

**РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОНТЕКСТ**

Ориентация на гуманистические ценности и стремление к максимально полной реализации индивидуальных способностей каждого человека – таков центральный посыл изменений, запланированных в социальной сфере, и в первую очередь – в системе российского образования подрастающего поколения. В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. *развитие человеческого капитала* признано основным фактором экономического развития страны.

Понятие «человеческий капитал» находится сегодня на пересечении различных наук: экономики, социологии, философии, медицины, психологии, педагогики и др. Исследователи подчеркивают, что настало время для понимания человеческого капитала «как личности, как субъекта труда, как индивидуальности» [4]. Человеческий капитал – это «креативные профессионалы, интеллект, знания, качественный и высокопроизводительный труд и высокое качество жизни... Индивидуальный человеческий капитал – это накопленный запас особенных и специальных знаний, профессиональных навыков индивидуума, позволяющие ему получать дополнительные доходы и другие блага по сравнению с человеком без оных» [2].

С позиций модернизации России развитие человеческого капитала предполагает преодоление таких негативных тенденции, как низкое качество и снижение уровня доступности социальных услуг в сфере образования. В то же время *образование выступает как процесс и одновременно – результат создания индивидуального человеческого капитала*, а снижение доступности качественного образования ведет к усугублению складывающегося социального неравенства и социальной эксклюзии тех граждан, которые не смогли его получить. Риску социальной эксклюзии, по мнению исследователей, подвержены в первую очередь инвалиды, безработные, неимущие, бездомные, т. е. те социальные группы, чья бедность вынуждает их придерживаться стиля жизни, отличающегося от сложившегося в данном обществе. В этом контексте особое внимание необходимо уделить обеспечению доступности качественного образования и созданию условий для успешной социализации детей и молодежи с ограниченными возможностя-

ми здоровья (ОВЗ), детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

На протяжении XX в. в России для данных социальных групп складывалась и развивалась дифференцированная сеть учреждений разной ведомственной принадлежности, направление в которые осуществлялось и осуществляется до сих пор на основе комплексного (психолого-педагогического и медико-социального) изучения индивидуальных психофизических особенностей, образовательных потребностей и социальной ситуации развития каждого ребенка. В результате в образовательных учреждениях (реже – в медицинских или учреждениях социальной защиты населения) складывались относительно однородные группы воспитанников, обучающихся. С учетом типических особенностей и образовательных потребностей каждой из таких групп были созданы специальные образовательные программы для ДООУ/групп компенсирующей и комбинированной направленности, специальных (коррекционных) школ/классов I–VIII видов (для детей с ОВЗ), разработаны развернутые методические рекомендации по организации сопровождения детей и подростков из числа детей, оставшихся без попечения родителей и/или находящихся в трудной жизненной ситуации в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах, реабилитационных, коррекционно-диагностических центрах и т. п., использующиеся на протяжении многих лет практическими работниками образовательных и медицинских учреждений, а также учреждений социальной защиты населения. Сегодня некоторые исследователи склонны называть этот подход сегрегационным, ущемляющим права гражданина. В противовес ему международные правовые документы в области образования провозглашают *переход к инклюзии в образовании*.

Во Всемирной декларации по образованию для всех (Таиланд, Джомтьен, 5–9 марта 1990 г.) излагается общее видение инклюзивности: обеспечение всеобщего доступа к образованию для всех детей, молодежи и взрослых, а также содействие равенству в этой области. В соответствии с философией инклюзии каждый отдельный человек может и должен «принимать эффективное участие в жизни общества и развивать свой потенциал <...> Цель инклюзивного образования – ликвидация социального отчуждения как следствия различного рода негативных отношений и отсутствия должного реагирования на различия по при-

знаку расы, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола, сексуальной ориентации и индивидуальных способностей» [3, с. 4]. Содействие инклюзивности означает осуществление упреждающих действий по выявлению барьеров и препятствий, с которыми многие люди сталкиваются в получении доступа к образовательным возможностям, и определение ресурсов, необходимых для их преодоления. Образовательная инклюзия, таким образом, создает предпосылки для социальной адаптации и интеграции многочисленной и разнообразной по составу социальной группы.

В документах ЮНЕСКО подчеркивается, что инклюзивное образование – процесс, связанный с преобразованиями в школах и в других центрах обучения, работа которых охватывает всех детей, в том числе «мальчиков и девочек, учащихся из этнических и языковых меньшинств, населения, проживающего в сельской местности, тех детей, которые затронуты ВИЧ и СПИДом, а также детей-инвалидов и детей, сталкивающихся с трудностями в обучении, и призванный предоставить возможности обучения всем молодым людям и взрослым» [3, с. 4]. По отношению к детскому возрасту (от 0 до 18 лет) общая концепция инклюзии охватывает всех представителей соответствующей возрастной группы и формирует убеждение в том, что именно обычная школьная система призвана дать образование всем детям с учетом их разнообразных индивидуальных потребностей. Это положение аргументируется следующими причинами:

– *образовательная* (школы должны изыскать пути и средства такого обучения и преподавания, которое отвечало бы потребностям отдельных групп обучающихся и, вместе с тем, приносило бы пользу всем детям);

– *социальная* (только инклюзивные школы способны добиться изменений во взглядах в пользу формирования разнообразия путем обучения всех детей вместе и создать тем самым основу для более справедливого и недискриминационного общества);

– *экономическая* (дешевле создавать и поддерживать школы, обеспечивающие образование для всех детей без исключения, чем формировать сложную систему различных видов школ, специализирующихся на различных группах детей) [3, с. 9].

