

Цинман Ж.М. Школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России /Под ред. Елены Ярославской-Смирновой и Павла Романова. М.: ИНИОН РАН, 2002. С.366-402.

Целью данной главы является изложение аналитического кейс-стади, проведенного методами включенного наблюдения, интервью и анализа документов в школе-интернате для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данное учебное учреждение анализируется нами как типичный элемент системы специального образования, поэтому в первой части главы мы остановимся на основных характеристиках и динамике преобразований этой системы. Далее будут рассмотрены особенности социализации детей с нарушениями моторики в условиях школы-интерната.

I. <...>

II. Школа-интернат *

Мы рассматриваем случай школы-интерната для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, которая была открыта в 1960 году. К этому времени многие дети, пострадавшие от эпидемии полиомиелита в начале 50-х годов, как раз достигли школьного возраста, поэтому большинство первых воспитанников интерната имели именно этот диагноз. В 2001 году 99 % учащихся интерната составляют дети с диагнозом «детский церебральный паралич (ДЦП)». Согласно статистике, по России дети с детским церебральным параличом составляют 89 % от общего числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Учебное заведение, о котором пойдет речь, входит в число 44 школ-интернатов для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на территории России.

Чужие здесь не ходят

Школа-интернат размещается в небольшом двухэтажном здании постройки первой трети XX века. Хотя школа расположена в одном из центральных районов (в нескольких минутах ходьбы от центра города), найти ее непросто, так как здание находится во дворе жилых домов. Заходя с улицы, мы не находим никаких свидетельств того, что во дворе есть специальная школа-интернат, единственная табличка, сообщающая об этом, размещена таким образом, что прочитать ее можно, только подойдя вплотную к входной двери. Между тем ведомственная гостиница и офисы,

* Полевое исследование проводилось совместно с Л. Кругловой и Т. Кирьяновой.

1 Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. и др. Специальная педагогика. М.: Академия, 2000. С. 316.

расположенные рядом, имеют броские таблички со стороны улицы. В том месте, где находится арка, ведущая во двор интерната, на улице с очень оживленным движением нет ни светофора, ни знака «Осторожно – дети!», а автобусы находящегося напротив завода, которые паркуются длинной вереницей вдоль обочины дороги, создают дополнительную трудность для перехода через дорогу.

Во дворе интерната есть качели и спортивная площадка (небольшая территория, огороженная проволочной сеткой), изредка там играют воспитанники и никогда – дети из окрестных домов, хотя по свидетельствам учителей и местных жителей лет десять назад совместные игры со здоровыми детьми, проживающими неподалеку, не были редкостью. *«Мы с ними часто в футбол играли на уродской площадке. (Удивление интервьюера.) Да нет, они сами так ее называли. Серьезно играли, безо всякого. Они просто брали еще одного игрока... И в интернат ходили, в теннис настольный играть. Там некоторые так здорово играли»* (местный житель Виктор, 33 года). Сегодня контакты воспитанников со здоровыми сверстниками очень ограничены, если не считать встреч с детьми из подросткового клуба, которые в качестве шефской помощи иногда участвуют в организации и проведении праздничных мероприятий. Как отмечают учащиеся интерната, дружеских отношений с «шефами» у них не складывается.

Установки учителей и воспитателей в том, что касается включения воспитанников в жизнь «за забором» школы, весьма противоречивы. С одной стороны, в нарушение ведомственных инструкций, директор принял решение позволять своим ученикам самостоятельные прогулки. Особое значение это разрешение имеет для тех детей, кто постоянно проживает в интернате. Учителя и воспитатели положительно относятся к предоставлению большей свободы своим воспитанникам, но в то же время воспринимают новую практику как нечто исключительное, комментируя словами: «мы их даже выпускать стали».

Посторонних посетителей в интернате практически не бывает. Директор, учителя и другой персонал, сетуя на отсутствие поддержки и помощи в воспитании детей, к «чужакам» относятся очень настороженно. Можно выделить несколько причин такого отношения: недоверие, основанное на неудачном опыте сотрудничества – *«К нам уже сто раз приходили из всяких там фондов, только мы от этого ничего не получали»*; отсутствие веры в то, что кто-то со стороны может быть по-настоящему заинтересован в судьбе детей – *«Кому они еще кроме нас-то нужны?»*; боязнь нарушения привычного хода вещей – *«У нас уже все налажено», «Что бы конкретно вы хотели с ними делать? Театр-форум? У нас уже есть театр»* (директор, 55 лет), опасение потерять неприкасаемый статус экспертов, разделить власть, на каком-то уровне граничащее с ревностью. Расскажем о своем опыте вхождения и пребывания в поле.

Мы пришли в интернат по рекомендации человека, хорошо знакомого с директором и оказавшего большую помощь этому учебному заведению. Такая протекция позволила беспрепятственно проникнуть в директорский кабинет, но не добавила симпатии к нам со стороны его хозяина. Внешне суровый и серьезный, он окинул нас взглядом, напомнившим холодный душ, и спросил о цели визита. Основной наш интерес заключался в этнографическом исследовании школьной жизни, и мы попросили разрешения приходить в интернат, присутствовать на уроках, говорить с детьми и учителями. В конце концов, с некоторыми оговорками (он сам решил, в каких классах мы будем посещать уроки) мы были допущены. Директор лично отвел нас в нужные кабинеты, и таким образом первое знакомство с учителями произошло в его присутствии, вернее он нас представил. Первая реакция учителей была очень похожа на директорскую, и, как мы потом увидели, была обусловлена общим характером отношений, сложившихся в педагогическом коллективе. В целом к нам отнеслись: как к неизбежному, так как директор дал добро на наше пребывание в школе; как к новому, то есть с интересом; как к неизвестному и поэтому требующему контроля. И хотя в дальнейшем со многими учителями у нас установились хорошие, даже доверительные отношения, контроль за нашей деятельностью не прекращался, особенно это касалось неформальных контактов с детьми. Но пока мы были «практикантами, интересующимися образованием детей-инвалидов», «студентами, которые пришли посмотреть», а именно так нас воспринимали сотрудники, наши поля интересов не пересекались. И только тогда, когда мы выступили с инициативой подготовки и проведения выпускного вечера, то есть, с одной стороны, посягнули на сферу деятельности педагогов и воспитателей, а с другой – попытались приблизиться к детям, нам пришлось встретиться с настоящим сопротивлением, причем наиболее сильным оно было со стороны воспитателей, то есть людей, чьи функции мы в какой-то мере в этом случае бы перенимали.

Таким образом, присутствие чужаков в системе закрытой организации, каковой является специальный интернат для инвалидов, тем более в случае, если они претендуют не просто быть посторонними наблюдателями, а принимать активное участие в ее жизни, неодобрительно воспринимается со стороны ее членов. Это легко объяснить тем, что работники интерната опасаются за безопасность своих воспитанников, неся ответственность перед их родителями и государством за жизнь и здоровье детей. Вместе с тем определенную роль играет и относительно «закрытый» статус учреждения, сохранившаяся с советских времен завеса тайны над ребенком-инвалидом, спрятанным от глаз благополучной части общества и международных наблюдателей. Кроме того, в современной России потребность в институте общественных наблюдателей, независимых экспертов, да и просто волонтеров-помощников сформировалась лишь

среди небольшой части исследователей и энтузиастов из неправительственных организаций². Большинство же подобные вторжения воспринимаются как потенциальная опасность, угроза поколебать статус-кво самой системы.

Основная цель, декларируемая учителями интерната, – «подготовить детей к интеграции в общество», – к сожалению, не всегда может быть достигнута в силу некоторых повседневных практик и социальных установок, основанных на сегрегации и отгораживании детей от контактов с внешним миром. Процесс социализации воспитанников организован таким образом, что дети не живут в обществе, а «выходят» в него, при этом каждый такой выход воспринимается как момент исключительный, наподобие похода в театр. Например, урок физкультуры на стадионе, расположенном неподалеку, называется «спортивным праздником» и организовывается соответствующим образом: длительная подготовка, массовый выезд на автобусах, участие всех воспитанников и учителей, в то время как для детей из соседней общеобразовательной школы, которые проводят там все спортивные занятия, – это часть повседневной школьной жизни. Элементарные жизненные навыки приобретаются воспитанниками не из каждодневных интеракций, а на занятиях по специальному предмету «социальный быт», которые предусматривают и практическое обучение. Вот как описывает такую практику бывший воспитанник интерната: *«Нас всем классом завели в магазин и стали объяснять: это рыбный отдел – здесь покупают рыбу, это мясной... И все люди на нас смотрели, как на диких зверей»* (выпускник интерната, муж., 19 лет).

