



DOI: 10.19181/socjour.2026.32.2.8
EDN: PRTWHM

М.А. КОЗЛОВА¹, Е.Р. ЯРСКАЯ-СМИРНОВА¹

¹ НИУ «Высшая школа экономики».
101000, Москва, Мясницкая ул., д. 20.

ДРУЖЕЛЮБНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ТАРГЕТИРОВАННОГО УНИВЕРСАЛИЗМА: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ¹

Аннотация. Статья представляет концептуальную модель дружелюбной образовательной среды. Обоснование ее необходимости базируется на двух типах аргументов. Во-первых, с опорой на результаты анализа трансформации идеи инклюзивного образования в ее репрезентации в российском публичном пространстве демонстрируются ограничения таргетированной образовательной политики. Во-вторых, на основе краткого обзора академических публикаций эксплицируется внутренняя противоречивость ряда сложившихся подходов к исследованиям феномена дружелюбной школы. Статья демонстрирует потенциал преодоления ограничений как универсального, так и таргетированного подхода в сфере образовательной политики. Показаны преимущества такого подхода, как таргетированный универсализм, который сочетает следование универсальным принципам и учет вариативных особенностей и потребностей, воплощаясь в идее дружелюбной образовательной среды. Такой подход позволяет разделяемые всеми участниками образовательного процесса широкие общие цели воплощать в стратегиях, учитывающих интересы и потребности индивидов и групп. Предлагаемая модель дружелюбной образовательной среды основана на двух измерениях, где структурные, содержательные и реляционные аспекты образовательной среды рассматриваются на трех уровнях: культуры, политики и практик. На основе серии экспертных интервью предлагается возможное наполнение сформированной концептуальной матрицы примерами, почерпнутыми из опыта российских школ. Представленная модель может служить основой разработки инструментария, предназначенного для решения исследовательских задач как фундаментальной, так и прикладной направленности, в том числе применяться школами для целей самообследования и корректировки направлений организационной политики. Часть аспектов, заложенных в матрицу, относятся к вопросам, решение которых требует от образовательных организаций выстраивания устойчивых партнерских отношений внутри- и межсекторного характера. В этом случае предлагаемая матрица может использоваться для определения точек развития дружелюбной культуры и распространения инклюзивных социальных практик через развитие локальных сообществ.

Ключевые слова: инклюзивное образование; концептуальная модель дружелюбной образовательной среды; таргетированный универсализм; дружелюбная культура; политика; практики.

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-070). Благодарим кандидата психологических наук С.Г. Косарецкого, кандидата социологических наук Н.В. Большакова, Р.Д. Кариха за помощь в сборе данных и вдохновляющие комментарии при обсуждении полученных результатов.

Для цитирования: Козлова М.А., Ярская-Смирнова Е.Р. Дружелюбная образовательная среда в контексте таргетированного универсализма: теоретическая модель и практическая релевантность // Социологический журнал. 2026. Том 32. № 2. С. 139–162. DOI: 10.19181/socjour.2026.32.2.8 EDN: PRTWHM

Введение

Инклюзия как принцип обеспечения социального благополучия для всех и социальная ценность была обозначена политическим императивом в 1995 г. на Всемирном саммите по социальному развитию в Копенгагене². С тех пор инклюзия входит в политическую повестку на уровне национальных³ и надгосударственных⁴ структур. Образование при этом закономерно становится одним из самых обсуждаемых институтов, в чьи функции входит трансляция обществу ценности и социальной нормы инклюзии. В Российской Федерации образовательная инклюзия закреплена вступившим в силу 1 сентября 2013 г. Федеральным законом «Об образовании»⁵. Однако ее полноценная реализация актуализирует вопросы трансформации культуры школы и общества в целом, а также распространения разнообразных практик организации школьной повседневности, направленных на обеспечение равенства в доступе к качественному школьному образованию.