В междисциплинарном контексте инклюзивно организованное общее и профессиональное образование выступает фактором превенции социальной эксклюзии. В силу ряда объективных и субъективных обстоятельств сложилось так, что в России боль-

шинство дискуссий по теме инклюзии сосредоточено преимущественно на проблемах людей с ограниченными возможностями (и прежде всего детей) [1]. Считаем, что обозначенное проблемное поле и предстоящая ратификация Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов, задающей вектор движения к инклюзивному образованию, открывают широкие перспективы для теоретико-методологического обоснования и практической разработки достаточно большого круга проблем, связанных с определением принципов, условий, средств и механизмов, обеспечивающих доступность качественного образования и развитие личности в условиях учебных групп гетерогенного (смешанного по составу) типа. Анализ научно-теоретических и прикладных исследований по проблеме образования и развития личности в условиях гетерогенной группы выявил, что наиболее часто она находилась в фокусе внимания педагогики и психологии, во-первых, применительно к дошкольному и школьному возрастам, и, во-вторых, по отношению к категории лиц с ОВЗ (Н. Н. Соловьев, 2003; Л. Б. Буданова, 2007; Е. Ю. Малеванов, 2009; Н. П. Артюшенко, 2010; В. В. Юнина, 2011 и др.). При этом акцент в изучении был сделан в основном на дидактических аспектах проблемы, связанных с организацией, содержанием и технологиями обучения, а экономические, социологические, социально-психологические и иные аспекты проблемы развития личности в условиях инклюзивного образования требуют развернутых исследований.

Социальные группы, по отношению к которым сегодня обсуждается возможность и целесообразность организации инклюзивного образования, представляют собой естественный резерв развития современного рынка труда, а эластичность этого рынка может способствовать их успешной социальной интеграции. Тем самым инвестирование в развитие индивидуального человеческого капитала, и в первую очередь в образование и улучшение качества жизни каждого человека, повышает качество рабочей силы и дает наибольшую отдачу для общества в целом. На наш взгляд, междисциплинарный подход позволит не только каждому из направлений научных разработок внести свой значимый вклад в изучение проблемы социальной инклюзии той части подрастающего поколения, которая подвергнута риску маргинализации, но и интегрировать исследовательские результаты для выработки единой стратегии развития образовательной инклюзии как фактора развития человеческого капитала.

Литература

1. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина // Изв. Юж. федер. ун-та. Сер.: Пед. науки – 2009. – № 12. – С. 51–58.
2. Корчагин Ю. А. Человеческий капитал как фактор развития [Электронный ресурс] : докл. в ВШЭ / Ю. А. Корчагин. – URL: <http://www.lerc.ru/?part=articles&art=3&page=35>.
3. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – М. : ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.
4. Юрьев А. И. Человеческий капитал как новый предмет исследований в психологии [Электронный ресурс] / А. И. Юрьев. – URL: <http://www.yuriev.spb.ru/polit-chelovek/human-capital-research>

СУБАЧЕВ А. А.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВ В СУБЪЕКТАХ РФ

Являясь по форме государственного устройства федеративным государством, Россия может рамочно или напрямую предоставлять своим субъектам возможность нормативного регулирования тех или иных вопросов. Согласно ч. 2 ст. 68 Конституции РФ республики в составе РФ вправе устанавливать свои государственные языки. В связи с этим законодательство ряда субъектов Российской Федерации содержит нормативные правовые акты о языках (законы о языках приняты в подавляющем большинстве республик – субъектов Федерации). Так, в Восточной Сибири подобные законодательные акты были приняты в Хакасии – Закон Республики Хакасия от 20 октября 1992 г. № 11 «О языках народов республики Хакасия» (с изменениями и дополнениями), в Республике Тыва – Закон Республики Тыва № 462 ВХ-1 от 31 декабря 2003 г. «О языках в Республике Тыва», в Республике Бурятия – Закон Республики Бурятия от 10 июня 1992 г. № 221-ХП «О языках народов Республики Бурятия».

В то же время в Конституции отсутствуют нормы о государственных языках других «национальных» субъектов – автономной области, автономных округов, что объясняется скорее всего тем, что в них проживает небольшой процент граждан, относящихся к «титульным» этносам, давшим название соответствующим национально-территориальным образованиям [1, с. 598]. Помимо этого нормы о языках встречаются и в образовательном законодательстве субъектов РФ. Так, в восточносибирских национально-территориальных образованиях были приняты сле-