Стремление изолировать детей учителя мотивируют желанием оградить их от подобных взглядов, от предвзятого отношения общества. Таких примеров у них предостаточно, особенно когда приходится «пристраивать» выпускников: *«А одну девочку я устроила в строительный колледж... Берут таких с неохотой. Кому такие нужны... (пауза) В общей массе они прискорбно выглядят: все побежали, а ты не можешь»*; или *«Я ее привела в швейное, а завуч говорит: "Ну, возьмем мы документы, так она же сама уйдет. У нас все девочки длинноногие, красивые..." Потом уж устроили в группу поменьше»* (социальный педагог, жен., 55 лет). Надо сказать, что случаи отказов в приеме на учебу, являющиеся прямым нарушением прав детей со специальными потребностями, тем не менее скорее правило, чем исключение. Даже если находится официальный предлог, на основании которого руководители учебного заведения вправе отказать такому ребенку, наличие основного мотива отказа обычно не скрывается. Чаще всего это выражается словами: «Он/она будут здесь как белая ворона», «Его/ее же заключают!». Такая «забота» о благополучии ребенка со стороны специалистов и чиновников сферы образования на

² О положении детей-инвалидов в России. Чрезвычайная ситуация и направления неотложной реформы. М.: Центр лечеб. педагогики, 1998.

самом деле основывается, с одной стороны, на определенных предубеждениях, сложившихся в обществе, а с другой – на личном нежелании брать на себя лишнюю обузу, что тоже тесно связано со сложившимся мнением об инвалидности. Но обиденные стереотипы, будучи высказанными людьми, чье мнение может считаться экспертным, приобретают особую силу и власть, формируя в свою очередь то самое стигматизирующее и исключаящее общественное мнение, к которому они апеллируют. Тем самым, вопреки стремлению сотрудников к интеграции выпускников интерната в сферу занятости, общество в лице работодателей способствует дальнейшей их сегрегации.

Пространственная и социальная изоляция школы и ее учеников являются, на наш взгляд, двумя взаимосвязанными обстоятельствами. С одной стороны, общество, стигматизирующее инвалидов, предпочитает не сталкиваться с этой проблемой и выносит данное учебное заведение подальше от посторонних глаз; не случайно очень часто такого рода учреждения располагаются за городом или в периферийных районах. Наш случай интересен тем, что интернат «спрятан» в самом центре города. А с другой стороны, именно закрытость системы, ее стремление к самоизоляции во многом способствует возникновению стереотипного восприятия детей со специальными потребностями, продуцирует и укрепляет стигму.

Замкнутое пространство интерната, сокращающее до минимума контакты с внешним миром, ограничивает возможности ребенка познавать окружающую действительность, не позволяет ему участвовать в жизни общества в такой же мере, как его здоровые сверстники, и, следовательно, уменьшает шансы его успешной интеграции в общество. В то же время пространственная замкнутость позволяет осуществлять наиболее полный контроль над воспитанниками и их семьями, а через них – над инвалидностью в целом. С этой точки зрения интернат, отгороженный и замкнутый в самом себе, является самым совершенным воспитательным режимом, который воплощается в тотальном контроле над индивидом ³.

Круг социальных контактов воспитанников интерната, особенно проживающих там постоянно, крайне ограничен, в нем практически отсутствуют сверстники, не имеющие инвалидности. Если раньше интернат не просто находился во дворах жилых домов, но был включен в местное сообщество, и неформальные контакты с другими детьми возникали на основании соседства, сегодня эти связи утрачены. Сотрудники школы-интерната в свою очередь содействуют включению детей в жизнь общества, но не посредством повседневных практик, а на специальных занятиях, тем самым лишь «готовят» их к интеграции. Эта подготовка проходит в состоянии социальной и пространственной изоляции, формируя не всегда

³ Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 206.

адекватные представления об окружающем мире, неуверенность в себе и своих возможностях, комплексы и трудности в общении. Ориентированность на сегрегацию, помимо декларируемых мотивов безопасности и специальных услуг, предоставляемых в этом и других учреждениях для детей-инвалидов, имеет и скрытое, возможно, неосознаваемое основание: нежелание менять сложившуюся годами практику, боязнь утратить свое влияние и возможности контроля.

Через лестницы к знаниям

Еще одним фактором, объясняющим локализацию жизни детей с нарушениями моторики в стенах школы, их обособление и, как следствие, социальную изоляцию, является неприспособленность физического пространства современного российского города к особым нуждам инвалидов с ограничениями физических возможностей. Действительно, в особые потребности таких людей входит, в первую очередь, соответствующая организация среды, позволяющая в прямом смысле иметь доступ к независимой и полноценной жизни. Зачастую первым барьером к интеграции инвалида в общество становятся слишком узкая дверь его квартиры, отсутствие лифта или пандуса. Несмотря на то, что соответствующие законодательные акты уже приняты, средств на их реализацию катастрофически не хватает. С этой точки зрения позитивным моментом существования специальных интернатов, в которых локализованы культурные, образовательные, медицинские и социальные сервисы, можно считать сокращение расходов на приспособление территории к особым потребностям детей.

Авторы учебника «Специальная педагогика» замечают, что «почти каждый второй ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата не может получить образование в профильном специальном учебном заведении в связи с отсутствием такового на территории проживания ребенка, а общеобразовательные учреждения не имеют условий и специалистов»⁴. Попробуем проанализировать специальные условия организации среды, которыми располагает школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата по сравнению с другими учебными заведениями.

К сожалению, здания школ-интернатов не всегда строились специально для инвалидов, зачастую этим учреждениям передавались уже существующие постройки. В нашем случае здание интерната расположено таким образом, что подойти к нему можно или спускаясь, или поднимаясь в гору, что создает дополнительные трудности в период зимнего гололеда. К входу пристроено широкое деревянное крыльцо с пятью ступенями без пандуса. Чтобы попасть в здание, необходимо совершить достаточно

⁴ Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. и др. Специальная педагогика. М.: Академия, 2000. С. 23.

сложный маневр в закутке между очень близко расположенными дверями. Мы были свидетелями, как ловко это препятствие преодолевают дети на костылях, придерживая тростями двери и, таким образом, максимально используют дополнительный ресурс. Тем же, кто не пользуется костылями, проникнуть в здание несколько сложнее.

Войдя вовнутрь, мы сразу попадаем на лестничную площадку, оборудованную наподобие вестибюля, где стоит несколько стульев и скамья, на которых обычно ожидают своих детей родители. Здание школы имеет два этажа и подвальное помещение (рис. 2, 3). Первое, что бросается в глаза, – это обилие крутых лестниц: узкая крутая деревянная лестница ведет в подвальное помещение, где находится столовая, кабинеты труда и медицинские кабинеты; вторая, не менее крутая, металлическая, ведет на второй этаж. О физических особенностях учеников напоминают дополнительные перила, расположенные чуть выше обычных, и перила на противоположной стене лестничного пролета, а также специальные парты, стулья и кушетки в классах. На небольшой площадке, отделенной от первой несколькими ступенями, за столом сидит вахтер. Она выдает ключи от кабинетов, а параллельно наблюдает за входящими и контролирует, по мере своих возможностей, «опасную зону» лестницы. Поражает не только и не столько обилие лестниц, но и то, как бодро бегают по ним воспитанники. Становится очевидным, что понятие «специальные условия», необходимые воспитанникам, относится в первую очередь не к физическому приспособлению среды. Тем более, что дети с тяжелыми поражениями моторики – «колясочники» – учатся только по индивидуальному плану на дому.

Одно крыло первого этажа занимает гардероб (отдельные комнаты для воспитанников и преподавателей), спортивный зал, кабинет для занятий по социальному быту, спальни и туалет для мальчиков. Во второе крыло здания, находящееся на другом уровне, ведут несколько дополнительных ступеней. Здесь расположен большой холл, учебные классы, клуб выходного дня, учительская и актовый зал. На втором этаже находятся классы для занятий, кабинет социального педагога, спальня и туалет для девочек, еще выше располагается библиотека. В целом, планировка здания очень сложная, ее приспособили как могли к нуждам школы-интерната. И все же учебные классы, административные и медицинские кабинеты, столовая и спальни расположены таким образом, что дети на протяжении всего дня сталкиваются с многочисленными барьерами школьного пространства. Нам приходилось наблюдать не только воспитанников, бегающих по лестнице с криками «Двигай телом!», но и то, с каким трудом ступеньки преодолеваются новичками, чьи ноги еще не привыкли к постоянным спускам и подъемам как неотъемлемой части повседневной жизни в интернате. Конечно, определенная категория детей-инвалидов приспособляется к подобным неудобствам, но многие

вынуждены находиться на домашнем обучении, поскольку ни транспорт, ни общественные здания не приспособлены для их нужд.