В фокусе данной статьи — концепт дружелюбной образовательной среды (ДОС), который позволяет, с нашей точки зрения, применить принципы разнообразия, равенства и инклюзии к теоретической рефлексии и выработке стратегических ориентиров образования. Начнем концептуализацию этого феномена, последовательно рассмотрев международные конвенции и российский контекст инклюзии, чтобы показать ограничения таргетированных (адресных, от англ. *target* — цель) программ образовательной политики. Затем обозначим перспективы особого подхода в построении образовательной среды — таргетированного универсализма (ТУ), который позволяет широкие общие цели, связанные с защитой прав, инклюзией, поддержанием благополучия и другими крупными ориентирами, воплощать в мероприятиях, системах вмешательств или в стратегиях, учитывающих интересы и потребности индивидов и групп [27]. Далее наметим измерения, в которых может аналитически рассматриваться комплексный феномен ДОС, и на основе серии интервью с экспертами в области образования предложим операционализацию концепта. В завершение опишем возможности применения предлагаемой модели ДОС для решения исследовательских задач и развития образовательной среды школ в логике ТУ.

² United Nations. Copenhagen Declaration on Social Development and Programme of Action of the World Summit. Copenhagen, 6–12 March 1995. — URL: https://training.itcilo.org/actrav_cdrom1/english/global/law/wssd.htm (дата обращения 19.05.2026).

³ Постановление Правительства Российской Федерации от 29.03.2019 № 363. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» [электронный ресурс]. — URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 19.05.2026).

⁴ United Nations. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. *Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development*. — URL: <https://undocs.org/A/RES/71/313> (дата обращения 19.05.2026).

⁵ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения 19.05.2026).

Инклюзивное образование и особые образовательные потребности: российская специфика трактовки понятий

Первый документ об инклюзии — Международная декларация «Образование для всех»⁶ — не определяет конкретные особенности учащихся, требующих особой поддержки, речь идет о доступности базовых образовательных услуг для всех. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями⁷ тоже настаивает на том, что школы должны быть открыты для всех детей независимо от их физических, умственных, эмоциональных, языковых и иных особенностей, включая детей с инвалидностью, одаренных, детей улиц и работающих, проживающих в удаленных поселениях или кочевых условиях, относящихся к этническим, языковым или культурным меньшинствам, представителей иных маргинализированных районов или групп. Тем не менее в одном из разделов Саламанкской декларации акцент сделан на «особых образовательных потребностях» детей и молодежи с инвалидностью и трудностями в обучении⁸. Копенгагенская декларация о социальном развитии определяет широкий спектр категорий граждан, нуждающихся в создании специальных условий для получения доступа «к доходам, ресурсам, образованию, здравоохранению или питанию», и утверждает необходимость «предоставить всем детям и подросткам возможность обучаться в школах и завершать школьное образование»⁹. Таким образом, в глобальной повестке инклюзивное образование рассматривается как необходимое для охвата всех учащихся посредством реагирования на текущие вызовы, связанные с растущим разнообразием в классе и в обществе в целом [13; 16].

Ратификация Российской Федерацией Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью в 2012 г. инициировала комплекс стратегических усилий, направленных на формирование доступной среды и разработку законодательной базы социальной — в частности, образовательной — инклюзии. Так, Закон «Об образовании в РФ» в ст. 2 определяет инклюзивное образование достаточно универсально — как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»¹⁰. При этом в п. 5 ст. 5 упоминается «инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья» (далее — ОВЗ) и фокусируется более

⁶ UNESCO. World Conference on Education for all: Meeting Basic Learning Needs, 5-9 March 1990, Jomtien, Thailand. — URL: <https://digitallibrary.un.org/record/100741> (дата обращения 19.05.2026).

⁷ UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. — URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf (дата обращения 19.05.2026).

⁸ Там же.

⁹ United Nations. Copenhagen Declaration on Social Development and Programme of Action of the World Summit. Copenhagen, 6–12 March 1995. — URL: https://training.itcilo.org/actrav_cdrom1/english/global/law/wssd.htm (дата обращения 19.05.2026).

¹⁰ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения 19.05.2026).

широкое понятие на аспектах здоровья. И хотя в 2021 г. Министерство просвещения РФ опубликовало письмо с методическими рекомендациями, где понятие инклюзивного образования разъясняется в соответствии с широкой трактовкой инклюзии, заложенной Саламанкской декларацией, и содержатся указания относительно работы общеобразовательных организаций в направлении языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан¹¹, такое видение инклюзии является, скорее, исключением. Так, на официальном сайте Министерство просвещения РФ определяет учащихся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) исключительно как детей с ОВЗ/инвалидностью¹².

