуживания населения и специализированных реабилитационных центров. При этом количество обследованных семей — 20, поскольку не во всех семьях имеется двое родителей, кроме того, некоторые матери и отцы отказались принимать участие в опросе, а их согласие было обязательным условием.

Во-вторых, в исследовании использовалось полуструктурированное интервью экспертов — руководителей и сотрудников управлений и организаций, курирующих и осуществляющих социальное обслуживание детей-инвалидов ($n = 30$).

В исследовании приняли участие респонденты-родители в возрасте от 25 до 57 лет и респонденты-эксперты в возрасте от 30 до 64 лет. Выборка в обеих группах — целевая.

Обработка и анализ данных, полученных в ходе полуструктурированного интервью, осуществлялись при помощи следующих методов: компьютерная обработка данных при помощи пакета программ SPSS; метод составления сравнительных таблиц, метод «комментированные первичные тексты».

Результаты исследования. Контент-анализ документов позволил установить, что наибольшее количество детей-инвалидов (60%) находится в возрастной группе 10–18 лет, на втором месте — несовершеннолетние в возрасте от 5 до 9 лет (30%), третья по численности группа — это дети в возрасте от 0 до 4 лет (10%).

При анализе проблемного поля семей, воспитывающих детей-инвалидов, на первое место сто процентов опрошенных родителей поставили медицинские

аспекты, поскольку от эффективности и своевременности медицинского вмешательства часто зависит перспектива социально активной жизни ребенка-инвалида, его успешное включение в социум.

Среди медицинских проблем родители отметили высокую стоимость медикаментов, неразвитую сеть учреждений восстановительного лечения, недостаточный уровень амбулаторной помощи, организационные сложности в реабилитации и терапии детей-инвалидов, необходимость получения регулярных путевок в санатории, недостаточное их количество на бесплатной основе, трудности в получении комплексной помощи.

Одной из задач исследовательской работы стало изучение того, насколько родители и эксперты осведомлены о возможностях и состоянии медико-социального обслуживания на территории муниципальных образований, где проживают семьи, в составе которых есть дети-инвалиды.

Результаты опроса показали, что родители в целом знают о возможностях получения медико-социального обслуживания, о существующих программах реабилитации. Но все направления, предоставляемые на территории Белгородской области, смогли назвать лишь 20% опрошенных, что может служить показателем недостаточной информированности родителей о масштабах той работы, которая может с ними проводиться.

Для экспертов тоже оказалось сложным обозначить все существующие направления медико-социального обслуживания семьи с ребенком-инвалидом. Так, 60% экспертов назвали по два направления, что характеризует их недостаточную их осведомленность о возможных формах работы с семьями данной категории.

В ходе исследования выявлялись те мероприятия в системе медико-социального обслуживания, в которых опрашиваемые семьи непосредственно участвовали. Например, 45% опрошенных родителей среди мероприятий отметили медико-социальный патронаж; 45% семей, в составе которых есть дети-инвалиды, получали услуги комплексной реабилитации. Но респонденты отметили, что, несмотря на достаточный охват, на территории муниципальных образований осуществляется не весь комплекс существующих в Белгородской области направлений медико-социального обслуживания семей с детьми-инвалидами. Так, всего лишь 10% опрошенных получили путевки в ОГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» с. Весёлая Лопань, и только 10% семей получили бесплатные путевки на санаторно-курортное лечение.

Родители и эксперты сходятся во мнении, что существуют следующие проблемы медико-социального обслуживания семьи, в составе которой есть ребенок-инвалид: недостаточное количество бюджетных мест в реабилитационных учреждениях (20% — родители; 15% — эксперты); высокая стоимость путевок для прохождения курса реабилитации в ОГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» в с. Весёлая Лопань (35% — родители; 40% — эксперты); недостаточное количество путевок на санаторно-курортное лечение в специализированные учреждения (20% — родители; 15% — эксперты); территориальная удаленность специальных социальных служб (10% — родители; 15% — эксперты); неудовлетворительное качество медицинского обслуживания (10% — родители; 5% — эксперты).

Также было выявлено мнение респондентов о том, кто должен входить в состав субъектов медико-социального сопровождения семьи с ребенком-инвалидом. По мнению респондентов, в систему медико-социального обслуживания должны быть включены учреждения медицинского профиля (40% — родители, 25% — эксперты), управления социальной защиты администрации районов (35% — родители, 35% — эксперты), социальные организации (10% — родители, 15% — эксперты), НКО (10% — родители, 5% — эксперты).

Отметим, что семья, по мнению родителей, в качестве субъекта помощи отдельным своим членам оказалась на последнем месте. Такой вариант ответа выбрали лишь 5% родителей, и среди экспертов таких оказалось 20%, что еще раз подтверждает необходимость развития инициативы семей и самопомощи.

Заключение. По итогам проведенного исследования состояния системы медико-социального обслуживания семей с детьми-инвалидами в муниципальных районах Белгородской области можно сделать вывод о том, в современных условиях проводится комплексная работа по помощи семьям с детьми-инвалидами, направленная на создание безопасных и комфортных условий для всестороннего развития детей-инвалидов.

Однако некоторые задачи в сфере медико-социального обслуживания семьи, имеющей ребенка-инвалида, остаются нерешенными. Среди них: повышение качества медико-социальных услуг; развитие системы раннего выявления детей-инвалидов; расширение возможностей межведомственного взаимодействия при оказании всесторонней медико-социальной помощи семье с ребенком-инвалидом; привлечение к данной деятельности некоммерческих организаций и волонтеров; внедрение в практику новых форм медико-социального обслуживания семей изучаемой категории, раскрывающих их собственный реабилитационный потенциал.