К сожалению, расположение школы-интерната, начиная с нерегулируемого перехода дороги и заканчивая планировкой самого здания, мало приспособлено для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. И хотя нельзя не отметить стремление работников школы адаптировать пространство под специальные потребности воспитанников, все же такие барьеры окружающей среды, как отсутствие пандусов, узкие проходы, обилие поворотов и крутых лестниц, делают невозможным передвижение людей в инвалидных колясках и создают трудности для детей с нарушениями моторики. Дети направляются в специализированный интернат на основании диагноза, «ограничивающего» их возможности. Для учащихся данной школы – это в первую очередь физические особенности, влияющие на их возможность передвижения. Однако, как можно видеть, у большинства детей, обучающихся там, нет особо тяжелых нарушений двигательного аппарата, и они вполне способны учиться в малоадаптированном пространстве интерната. Следовательно, для них физические барьеры интеграции намного менее значимы, чем барьеры социальные и психологические.

В нашем доме

Школа – это не просто здание с удачной или не очень удачной планировкой, это в первую очередь определенная культура, которая организует жизнь всех участников образовательного процесса и ими же воспроизводится. Мы рассмотрим символическую организацию внутреннего пространства, ее влияние на коммуникацию, отношения и уклад жизни интерната.

На лестничной площадке, куда мы попадаем при входе в интернат, висит стенд, который называется «В нашем доме». На нем размещена основная школьная информация: план школы, расписание уроков, правила поведения в школе, график дежурства, расписание работы кружков. Поверх этой официальной презентации школы кнопками было прикреплено объявление, написанное от руки красным фломастером, сообщающее о давно прошедшем карантине. Бросаясь в глаза всякому вновь входящему, оно невольно формирует представление о том месте, куда он попал, накладываясь на коллективные представления об инвалидности как болезни, а соответственно чем-то, требующем изоляции⁵.

На первом этаже расположен большой светлый холл, по своему оформлению, пожалуй, он наиболее соответствует представлениям о школьном пространстве. На его стенах висят доска почета «Наши лучшие воспитанники» с портретами семи лучших учеников школы, начиная с третьего класса и заканчивая десятым, яркие выставки рисунков и поделок

5 См.: Дуглас М. Чистота и опасность. М.: КАННОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2000.

учащихся, а также стенды посвященные родному городу. Кстати, всего лишь треть воспитанников могут назвать его таковым, остальные приехали на учебу из других населенных пунктов.

Из холла можно пройти в Клуб выходного дня. Все сотрудники называют это помещение музеем истории школы, так как помимо пианино, шкафов с игрушками и стульев, на стенах помещены фотографии из прошлой и настоящей жизни школы. Одна стена посвящена повседневной жизни учеников и преподавателей интерната. Эти репрезентации мы рассмотрим ниже. На противоположной стене под большой памятной доской с надписью «Нам 40 лет», изготовленной воспитанниками, расположена экспозиция, посвященная истории школы. На стендах «Начало пути» и «Как молоды мы были» размещены портреты всех бывших директоров и некоторых преподавателей школы-интерната, на нескольких снимках запечатлены знаменательные события из жизни школы: встреча выпускников с учителями, спортивные праздники и соревнования. Явное преобладание образов педагогов, а не воспитанников, вносит коррективы в понимание слова «НАМ», вынесенного в заголовок. С нашей точки зрения, здесь могли бы находиться фотографии выпускников интерната, достигших жизненного успеха на работе или в семье, что могло бы показывать нынешним ученикам их возможное позитивное и независимое будущее, быть ориентиром в выборе жизненных стратегий. Стенд «Терпение и труд» тоже посвящается учителям. Большая часть фотографий на нем повествует о нелегких трудовых буднях учителей и воспитателей школы-интерната. Вместе с тем усилия родителей остаются за кадром этой репрезентации, а образы детей играют второстепенные роли в анналах школы. Это отражает общее настроение в интернате: построение отношений воспитанников и воспитывающих не по принципу равного партнерства, а на основе заботы и покровительства со стороны специалистов, которые и выступают в качестве главных действующих лиц в истории и современности интерната.

При этом прослеживается несоответствие риторики самоуправления и инициативы учащихся и выводов, которые мы можем сделать на основании анализа скрытого учебного плана. С одной стороны, все преподаватели отмечают, что «дети стали более раскованными и инициативными», связывая этот факт с деятельностью нынешнего директора школы. Самым ярким проявлением самоуправления в комментариях учителей выступает «Дневник чистоты», висящий на стене, в котором указано, какой класс за какое школьное помещение отвечает. Показательно то, что этот своеобразный график дежурств составляется классными руководителями и воспитателями, они же и выставляют в него отметки. Тем самым на практике участие детей в организации своей жизни остается минимальным. Например, на просьбу посоветоваться с детьми относительно сценария их выпускного вечера учительница высказывает удивление: *«А зачем вам говорить с ними? В конечном итоге будет так, как предложат взрослые»* (учитель математики, жен., 35 лет). А на вопрос, обсуждаются ли проблемы

школьной жизни совместно с воспитанниками, другой педагог заявляет: «*За них решат все проблемы!*» (учитель русского языка, жен., 38 лет). Очень ярко и метафорично такой подход к сотрудничеству и самоуправлению проявился при подборе сценария, о котором уже шла речь. Одним из вариантов предложенных и одобренных воспитательским худсоветом было детское стихотворение «Дом, который построил Джек», переделанное следующим образом: «Вот дом, который построил директор...». Воспроизводя внутри интернатскую структуру, это произведение не отводило детям даже роли подмастерьев в строительстве школьной жизни, относя все успехи на этом поприще на счет их наставников.

По всей школе развешаны высказывания великих людей, распечатанные на компьютере. Интересными нам показались сентенции: «Вежливости открываются все двери» и «Не забывай услуг тебе оказанных, но забудь те, которые сам оказал». Вежливость, благодарность и бескорыстность – качества вполне достойные, чтобы их культивировать. Но размещенные на двери учительской, эти высказывания могут скрыто указывать на субъект, оказывающий «незабываемые» услуги, то есть учителей, подразумевая вежливость как необходимое условие получения доступа к этим услугам. Высказывание: «Никогда не оказывай услуг, о которых тебя не просят», трижды встретившееся нам на стенах школы, тоже допускает множественную интерпретацию в зависимости от того, к кому они обращены: или отказ от покровительственного отношения к людям с ограниченными возможностями, или, в случае обращения к детям, означает «не просят – не делай». Отметим, впрочем, что скрытый, как и явный, учебный план не всегда действует в нужном направлении и с должной эффективностью. Многие компоненты школьной идеологии редактируются или не воспринимаются учащимися. При попытке выяснить, каким образом воспринимают эти лозунги сами воспитанники, встретились с ответом: «Мы просто об этом не задумываемся и не обращаем внимания».

Учебные классы находятся на первом и втором этажах. Они разные по размеру, но в основном небольшие, так как число учеников в каждом классе не превышает десяти человек. Каждая учебная аудитория закреплена за определенным классом, в ней проходят занятия по всем предметам, за исключением труда, физкультуры и социального быта. Во всех классах есть доска объявлений, на которой соседствует информация частного и публичного характера: график дежурств по классу, индивидуальные медицинские предписания, поздравления с днем рождения, правила поведения в школе, гимн России.

Интерьер каждой классной комнаты очень индивидуален и имеет ряд особенностей, по сравнению с классами в общеобразовательной школе. Во-первых, классы в той или иной степени приспособлены к специальным потребностям конкретных учеников (наличие / отсутствие стоячей парты для детей, которым медико-социальная комиссия рекомендует такой тип рабочего места; разная высота стульев и специальные приспособления на

них; список медицинских рекомендаций для каждого ученика класса, такой список обычно помещается на доску с классной информацией). Во-вторых, так как многие дети живут в школе-интернате, классные комнаты в большей или меньшей степени «одомашнены»: во многих классах, помимо цветов, на окнах стоит рассада, в некоторых классах есть аквариумы с рыбками. Учителя рассказывают, что иногда идут навстречу своим воспитанникам и позволяют держать в классе животных (кроликов, хомячков, попугайчиков).

Установка на создание семейной атмосферы проявляется не только в особенностях обстановки классных комнат, но и в отношениях между преподавателями и учениками. Жизненные ситуации у ребят разные: для многих интернат является единственным домом, другие находят в школе то теплое отношение, которого, к сожалению, лишены в семье, но для всех детей, круг социальных контактов которых не очень велик, важны положительные оценки, внимание и личная заинтересованность педагогов, врачей и воспитателей. Понятие «наши дети», часто употребляемое работниками школы, имеет вполне конкретный смысл и определяет характер взаимоотношений внутри интерната. «Наши» означает как большую степень личной вовлеченности учителей и их ответственность за судьбы воспитанников, так и большую власть и полномочия эти судьбы вершить. Здесь важно вспомнить еще одну заинтересованную сторону – родителей.