На то, что сегодня инклюзивное образование в России чаще рефлексировано относительно детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, косвенно указывают итоги нашего небольшого эксперимента, в ходе которого были сделаны ряд поисковых запросов в Google Scholar, вариативно дополняя лексему «инклюзивное образование». В итоге получилась следующая картина: 24500 результатов со словом «инвалидов», 32400 — с аббревиатурой ОВЗ, 9720 — со словом «бедность», 8510 — «мигрантов», 7740 — «гендер», 4980 — «сирот», 465 — «инофонов». Как видим, в академическом дискурсе инклюзивное образование трактуется в разных аспектах, но со значительным перевесом в сторону инвалидности и ограничений по здоровью.

В отношении прикладных разработок, имеющих государственную поддержку, наблюдается сходная ситуация. Так, мы проанализировали фокусировки проектов — победителей конкурсов Фонда президентских грантов¹³, в названии или формулировках целей которых использовалась лексема «инклюзивное образование». Из 46 подобных проектов, обнаруженных с 2017 г. по текущий год, лишь один не фокусируется на детях с ОВЗ или инвалидностью, а выбирает своей целевой группой учащихся из малообеспеченных, многодетных и замещающих семей, из семей беженцев и вынужденных переселенцев. Остальные 45 проектов сосредоточены на развитии образовательной инклюзии для детей с аутизмом, нарушениями слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата и ограничениями по здоровью.

Итак, с определенной долей уверенности можно утверждать, что введение и развитие системы инклюзивного образования на уровне российской государственной политики приобрели таргетированный характер и репрезентируются в публичном пространстве как система мер, направленная на улучшение положения конкретной уязвимой категории — детей с инвалидностью.

¹¹ Министерство просвещения Российской Федерации. Письмо от 16.08.2021 № НН-202/07 «О направлении Методических рекомендаций». — URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/06/%D0%9F%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%BE_%D0%9C%D0%B8%D0%BD%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B2%D0%B5%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_%D0%BE%D1%82_16_08_2021_N_%D0%9D%D0%9D_202_07_%D0%9E.pdf (дата обращения 19.05.2026).

¹² Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения 19.05.2026).

¹³ Фонд президентских грантов. — URL: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/> (дата обращения 19.05.2026).

Социальная теория, усматривая в таргетированной трактовке инклюзии источник возможных конфликтов, в осмыслении феномена инклюзии движется от дихотомии «инклюзия — эксклюзия» к критике бинарной логики в системном и конструктивистском подходах [28]. В частности, Н. Луман и Р. Штихве настаивали на том, что инклюзия и эксклюзия — не оппозиции, указывая на разнообразные сферы и уровни включения и исключения, а также на исключаящую инклюзию и включающую эксклюзию [25; 30]. Как показал Роб Имри в своей критике понятия универсального дизайна, нацеленность на инклюзию конкретных групп легко может подвергнуть эксклюзии другие группы [24]. Кроме того, исследования убеждают: фрагментированная логика инклюзии, помноженная на приверженность сложившимся в образовании канонам, ведет к углублению противоречий и конфликтов [29].

В российской публичной сфере политика инклюзивного образования порой представляется в этом — потенциально конфликтном — ключе: как программа с бинарным дизайном, когда члены целевых групп получают выгоду, а члены прежде доминировавших групп, с их точки зрения, лишаются «законных» привилегий. Так мотивированы восклицания, подобные следующему (лексика и синтаксис сохранены): *«Почему за счет нормальнотипичных (так Вы исковеркали здоровых детей?!) детей, их психики государство решает проблему развития детей с особенностями. Надо услышать мнение специалистов, которые, также, против помещения детей с особенностями в обычные коллективы. Ну, и экономический эффект весьма сомнительный, от того, что двое родителей налогоплательщиков заменяются тьютором и переподготовкой всего персонала образовательного учреждения»* (из комментариев читателей к статье [6]).

Как любая таргетированная программа социальной политики [27], инклюзивное образование оценивается представителями доминирующей группы как попрание их интересов в угоду интересам уязвимой группы. Представители групп благополучателей и сами нередко скептически относятся к принимаемым мерам не только ввиду их низкой эффективности, но и потому, что получать эти блага они вынуждены в атмосфере явной или скрытой неприязни со стороны представителей доминирующих групп [3; 23]. В результате идея инклюзивного образования, изначально направленная на преодоление неравенства в доступе к качественному образованию для всех [14], подвергается коррозии ввиду, во-первых, гиперфокусировки на одной категории проблем, а во-вторых, ее редуцирования к бинарной логике «включение одних = исключение других» в общественном сознании. Универсальное содержание инклюзии требует своей реактуализации в российском публичном, академическом, политическом и педагогическом дискурсах. Именно эта задача формирует проблемное поле данной статьи. Мы полагаем, что в качестве релевантной концептуальной рамки, прочно связывающей инклюзию с равноправием, разнообразием и безопасностью, может выступить дружелюбная образовательная среда (ДОС). В следующем разделе рассмотрим происхождение концепта ДОС и предложим аналитическую матрицу осмысления и операционализации этого феномена.