Список литературы

1. *Акатов Л.И.* Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе семейных отношений // Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. — М., 2004. — С. 256–288.
2. *Волкова О.А.* Самооценка и социальная активность престарелых и инвалидов: социологический анализ и перспективы психосоциальной работы / О.А. Волкова, С.В. Степанов // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы VII Международ. науч.-практ. конф. / под ред. О.А. Волковой, Е.И. Мозговой. — Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. — С. 17–22.
3. *Волкова О.А.* Теория социальной терапии в практике интернатных учреждений для престарелых и инвалидов. — Текст: электронный // Теория и практика общественного развития. Электронный научный журнал: [сайт]. — URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/11/s%D0%BEci%D0%BEI%D0%BEgi%D0%B0/volkova.pdf.
4. *Гончарова В.Г., Подопригора В.Г., Гончарова С.И.* Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: монография. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. — 248 с.

5. Гуслова Н.М. Социокультурная деятельность в реабилитации детей и подростков с инвалидностью и членов их семей // *Работник социальной службы*. — 2008. — № 1. — С. 58–66.

6. Положение инвалидов. — Текст: электронный // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. — URL: <https://www.gks.ru/folder/13964> (дата обращения: 09.03.2020).

7. Самарина Л.В. Служба раннего вмешательства: новая форма оказания помощи и поддержки детям раннего возраста и их семьям // *Дефектология*. — 2005. — №1. — С. 21–24.

8. Соколова О.В. Семья с ребенком-инвалидом — модель медико-социального обслуживания: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. — Н. Новгород, 2003. — 181 с.

9. Green S., Vice B. Disability and Community Life: Mediating Effects of Work, Social Inclusion, and Economic Disadvantage in the Relationship Between Disability and Subjective Well-Being // Barbara M. Altman (ed.) *Factors in Studying Employment for Persons with Disability*. — Bingley, UK: Emerald Publishing Limited, 2017. — pp. 225–246.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Научный журнал «Человек.Общество.Инклюзия» является научным изданием, в котором публикуются статьи и другие материалы, *отражающие научно-исследовательскую работу в области социально-гуманитарных и экономических дисциплин*. Приоритет отдается статьям, обладающим научной новизной, обобщающим результаты актуальных по проблематике исследований авторов, представляющим интерес для научной общественности и специалистов-практиков. Экспертиза рукописей осуществляется на заседаниях редколлегии. Журнал оставляет за собой право на сокращение объема материала и его литературную правку. Все материалы проходят обязательную проверку степени оригинальности текста. Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по группам научных специальностей: 22.00.00 — социологические науки; 09.00.00 – философские науки.

Правила оформления направляемых в журнал рукописей

Принимаются статьи объемом от 8 до 24 страниц А4; для публикаций в рубрику «Исследования молодых ученых» — до 12 страниц. Страницы должны быть пронумерованы.

Материалы представляются в виде файла в формате MS Word (.doc или .docx) со следующими параметрами: шрифт Times New Roman, кегль 14, полуторный межстрочный интервал, отступ первой строки абзаца — 1,25 см, верхнее поле — 3, нижнее — 2, левое — 3, правое — 2 см.

Рисунки и схемы в случае, если они подготовлены не в программе Word, следует высылать в виде отдельных файлов. Весь иллюстративный материал, включая таблицы, должен быть пронумерован и озаглавлен.

Статья должна содержать обязательные элементы: 1) *название* на русском и английском языках; 2) *сведения* об авторе на русском и английском языках (Ф.И.О. полностью, ученая степень, звание, официальное наименование места работы, должность, электронный адрес); 3) *аннотацию* (не более 15 строк) и список ключевых слов (не более 7) на русском и английском языках; 4) *список литературы* (в алфавитном порядке, сначала работы на русском, после них — на иностранных языках, затем — интернет-источники).

Список литературы не должен содержать указаний на работы, которые не упоминаются в тексте.

Более подробно с требованиями к рукописи можно ознакомиться на странице журнала в Интернете: <http://vestnik.mggeu.ru>.

Ссылки на источники даются в тексте в квадратных скобках: указывается порядковый номер источника и страница [12, с. 75]. Автор несет ответственность за достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и иных данных, имен собственных, географических названий и других сведений. Текст рукописи подписывается автором с указанием координат для связи (почтовый и электронный адреса, телефоны).

Материалы посылаются в редакцию в виде простых почтовых отправлений по адресу: 107150 г. Москва, ул. Лосиноостровская, д. 49, каб. 108а. или на электронную почту редакции: bobko@mggeu.ru.

Решение о публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки. Решение об отказе от публикации может быть принято редколлегией без специального рецензирования и обоснования причин. При положительном решении *автор берет обязательство* не публиковать ее ни полностью, ни частично в другом издании без согласия редакции в течение полугода.

Рукописи авторам не возвращаются. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

**Человек. Общество.
Инклюзия**

4(40) 2019

Ответственный за выпуск:	С.А. Бобко
Технический редактор:	К.А. Антонов
Компьютерная верстка:	К.А. Антонов
Корректор:	Ю.Ф. Кравчинская

Подписано в печать 14.07.20. Формат 70×108 ¹/₁₆.
Бумага офисная. Гарнитура *Times New Roman*.
Печ. лист 7,9. Тираж 500 экз. Заказ № 46.

Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГГЭУ)
107150, Москва, ул. Лосиноостровская, д. 49.
Отпечатано в типографии МГГЭУ по технологии СtP.