Согласно региональной статистике, 90 % детей-инвалидов имеют родителей, но тех, кто реально участвует в судьбе своего ребенка, намного меньше. В нашем случае около половины детей школы-интерната официально являются сиротами. Родители остальных в разной степени включены в жизнь школы, но в целом их участие можно оценить как минимальное. Такая ситуация возникает ввиду ряда причин. Одна из них – следствие социально обусловленного стресса, который испытывают семьи, имеющие детей с особыми потребностями 6. *«По-всякому бывает, я в одном классе послушала, как они [родители] с детьми разговаривают: "Ты что, как корова! Ты что, еле двигаешься!"»*; или *«У меня класс был, так родители даже не пришли на выпускной вечер, деньги сдали и не пришли»* (педагог, жен., 38 лет). В таких ситуациях учителя и воспитатели заменяют родителей не только для сирот, но и для тех детей, которых можно фактически назвать «сиротами в семьях». При этом учителя демонстрируют искреннюю заинтересованность своей деятельностью и высокую степень эмоциональной сопричастности: *«Я с этим классом прожила целую жизнь»* (педагог, жен., 38 лет). Дети отвечают тем же; теплую семейную атмосферу они находят не в казенной обстановке спален, а в личностных отношениях с некоторыми учителями, которые становятся

6 Ярская-Смирнова Е. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов, 1997. С. 95.

их доверенными лицами, советчиками, близкими людьми: *«Педагогический коллектив сложный. А девочки увидят, что мне плохо, просто подойдут в перемену, погладят по плечу»* (педагог, жен., 38 лет). В такой ситуации выход из школы равносителен выходу из семьи в самостоятельную жизнь. Многие ребята тяжело переживают этот момент: *«Жаль уходить. При всех неудобно грусть показывать, а вот наедине даже мальчишки грустные бывают...»* (Вера, 17 лет). Связи между воспитанниками и наставниками не прерываются, выпускники приходят в школу, а учителя и воспитатели ездят в другие города региона навестить «своих детей», стараются поддержать. Однако такие отношения не системны, а сильно зависят от личных предпочтений и симпатий учителей. Не случайно, рассказывая о детях, они очень четко проводят грань между детьми своими по территориальному признаку и теми, к кому испытывают личную привязанность. *«Что вы все о Лене, вот Вера...»* (педагог, жен., 50 лет); или *«Какое им высшее образование, они у нас все-таки не обычные дети, вы же понимаете, они не потянут... Вот в пятом классе у меня есть Ирочка (улыбается) она пишет плохо, очень медленно, но такие мысли, такая умничка»* (педагог, жен., 38 лет). Дети тоже отмечают неравномерность распределения учительского внимания: *«Ну, есть любимчики. Это обидно, понимаешь. Не хочу про это»* (Вера, 17 лет).

Участие родителей в школьной жизни предполагает коллективные действия, которые могут не только внести положительный вклад в ее обустройство, но и способствовать конструированию позитивной идентичности родителей, детей и семьи в целом. Однако большинство опрошенных родителей говорят о том, что предпочитают общение с друзьями, коллегами и родственниками, не имеющими никакого отношения к их проблеме, а не с теми, кто также имеет опыт воспитания ребенка с инвалидностью. Большинство родителей держатся в стороне от проблем школы, оказывая индивидуальную помощь своему ребенку. Например, они могут нанять репетитора вместо того, чтобы совместными усилиями добиться повышения качества образования. Между тем зарубежный опыт показывает, что именно вмешательство родителей, в том числе через родительские ассоциации детей с умственными и физическими особенностями, способствовало принятию решений по улучшению организации и содержания учебы ⁷.

Большое значение имеют патерналистские установки работников школы и системы специального образования в целом по отношению к семьям воспитанников. Мнение родителей в установившейся иерархии негласно подчинено мнению экспертов: врачей, психологов и учителей. Часто родители отмечают давление со стороны специалистов и

⁷ Возможности получения образования у детей с особыми потребностями // Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад № 5 проекта Мопее (Юнисеф). 1998. С. 57.

игнорирование их точки зрения. Модель взаимодействия, основанная на партнерстве и совместных усилиях школы и родителей, активно вовлекающая родителей в жизнь школы и тем самым способная изменить неблагоприятный климат внутри семьи или усовершенствовать жизнь школы, мало задействуется даже в риторике. Например, школьный праздник «Мама, папа, школа, я – вместе дружная семья» в школьном обиходе переименован в «Праздник принятия в семью».

Таким образом, в интернате причудливо сочетаются установка на одомашнивание пространства и формальные символы и практики образовательного учреждения. Отчасти это связано с особенностями воспитанников. Роль интерната как транслятора ценностных ориентиров, паттернов межличностных взаимоотношений и жизненных установок в данном случае оказывается намного большей, чем в общеобразовательной школе. Создание семейной обстановки, «нашего дома», с одной стороны, важно и необходимо в связи с тем, что многие дети не имеют родителей или депривированы от родительского внимания в своей семье, а с другой – ведет к определенным негативным последствиям. Семья и определенный тип отношений, связанный с этим понятием, предполагают четкое разделение на «МЫ» и «ОНИ». Установка на семейность в какой-то степени способствует закрытости школы от чужаков, создавая барьеры к интеграции. При этом понятие «МЫ», которое, казалось бы, должно в равной степени относиться ко всем членам семьи, состоит в нашем случае из двух обособленных групп: наставники и воспитанники.

В репрезентациях прошлая и настоящая жизнь школы вырисовывается в основном как история тех, кто учит, воспитывает и управляет этим учебным заведением. Бывшие и настоящие воспитанники и в символическом пространстве, и в пространстве повседневных интеракций присутствуют как то, к чему прикладываются «терпение и труд» педагогов. Скорее всего совместный успех, коллективная деятельность, направленная на общий результат, объединение детей и взрослых в проектах, праздниках и буднях позволяют изменить в позитивном направлении сложившиеся традиционные отношения в школе-интернате.

Устав и неуставные взаимоотношения

Школа имеет свой свод правил поведения, которому, на наш взгляд, следует уделить особое внимание. «Правила школы» развешены по всем учебным классам и стендам объявлений и представляют собой декларацию того, каким должно быть поведение и отношения в школе.

Правила школы

1. Не позорь свое имя, береги свою честь.
2. Хочешь, чтобы тебя уважали? Научись уважать других.
3. Будь добрым с товарищами, не обижай никого.
4. Воспитывай в себе выдержку, учись постоять за себя перед

обидчиком.

5. Воспитывай в себе мужество. Если виноват – не прячься за спины других.
6. Из всех сил старайся учиться и трудиться, и твоя жизнь в интернате будет интересной.
7. Укрепляй свое тело и волю, учись преодолевать трудности, и ты станешь настоящим человеком.
8. Люби и береги свой интернат – и интернат всегда тебе поможет.

Приведенные выше правила касаются как личных качеств, необходимых учащимся (3, 4, 5, 7), так и социальных навыков, которые они должны приобрести для дальнейшей жизни в обществе (2, 3, 6). Последний пункт, призывающий к лояльности в отношении института, в котором они находятся, отсылает к корпоративной этике. Если проинтерпретировать этот официально признанный устав школы в контексте повседневной жизни учащихся и преподавателей, то можно увидеть, что многие установки построены на отрицании того, что не следует делать: «не позорь свое имя, не обижай других, не прячься за спины других, если виноват». Если неблагоприятные поступки воспитанников заранее предполагаются, это невольно программирует учащихся на совершение подобных действий. Такой подход вряд ли способствует формированию положительной самооценки учащихся, осознанию своей ценности как личности и прав человека в целом.

Вышеприведенные правила, на наш взгляд, возможно переструктурировать таким образом, чтобы ребенок чувствовал доверие к себе и гордился собой и своими достижениями:

1. Совершай поступки, которыми ты мог бы гордиться.
3. Всегда приходи на помощь своим товарищам.
5. Будь честным.

Пацифистское правило «не обижай никого» и следующее «умей постоять за себя» входят в некоторое противоречие друг с другом, особенно, если рассматривать их в контексте повседневных практик школы. Дело в том, что драки между воспитанниками не редкость, об этом под большим секретом говорят учителя, признает их и администрация школы. Из интервью с мамой ученицы: «Мы когда пришли устраиваться в школу, директор попросил пальчики посчитать, ну как обычно, а потом сразу и спрашивает: "Ты драться умеешь?". Дочь говорит: "Нет." А он ей: "Плохо! У нас старшие могут обижать. Нужно научиться"» (Татьяна, 33 года). Исходя из этого, можно предположить, что выражение «постоять за себя» может пониматься в смысле физического сопротивления. Несомненно, в суровых условиях российской действительности инвалиду нужно уметь отстаивать собственную позицию, защищать свои интересы. И дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата вовсе не должны быть

слабыми тихонями, однако так ли уж необходимо поощрять навыки разрешения конфликтов с применением силы?