Дружелюбная образовательная среда как аспект таргетированно-универсалистской повестки трансформации образования

В качестве альтернативы таргетированным стратегиям, узкофокусированным на запросах какой-либо целевой группы, и универсальным, избегающим учета «особых потребностей», выступает таргетированный универсализм (ТУ) [27]. ТУ подразумевает реализацию стратегий, которые ставят универсальные цели, а для их достижения используют индивидуализированные процессы, учитывающие потребности и ресурсы конкретных индивидов, семей или групп. ТУ поощряет сообщества к постановке общих амбициозных, но разумных целей, которые улучшили бы положение каждого, а затем углубляется в реальные проблемы населения, чтобы найти необходимые индивидуальные решения для достижения этих целей [26; 18]. С нашей точки зрения, этому подходу комплементарна концептуальная рамка дружелюбной образовательной среды (ДОС). Рассмотрим это понятие подробнее.

Ключевая часть ДОС — «образовательная среда» — давно известна педагогике (см. обзоры: [4; 5]) и связывается с понятиями атмосферы, окружения, климата, культуры [1; 11], раздвигая представления о качестве образования от академических результатов до качества жизни. В одном из недавних определений школьная среда представлена как «совокупность возможностей для развития личности учащегося, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [12]. В это определение, как видим, встроены уровень управления организацией и образовательным процессом — то есть политика, а также повседневные практики, реализуемые в контексте школьного сообщества — «событийное взаимодействие». При этом ценностно-символическое своеобразие образовательной среды в приведенное определение не закладывается. Такой взгляд является ценностно-нейтральным, он исключает аспекты культуры организации или школьного сообщества и технологизирует среду. Ценностный контекст актуализируется, если к концепту «школьная среда» или «образовательная среда» добавляется эпитет «дружелюбная» («дружественная»). Кроме того, средовой подход в педагогике, начиная с работ Л.С. Выготского [2], представляет собой метод обучения и воспитания, развития личности [8], тогда как концепт дружелюбной образовательной среды выступает основой развития инклюзивности и оценки на всех уровнях школьной системы.

Концептуализацию ДОС мы развиваем, исходя из определения, впервые представленного в 1999 г. Отделом образования Программного офиса ЮНИСЕФ. В этой рамке понятие «дружественная детям школа» базируется на трех ключевых принципах: центрированность на ребенке, демократическое участие и инклюзивность¹⁴. ДОС должна обеспечивать: 1) эффективные в академическом плане и актуальные в жизни навыки; 2) здоровье, безопасность и защиту как в психосоциальном, так и в физическом аспекте; 3) права человека, инклюзию, защиту в аспектах

¹⁴ UNICEF. The child friendly school manual. N.Y.: UNICEF Division of Communication, 2009. — URL: <https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual> (дата обращения 19.05.2026).

этнических, культурных, социально-экономических уязвимостей и с точки зрения способностей и ограничений по здоровью, инвалидности; 4) гендерную чувствительность и равноправие; 5) участие школьников, их семей и сообществ в демократических процессах управления школой¹⁵.