Многие правила звучат по-мужски, как в отношении грамматики языка, так и в отношении заложенных в них смыслов. Например, предложение воспитывать в себе мужество и выдержку, укреплять волю воспринимается как развитие маскулинных качеств. «Женские» качества – эмпатия, мягкость, отзывчивость, забота – либо полагаются бесполезными свойствами и должны быть изжиты, либо остаются за рамками данного регламента. В общественном сознании инвалидности атрибутируются такие свойства, как слабость, незащищенность, потребность в опеке. Эти же качества традиционно приписываются женщинам. В связи с этим можно интерпретировать вышеприведенные установки, как попытку справиться с инвалидностью, изживая феминные свойства характера.

Только «мужские» качества могут помочь успешной социализации детей-инвалидов, а жизнь их выглядит сплошной борьбой с недугом, собственными недостатками, непониманием и неприятием со стороны окружающих. Получается, что первое правило «Будь добрым и не обижай никого» – необходимое, но не достаточное условие выживания ребенка-инвалида в нашем обществе. Действительно, для уверенности в себе и успешной интеграции очень важно уметь постоять за себя, уметь отстаивать свои интересы и убеждения. Вопрос в том, как отстаивать: развивать критическое мышление и умение аргументировать свою точку зрения или приобретать навыки рукопашного боя.

Последнее правило «Люби и береги свой интернат...» может быть отнесено на счет политики школы, которая направлена на создание домашних условий, оказание социальной поддержки воспитанникам, но в то же время часто пытается гиперболизировать роль интерната в их жизни, ограничить социальный круг воспитанников.

Девочки и мальчики или инвалиды?

В 2000/2001 учебном году в школе обучалось 165 человек. Состав учащихся школы-интерната весьма разнообразен: дети различаются по полу, медицинскому диагнозу, семейному статусу, географии проживания, социальному положению родителей. Продолжительность времени, проводимого детьми в школе, не одинакова. Некоторые из них постоянно проживают в интернате (сироты, дети, чьи родители лишены родительских прав), другие, имеющие родителей или опекунов, живущих в городе, остаются там только в течение учебной недели, а на выходные уходят домой, учащиеся из области на каникулы уезжают домой, а часть детей живет в семьях и приходит в школу только на занятия.

По семейному и социальному статусу можно разделить всех учащихся на две группы. Первая – дети, не имеющие семьи или из семей, проживающих в области, и для которых обучение в интернате – единственная возможность получить образование, лечение и социальную

поддержку. Вторая группа – это дети, чьи родители по определенным причинам выбрали систему специального образования для своего ребенка; эти семьи часто имеют средний и выше среднего достаток и могут предоставлять детям возможности дополнительного образования (репетиторы, подготовительные курсы), а также использовать свои материальные и социальные ресурсы для получения ребенком высшего образования. В условиях дифференциации среднего образования в современной России такое смешение детей из разных социальных классов в одном учебном заведении не вполне типично. В данной ситуации инвалидность имеет большее значение при выборе школы, чем социальное положение семьи. И тем не менее, даже при обучении в одной школе шансы на дальнейшее получение образования и на жизненный успех у детей, имеющих семью, способную оказать помощь и поддержку, и не имеющих таковой, существенно различаются.

Очень важным моментом является то, что инвалидность, на основании которой все эти дети были направлены в данное учебное заведение, никогда не упоминается учителями в присутствии воспитанников. Такая негласная установка, по мнению педагогов и врачей, должна способствовать выработке положительной самооценки, но на деле, когда инаковость детей закреплена документально и тем самым очевидна как им самим, так и всем окружающим, эта завеса молчания играет прямо противоположную роль: табуирует инвалидность, способствует выработке двойного стандарта в дискурсе. С одной стороны, в разговорах и интервью работники интерната часто ссылаются на аномальность, нетипичность воспитанников, объясняя с ее помощью любую их психологическую или поведенческую непохожесть на «нормальных детей», а с другой – никогда не обсуждают с детьми их статус инвалидов или их недостаток. Такое отношение к инвалидности конструирует ее как дефект, порок идентичности и создает комплексы и внутренние конфликты.

Согласно П. Бергеру и Т. Лукману, идентичность конструируется как социальной структурой, так и самими индивидами⁸. В детских нарративах конструирование инвалидности происходит через констатацию ограниченности собственных возможностей: *«Галька в больнице сейчас. В душе побежала, поскользнулась. Нам с ней только бегать...»* (Вера, 17 лет); *«Что вы говорите? В институт? Я не смогу там учиться. Почему? А что я там буду делать? Я шью хорошо!»* (Лена, 17 лет); *«Замуж? Хочу конечно, но...»* (Нина, 14 лет) или через столкновение со стереотипным отношением общества: *«Я боюсь, вот буду там [в лицее] ковылять, а все будут на меня смотреть»* (Вера, 17 лет).

Степень и характер нарушений здоровья у всех детей также различны, что обусловлено особенностью их заболевания. Как мы уже говорили,

⁸ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. С. 279–280.

большинство учеников имеет диагноз детского церебрального паралича (ДЦП), вызывающего нарушения двигательного аппарата различной тяжести, которые могут сочетаться с нарушениями психики, речи, зрения и слуха, кроме того, большинство воспитанников имеют так называемый сложный недостаток. В школе существует параллель классов с индексом «А», в которых обучаются дети с диагнозом умственной отсталости, или, как их называют медики и дефектологи, «несохранным интеллектом». На примере этой группы можно проследить, каким образом конструируется инвалидность внутри инвалидности, исключение внутри исключения.

Во-первых, как мы уже упомянули, классы для детей с нарушениями умственного развития маркированы буквой, на основании чего в школьном языке образован целый ряд обидных дразнилок: «ашник», «ты что из "А" класса?!», «тебе в "А" класс пора». Во-вторых, все классы школы разделены на так называемые «семьи», где старшие ребята шефствуют над младшими. Структура этих групп также построена на сегрегации детей с сохранным и несохранным интеллектом. В-третьих, хотя официальная политика школы предполагает совместное участие всех детей в школьных мероприятиях и праздниках, на неофициальном уровне эти установки определенным образом переосмысливаются. Например, на вопрос, почему дети из «А»-классов не участвуют в школьных спектаклях, учительница отвечает: «А что они могут? Ну, разве для массовки...». Из интервью с самими учителями видно, насколько зыбка граница между сохранным и несохранным интеллектом, между классами с индексом и без него: «У этой девочки, когда она учиться устраивалась, трудности были. Она ведь из "А" класса, но на границе между "А" и обычным» (педагог, жен., 55 лет); «Мама одна перевела своего ребенка в "А" класс. Мы ей говорили, зря вы это делаете. А теперь ходит, ругается, обратно хочет» (педагог, жен., 38 лет).

Описание специфических особенностей интеллектуального дефекта при ДЦП в учебнике по специальной педагогике отсылает нас к причинам скорее социальным, нежели физиологическим, отмечая «неравномерно сниженный запас сведений и представлений об окружающем», обусловленный «вынужденной изоляцией, ограничением контактов со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения», а также «затруднением познания окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности, связанным с проявлением двигательных расстройств». Для тех воспитанников интерната, дошкольные годы которых прошли в детском доме, влияние социальных факторов на диагноз еще сильнее, так как их «запас сведений об окружающем мире» еще меньше: «Он, когда пришел, не знал даже как что называется. Все спрашивал – это что? это что?» – [Интервьюер] «А откуда он пришел?» – «Из детдома» (классный руководитель, жен., 35 лет). Это подтверждает выводы ученых о том, что многие из людей с диагнозом умственной отсталости вообще не имеют

нарушений органического характера, а в основу их медицинской классификации положены социокультурные факторы 9.

Гендерные различия воспитанников кажутся, на первый взгляд, второстепенными на фоне их инвалидности. Это происходит отчасти из-за того, что гендерная идентичность людей со специальными потребностями воспринимается обществом, как «инвалидная», то есть проблематичная, недействительная 10. Но гендер, тем не менее, скрыто присутствует, и особенности школьной организационной культуры накладывают свой отпечаток на его конструирование в процессе формирования личности воспитанников, на так называемое «рекрутирование гендерной идентичности» 11. За исключением директора в педагогическом коллективе есть только один мужчина – учитель труда у мальчиков, остальные преподаватели, включая учителя физкультуры и воспитателей – женщины. В штате школы есть еще два мужчины – электрик и слесарь. С одной стороны, ситуация достаточно типична для средней школы в целом, где большая часть обслуживающего персонала и преподавательского коллектива – женщины, а директор как правило – мужчина (за 40 лет существования интерната сменилось четыре директора, из них только однажды на этой должности была женщина). Но ситуация в школе-интернате для инвалидов характеризуется тем, что работа здесь менее престижна и требует большей эмоциональной включенности. Многие женщины выбирают это место работы из-за того, что их дети учатся в интернате, при этом часто говорят о своем выборе как о вынужденном. *«Я вообще-то шестнадцатую школу [престижная математическая школа] закончила, потом в нормальной школе работала долго. У меня же здесь дочка в седьмом классе, пришлось сюда перейти. Здесь вообще многие работают из-за детей»* (педагог, жен., 35 лет). Повышенные тарифные ставки, действующие в системе специального образования на основании статьи 33 закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», равно как и льготы, для них предусмотренные, не рассматриваются работниками в качестве мотивирующего фактора и кажутся им неэквивалентными их физическим и эмоциональным затратам. Многие даже отрицают наличие таковых. Таким образом, воспитанием и образованием учащихся занимаются практически одни женщины. А как отмечает Ж. Фелузи, пол учителя во многом определяет «школьный контекст» 12.

9 См.: Mercer J. R. Sociological Perspectives on Mild Mental Retardation // Socio-Cultural Aspects of Mental Retardation. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. P. 378–391.

10 См.: Ярская-Смирнова Е. Одежда для Адама и Евы. М.: ИНИОН РАН, 2001.

11 Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальное конструирование гендера. <http://www.nir.ru/socio/scipubl/sj/34-zdrav.htm>

12 Felouzis G. Filles et garçons en classe: comportement et réussite scolaire // Révue française de sociologie. 34-2, 1993. P. 199–222.

Хотя гендер, как и инвалидность, в интернате не акцентируется, он скрыто присутствует и в организации пространства, и в коммуникации учитель – ученик, и в педагогической практике¹³. Спальни мальчиков и девочек располагаются на разных этажах попеременно с учебными аудиториями. Днем двери спален открыты, даже если кто-то из детей отдыхает. Внутреннее убранство спальных комнат мальчиков и девочек очень похоже. Примерно десяток кроватей расположены очень близко друг к другу ввиду нехватки площади. Рядом с постелями нет ни тумбочек, ни полок, которые ребенок мог бы использовать для хранения личных вещей. Спальные места всегда очень аккуратно убраны одинаковыми одеялами, и единственным отличием спален мальчиков и девочек является то, что в «девчоночьих» на всех без исключения кроватях лежат игрушки. Это небольшие куклы или мягкие звери, которых негласный регламент диктует располагать строго в левом верхнем углу подушки, во всяком случае, на первый взгляд кажется, что их местоположение выверено сантиметр в сантиметр. В исследованиях организационной культуры игрушка может рассматриваться как средство приватизировать пространство, сделать его более личным, но в данном контексте она только усиливает отсутствие приватности, создавая ощущение казенности и даже казарменности.

Повышенные требования к аккуратности, на наш взгляд, имеют тот же эффект. При этом аккуратность, с точки зрения учителей, более значима для девочек. Такой взгляд вполне соответствует традиционным гендерным стереотипам, но для девочки-инвалида приучение к опрятности может иметь еще одно значение – повышение ее шансов устроить в дальнейшем личную жизнь. Мальчикам с физическими недостатками, по мнению учителей, намного проще создать семью, чем девочкам. Телесные каноны и необходимость им соответствовать более значимы для женщины, ее тело традиционно находится под более пристальным взглядом, а следовательно, любая телесная нетипичность женщины в большей степени вызывает общественное неприятие, чем мужская. Поэтому другие «женские» качества, такие как опрятность, аккуратность, умение быть хорошей хозяйкой, усвоенные на более высоком, чем у здоровых сверстниц, уровне могут в какой-то мере компенсировать физические недостатки и телесные несоответствия воспитанниц. Именно так к этому относятся учителя: *«Мы когда ездили в лагерь, я с ней жила в одной комнате. Она все разбрасывает, ничего не поймешь, а я ей говорю: "Кому ты такая будешь нужна, да еще и неряха..."»* (педагог, жен., 55 лет). Несоответствие поведения девочек гендерным стереотипам вызывает крайнее неодобрение, а одна из основных задач воспитания состоит в приведении их к общепринятым канонам женственности.

13 Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 296.

Лена, 17 лет, родители лишены родительских прав – ученица выпускного класса. Короткая стрижка, брюки, резковатые манеры, очень активная, решительная, целеустремленная, настойчивая и неконформная девочка. Как выражаются учителя – «трудный» характер. На первый взгляд больше похожа на мальчика. В интервью все ее преподаватели так или иначе негативно отзываются о ее «неженственности». Речь идет не только о внешних данных или поведении, но и о качествах ее характера, при этом первое и второе рассматриваются как вещи взаимосвязанные. Вот ответ классной руководительницы на просьбу охарактеризовать «девочку с первой парты»: *«Девочка? (усмешка) ... за девочку-то ее никто не принимал. Это сейчас она уже стала... (описывает руками полукруги в районе груди) ... покладистой, поспокойнее. Сейчас уже и мальчики так на нее поглядывают»* (педагог, жен., 35 лет). Другая наставница на положительное замечание в адрес Лены: *«Это вы ее раньше не видели. Она у нас пацанкой была. Встанет и наяривает мячиком в стенку... Это сейчас ей операцию на ногу сделали, а раньше чуть что – нога подворачивается и она падает. А ей хоть бы что – несетя все время, а замечания делаешь – огрызается... Уж сколько я с ней помучилась, чтобы она на девочку хоть немного стала похожа»* (педагог, жен., 55 лет).

Шансы мужчин-инвалидов на создание семьи тоже ниже, чем у здоровых. Поэтому воспитание мальчиков в интернате имеет некоторые особенности. Одной из них является гендерная недифференцированность программы трудового обучения. В отличие от обычной школы, где уроки труда воспроизводят традиционные гендерные роли: мальчики столярничают, девочки шьют и готовят, в интернате готовить, вязать и шить учат всех. При этом по своим способностям к этим «чисто женским» занятиям мальчики не только не уступают девочкам, но часто их превосходят.

Говоря о телесности, а также конструировании гендера и инвалидности, необходимо отметить, что в школе-интернате практически отсутствуют зеркала. Зеркала в полный рост есть только в учительской и в раздевалке для педагогов. В спальнях, детской раздевалке вообще нет зеркал, а в туалетах над умывальниками на уровне лица висит узкое длинное зеркало, не позволяющее увидеть себя ниже плеч. Другое зеркало, расположенное в зоне общего доступа, – это трюмо в темном углу коридора, недалеко от спален девочек. Нетипичное тело прячется не только от внешних взглядов посредством пространственного отгораживания, но и от взгляда самого его обладателя / обладательницы. Вместе с табуированием употребления слов «инвалид» и «инвалидность» в интернате такая практика отражает общую установку этого учебного заведения, основанную не на том, чтобы показать детям множественность «канона» и право людей на различия, но всеми силами избежать сравнения с «нормой», чтобы «не травмировать их». Впрочем, не во всех общеобразовательных школах имеются большие зеркала, которыми могли бы воспользоваться учащиеся,

что, возможно, связано с материальным положением школы, а также с представлениями некоторых взрослых о том, что «вертеться перед зеркалом» – это признак отклоняющегося поведения у девочек (из наших наблюдений на родительских собраниях в общеобразовательной школе, 1999).

Сексуальность является важной частью гендерной идентичности человека, и потому мы не можем обойти этот вопрос своим вниманием, рассуждая о конструировании гендера в интернате. Сегодня вряд ли кто взялся бы утверждать столь категорично, как когда-то в середине 80-х, что «в СССР секса нет». Тема эта давно стала предметом публичного обсуждения, но некоторые ее аспекты по-прежнему остаются закрытыми, один из них это – сексуальность инвалидов.

Стереотипы, связанные с сексуальностью инвалидов, а также стремление контролировать все сферы жизни своих воспитанников не просто делают тему секса закрытой, табуированной, не подлежащей обсуждению, а объявляют ее несуществующей. На вопрос об этой стороне жизни своих учеников преподаватели с гордостью (как когда-то «простая русская женщина» зарвавшимся американцам) отвечают: «У нас секса нет!», добавляя к этому: «У нас все нормально». Таким образом, сексуальность и сексуальные практики рассматриваются как аномалия, признак неблагополучия и нарушение порядка, а отсутствие таковых – как результат хорошей работы воспитателей: «У нас нет, а я знаю вот есть интернат... там, говорят, прям из спальни в спальню ходят... и по ночам... А здесь [следят] – воспитатели» (педагог, жен., 55 лет). Эротические игры подростков происходят в рамках дозволенного: «Бывает, мальчишки зажмут какую-нибудь девчонку, но она, как и положено, отбивается...» (педагог, жен., 38 лет).

Согласно данным И. С. Кона, относящимся к 1995 году, возраст сексуального дебюта российских подростков заметно снизился по сравнению с поздним советским периодом: среди шестнадцатилетних первый половой акт пережили 50,5 % юношей и 33,3 % девушек, среди семнадцатилетних – соответственно 57,1 % и 52,4 %, среди восемнадцатилетних – 69,8 % и 50,8 %¹⁴. Возраст учащихся старших классов школы-интерната примерно 17–18 лет, но на вопрос: «Возникают ли между воспитанниками сексуальные отношения?» – социальный педагог с уверенностью отвечает: «Нет, нет, нет! Исключено! Как-то они у нас глупенькие еще выходят... в школе не было таких случаев, нет, нет, здесь у нас прям исключено на 100 %» (педагог, жен., 55 лет). Приведенные выше цифры относительны и во многом зависят от социального контекста¹⁵. В нашем случае ситуация достаточно противоречива: с одной стороны,

14 Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. http://sexology.narod.ru//book10_3.html

15 Там же.

обособленность и изоляция, сужающие круг общения, отсутствие частного пространства, контроль могут выступать в качестве сдерживающих факторов, а с другой – они же являются катализаторами.

Рассказывая о сексуальных опытах своих воспитанников, учителя чаще всего рассказывают о случаях создания семьи после окончания школы, подчеркивая последнее обстоятельство: *«Вот Ксения эта долго еще держалась, хотя он [будущий муж] к ней приставал... Она держалась еще, по-моему, училась уже в училище»* (педагог, жен., 55 лет). Рассказы о семейной жизни бывших воспитанников можно разделить на две категории. Первую можно условно назвать «историями об использовании» инвалида. Она предполагает наличие у партнера или его семьи скрытых мотивов, таких, например, как помощь больному человеку: *«Мне, конечно, кажется, что дед с бабкой, мама так пристроили его к ней, чтоб у него не было вот этих вот срывов [молодой человек болен эпилепсией]... я считаю, что они вот сделали на нее ставку»* (педагог, жен., 55 лет); использование в качестве домашней прислуги и для удовлетворения сексуальных потребностей: *«Лена вроде бы как счастливая так по началу, а здесь вот приходила вот в школу и прям плакала: "Вот она [свекровь] меня заставляет... пенсию, значит, она забирает, я голодная хожу..." ...Значит, получается, чтобы сын ее успокоил [его собственные] вот эти, вот всякие, вот позывные, вот животное чувство вот...»* (педагог, жен., 50 лет); материальная заинтересованность: *«Николай, из моего выпуска, женился... Она сюда учиться приехала в техникум... А у него квартира и родители, не просто так все-таки»* (педагог, жен., 38 лет).

Другие нарративы, которые мы назвали «волшебные истории», повествуют о счастливых браках, чаще их рассказывают воспитанники, проговаривая свои мечты о будущей жизни: *«Многие даже выходят отсюда парами... дети, семьи... Я даже знаю одну пару, у них девочка уже. Вот у нас вахтер, у нее муж, и две здоровые девочки родились»* (Вера, 17 лет); *«Они сюда приходили... он ее так за руку держал, а сейчас уехали к его родителям»* (Оля, 16 лет).

Таким образом, конструирование гендера и инвалидности в школе-интернате – процессы взаимосвязанные. Инвалидность – не обособленная характеристика. Можно сказать, что она так же, как и гендерный статус, и расово-этническая, и социально-классовая позиции индивида, является частью стратификационной системы, в которой каждый компонент переплетен с другими, и каждая система зависит от других 16.

Особенности рекрутирования гендерной идентичности учениками интерната также связаны с особенностями скрытого учебного плана этого учреждения: организацией пространства, учебных программ и коммуникации. Скрытый учебный план выступает способом социального

контроля. Расположенные попеременно спальни и учебные аудитории способствуют размыванию границ частной и публичной зоны, что облегчает контроль над воспитанниками¹⁷, в частности в том, что касается их сексуальности. Отсутствие возможности уединиться и личного пространства (общая спальня, отсутствие тумбочки) приводит к дефициту приватности, а практически полное отсутствие зеркал – к табуированию и замалчиванию инвалидности воспитанников школы.

Особенности учебной программы, такие как недифференцированность уроков труда по гендерному принципу, как это принято в обычной школе, или отсутствие сексуального просвещения детей, также отсылают нас к нетипичности гендерной идентичности воспитанников. И мальчики, и девочки должны быть одинаково готовы к самообслуживанию, как залогом независимой жизни, скорее всего без семьи или партнера. А категоричные утверждения преподавателей об отсутствии сексуального опыта у своих воспитанников и практически полное отсутствие сексуального просвещения следуют из стремления контролировать детей и из социальных стереотипов, трактующих сексуальность людей со специальными потребностями как проблематичную, кризисную или несуществующую.

Лечиться, лечиться и... учиться?

Затрагивая вопрос о специальных условиях, создаваемых в интернате для инвалидов, мы пришли к выводу, что организация физического пространства не принадлежит к таковым. Рассмотрим другие особенности организации учебного процесса в школе-интернате для детей с нарушениями опорно-двигательной системы, чтобы понять преимущества и недостатки специальной системы образования.

Одной из главных особенностей является наличие в специальных учебных заведениях медицинского персонала и оборудования. Это обстоятельство выступает одним из главных аргументов в пользу существования обособленной системы среднего образования для детей-инвалидов: «У нас здесь не просто школа, здесь врачи, лечение необходимое...» (директор, муж., 55 лет); «Им без этого [лечебных процедур] нельзя, а в обычной школе – там этого нет» (педагог, жен., 55 лет). Интернат позволяет получать необходимые медицинские услуги в соответствии с индивидуальными потребностями каждого непосредственно в школе, что в значительной мере экономит время и физические силы родителей и детей. Дети, обучающиеся в обычных школах, вынуждены находить время вне школьных занятий для того, чтобы ездить в больницу на процедуры. То же относится и к урокам лечебной физкультуры, необходимой для детей с нарушениями опорно-двигательной системы. В интернате лечебная физкультура включена в расписание, что означает, что

17 См.: Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 208–209.

все дети в обязательном порядке выполняют необходимые для их здоровья упражнения, а также позволяет учитывать эти часы при распределении учебной нагрузки. В целом тесное взаимодействие врачей и учителей позволяет индивидуально подходить к возможностям каждого ребенка, персонально разрабатывать учебные планы для учеников.

С другой стороны, врачи в этой системе выступают главными экспертами не только в лечении, но и в обучении и воспитании, так как их заключения и диагнозы имеют большую силу, чем мнения и пожелания остальных заинтересованных сторон: детей, родителей, педагогов. Такой подход ведет к «медикализации» системы специального образования, когда медицинские модели диагностики и лечения, а также взаимоотношения между врачом и пациентом включаются в учебные практики и ложатся в основу идеологии организации образования для детей-инвалидов 18.

Медицинский дискурс доминирует, и с его помощью объясняются многие проблемы. Например, плохое поведение, непослушание, плохую успеваемость учителя могут объяснить «диагнозом» учащихся: *«Этот класс просто неуправляемый, но ничего с ними не поделаешь, был медосмотр, и у них у всех нашли увеличенную щитовидку»* (педагог, жен., 38 лет), тогда как в обычной школе подобные ситуации обычно интерпретируются без использования медицинских терминов. Отставание от обычной школьной программы тоже объясняется через заключение врачей: *«А что вы хотите, с их диагнозом. Это ведь только так называется "с сохранным интеллектом", на самом деле у них у всех ДЦП, то есть поражение ЦНС [центральной нервной системы]»* (педагог, жен., 35 лет).

Контроль за выполнением медицинских предписаний очень строг, в каких-то аспектах он выступает контролем над телом. Например, обязательное ношение специальной обуви. Эта практика явно выходит за рамки чисто медицинской необходимости. Вот один из эпизодов, увиденных нами. Воспитательница: *«Почему ботинки не носишь?!»*. Девочка: *«А они мне малы. Вон, какой мозоль [демонстрирует]»*. Воспитательница: *«Меня это не интересует, иди и быстро переобуйся»*. Родители часто не могут согласиться с тем, что их мнение игнорируется специалистами: *«Нас там обувь специальную носить заставляли. Если увидят на улице в обычной – скандал. А я же вижу, ей от этого хуже. Как оденет специальную обувь – ухудшение. Она у меня сейчас в нормальной ходит»* (мама девочки-инвалида, 33 года).

В том же ряду стоит обязательное до недавнего времени наложение лангетов на ночь. Эта процедура практиковалась только для девочек и была сопряжена с болезненными ощущениями: *«...Боль, крик, стон... Это было иезуитство. Бедные Оленькины ножки»* (мама ребенка-инвалида, 38 лет).

Сейчас использование лангетов отменено, поскольку специалисты-медики пришли к заключению, что фиксация суставов ночью, когда ребенок не ходит, не может способствовать лечению и реабилитации.

Медицинский дискурс прослеживается и на уровне визуальных репрезентаций. В музее школы расположен стенд «Если хочешь быть здоров». На нем преобладают фотографии медицинской тематики, например, «На осмотре у врача». Этот стенд иллюстрирует одновременно и понимание администрацией школы здоровья в сочетании с инвалидностью, и установки экспертов в целом. На наш взгляд, в этом представлении здорового образа жизни необходимы снимки, демонстрирующие участие в спортивных мероприятиях, походы на природу, овладение социальными навыками. Такие фотографии на стенде есть, но над ними довлеют имиджи врачебных кабинетов.

Специальная подготовка педагогов тоже может создавать благоприятные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся школы-интерната. Однако в школе только два преподавателя имеют специальное дефектологическое образование: преподавательница предмета «Социальный быт» и логопед, она же завуч школы. Остальные учителя имеют высшее педагогическое образование, а воспитатели – среднее педагогическое образование. Такая ситуация соответствует положению в системе специального образования России в целом, где специализированные учреждения неукomплектованы кадрами специалистов-дефектологов, а также наблюдается отставание уровня дифференциации государственной системы подготовки дефектологических кадров от уровня дифференциации системы специального образования детей с различными нарушениями 19.

Программа школы-интерната имеет ряд отличий от программы общеобразовательной школы. В интернате имеются дополнительные предметы, обусловленные особенностью воспитанников и их специальными физическим (лечебная физкультура) и социальными (социальный быт) потребностями. Но уроки социального быта, позволяющие детям освоить социальные навыки и получить знания о повседневной жизни, к сожалению, не учитывают разного уровня подготовки учащихся в этих вопросах. Многие родители считают такое пристальное внимание к элементарным, на их взгляд, вопросам излишним и отрывающим время от занятий по основным предметам: *«Их полгода учат чистить зубы и одевать колготки. Моя дочь и так это умеет. Я ее туда учиться отдала»* (Татьяна, мама ребенка-инвалида, 33 года).

Приоритет социальных навыков над академической успеваемостью наглядно транслируется на стенде «С урока на урок». Из 21 фотографии,

19 Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 1. <http://ise.iip.net/almanah/1/4.txt>

расположенной на нем, только на трех запечатлены занятия по таким дисциплинам, как математика, русский язык и география. Остальные показывают, как дети овладевают социальными навыками и участвуют во внеклассной работе: урок кулинарии, столярное дело, кружки (мягкая игрушка, швейное дело, вязание), уборка класса, классный час, встреча с ветераном войны. Такое количественное соотношение отражает общую образовательную политику школы-интерната, ориентированную, в первую очередь, на адаптацию к повседневной жизни, выработку способности к самообслуживанию и трудовых навыков. При всей важности освоения бытовых умений для социализации и развития личности ребенка с инвалидностью, вряд ли следует игнорировать роль школьной программы для дальнейшей жизни и карьеры выпускника.

В школе имеется нулевой класс, цель создания которого – подготовка ребят к усвоению школьной программы, обеспечение необходимых знаний, которых из-за продолжительного лечения или других факторов они не успели получить к 7–8 годам. В целом образование в интернате занимает 10 лет без учета нулевого класса. Десятый класс должен соответствовать неполному среднему образованию в обычной школе. Всего два года назад в этой школе отменено полное среднее образование. Такое решение администрацией школы и чиновниками соответствующего ведомства объясняется, с одной стороны, недостаточным количеством детей, идущих в старшие классы, а с другой, возможностью детям адаптироваться за пределами школы, подготовиться к самостоятельной жизни.

Но есть и еще одна неофициальная причина, о которой больше говорят родители и бывшие выпускники – это снижение качества обучения в школе-интернате. Фактически к 10 классу отставание от общеобразовательной школы по основным предметам составляет два года. Учителя признают, что уровень знаний, получаемых в школе-интернате, ниже, чем в обычной школе и объясняют это недостаточными интеллектуальными возможностями учащихся: *«Болезнь накладывает свой отпечаток... и на мозги тоже»* (педагог, жен., 38 лет), или физическими способностями воспитанников: *«У нас практически нет занятий в четвертой четверти, так как наши дети устают к этому времени»* (педагог, жен., 50 лет). При этом, сравнивая воспитанников прошлых лет, многие из которых получили высшее образование, с нынешними, которые в большинстве своем идут в ПТУ, в лучшем случае в техникумы, преподаватели апеллируют к диагнозу: *«Раньше дети с полиомиелитом были, а теперь с ДЦП. При полиомиелите у него мозги-то сохраннее. Вон у меня Вера, у нее нет никакого ДЦП. Очень работающая девочка»* (педагог, жен., 35 лет).

Есть и другие причины. Например, некоторые учителя просто не считают нужным и реальным продолжение образования для своих воспитанников: *«А зачем им это?!»*. В профессиональной сфере дети ориентируются на получение профессий радиомеханика, столяра, обувщика, швеи, оператора, а вопрос о получении высшего образования просто не стоит на повестке дня

школы. Многие дети, чьи родители заинтересованы в их дальнейшем обучении и ориентируют на это ребенка, продолжают свое обучение в вузе. Остальные к выпускному классу не только отстают по уровню знаний, но и успевают усвоить установки на то, что они не способны и не нуждаются в получении высшего образования. Причем неверие в себя и заниженная самооценка могут быть более значимы, чем прочие факторы неравенства шансов. Об этом свидетельствует история Веры.

Вера, ученица выпускного класса, 17 лет, сирота. Взрослая сестра Веры живет в одном из небольших городков региона. Вера хорошо учится, и все учителя выделяли ее как способную девочку, говоря, что, пожалуй, она могла бы пойти учиться дальше. Но при этом видели такую возможность лишь как гипотетическую. Отсутствие родителей, жилья, ограниченность материальных средств и недостаточная подготовленность, по мнению учителей, не могут позволить Вере продолжить образование. Вот несколько замечаний, высказанных наставниками на этот счет: *«Ей надо профессию получить, а там к сестре поедет»* (педагог, жен., 35 лет); *«Они у нас не могут себе позволить всю жизнь учиться, им себя кормить надо»* (директор); *«Куда она пойдет, это она здесь отличница, а в институте... Сейчас все за деньги»* (педагог, жен., 35 лет). Мы предложили помочь девочке поступить в лицей при одном из вузов города и в дальнейшем продолжить образование на одном из факультетов этого вуза. Этот вариант как нельзя лучше подходил в данном случае. Лицей региональный и имеет общежитие, уровень подготовки детей, приезжающих поступать в него из населенных пунктов региона, очень разный, и программа построена таким образом, чтобы подтянуть всех до нужного уровня. В лицее уже учатся дети-инвалиды, которые к тому же имеют льготы при поступлении в вуз. Поняв, что возможность эта реальна, большинство учителей, за исключением социального педагога и классного руководителя, все равно не изменило своего мнения. Но признали право выбора за девочкой. Вера долго колебалась, потому что считала, что не сможет учиться в вузе. Вопрос «почему?» ставил ее в тупик: «Ну, не знаю, там все умные». Беседуя с Верой, мы, казалось, смогли поколебать ее неуверенность в собственных силах, и она согласилась пойти на собеседование. Девочка очень волновалась. Придя в школу накануне запланированного визита, мы услышали отказ Веры. Как потом выяснилось, на протяжении недели с девочкой в школе не раз проводили профессиональную «переориентацию». Очень важно, какие установки получает ребенок, насколько его или ее учат верить в себя, добиваться поставленных целей.

Таким образом, ориентация школы на специальные потребности воспитанников может не только положительно влиять на процесс обучения, но и сужать возможности их выбора.

Концентрация в одном месте образовательных и медицинских сервисов, с одной стороны, позволяет детям получать необходимое лечение, не затрачивая дополнительного времени и усилий, а с другой, – ведет к «медикализации» специального образования, тотальному медицинскому контролю и доминированию медицинских практик над другими. Такой подход порой приводит к подмене образовательных и социальных проблем воспитанников, диагнозом. Такая объяснительная модель помогает скрывать неудовлетворительное качество обучения или интерпретировать поведение воспитанников. Преобладание медицинского подхода определяет идеологию коррекционного учреждения, а эта терминология до сих пор принята в российской системе специального образования, согласно которой для достижения нормального или приближенного к нему состояния нужно постоянно корректировать дефект, а не учить детей тому, как со своими специальными потребностями они могут жить полноценно, интересно и независимо.

Особенности программы, ориентированной на социальную интеграцию детей, заключаются в наличии дополнительных предметов по приобретению социальных навыков. К сожалению, не всегда удается найти баланс между освоением программы общеобразовательной школы и освоением этих навыков. Не только низкий уровень знаний, но и установки, сужающие образовательные и профессиональные альтернативы, оказывают большое влияние на дальнейшие жизненные стратегии воспитанников.

<...>