В дальнейшем авторы предлагали разные комбинации аспектов ДОС [7; 15; 19], однако подходы, представляющие списки показателей, не дают ясной концептуальной схемы, позволяющей аналитически развести разные компоненты и очертить отношения между ними. Предлагаемые показатели можно объединять с другими, выделять или добавлять новые, при этом они пересекаются между собой, и не всегда понятно, какими теориями они инспирированы. Делались также попытки сгруппировать списки аспектов ДОС, чтобы придать им системность и упорядоченность. В частности, Годфри с соавторами [21] сфокусировались на трех аспектах восприятия школьниками условий обучения, предлагая использовать их для оценки ДОС, в том числе в межстрановых сравнительных исследованиях: 1) климат эмоциональной поддержки, где измерялись внимание и забота, оказываемая детям со стороны взрослых; 2) учебная среда, ориентированная на успехи, интерес и активное участие детей; 3) безопасный, инклюзивный и уважительный климат школы, включая физическую и эмоциональную безопасность детей. На наш взгляд, ограничениями данного подхода являются, во-первых, содержательное пересечение первого и третьего аспектов, сфокусированных на эмоциональном проживании школьного опыта, и, во-вторых, учет восприятия образовательной среды только одной группой участников процесса — учащимися. Соглашаясь с тем, что качество образовательного опыта ребенка является ключевым в оценке образовательной среды, полагаем важным учет восприятия школьного климата всеми участниками: учащимися, членами их семей и представителями локальных сообществ, педагогами, руководителями образовательных организаций, поскольку только при условии консенсуса между разными участниками можно достичь формулировки универсальных целей и выстроить таргетированные под особые запросы стратегии их достижения.

Чтобы избежать опасности взаимных пересечений разных показателей, можем рассматривать ДОС как систему, включающую три типа компонентов: 1) структурные компоненты, которые определяют формальную доступность качественного образования для разных категорий учащихся; 2) содержательные компоненты, характеризующие непосредственно контент обучения и воспитания; 3) реляционные компоненты, которые отражают качество отношений между всеми участниками образовательного процесса. Все перечисленные компоненты реализуются на трех уровнях, идентичных предложенным Т. Бутом и М. Эйнскоу для оценки инклюзивности образовательной среды [14].

Уровень, задающий всей системе качество дружелюбности, — дружелюбная культура — это единство осознаваемых всеми участниками образовательного процесса целей и ценностей, универсальный компонент, объединяющий всех участников и все реализуемые в школе программы и отдельные инициативы принципами разнообразия, равенства и инклюзии.

¹⁵ Chabbott C. UNICEF's Child-Friendly Schools Framework: A Desk Review. 9 March 2004. — URL: https://www.academia.edu/16523393/UNICEFs_Child_Friendly_Schools_A_Desk_Review; UNICEF. The child friendly school manual. N.Y.: UNICEF Division of Communication, 2009. — URL: <https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual> (дата обращения 19.05.2026).

Стратегический уровень — это дружелюбная *политика* школы, основанная на принципах ответственности, осознанности и эксплицитности норм и правил. Политика воплощается в наличии нормативных документов, специализированного персонала, в особым образом — архитектурно, технологически — обустроенной среде и системах организационной коммуникации. Регуляции и оснащённость такой среды могут меняться быстро решением «сверху». При этом общий курс развития может определяться универсально — «образование для всех», но способы достижения могут и должны быть таргетированы.

Политические решения имплементируются с участием всех акторов образовательного процесса в дружелюбных *практиках*. Это уровень повседневных взаимодействий в различных формальных и неформальных ситуациях. Практики имеют черты конкретных контекстов, где требуется активное соучастие всех, но каждая из практик опирается на принципы равенства, разнообразия, инклюзии. На этом уровне важную роль играют учебные методики, инструменты, но дело не только в их формальном наличии, но и в каждодневном применении. В результате успешно реализуемых дружелюбных практик ценности укореняются в организации, подпитывая и укрепляя дружелюбную культуру.

Мы предлагаем концептуализировать дружелюбную образовательную среду как совокупность возможностей эффективного и качественного преподавания и обучения, личностного роста и социального благополучия для всех, возникающих под влиянием совместно проектируемых организационно-технологических и пространственно-предметных условий, где каждый участник воспринимает себя частью сообщества, получая внимание и поддержку, а связи строятся на доверии и взаимных обязательствах, участников объединяют общие интересы, нормы, ценности. В такой концептуализации универсальная цель (*эффективное и качественное образование, личностный рост и социальное благополучие*) дополнена таргетированным аспектом (*каждый участник*) для предотвращения или конструктивного разрешения конфликтов интересов разных акторов, действующих в образовательном пространстве.

Предложенная концептуализация позволяет на каждом из перечисленных уровней — культуры, политики и практики — рассмотреть совокупность компонентов дружелюбной среды: структуру, содержание и качество отношений участников (в таблице 1 для наглядности приведена матрица, которая будет заполнена в специальном разделе статьи).

Таблица 1

Уровни и компоненты дружелюбной образовательной среды

Уровни	Компоненты		
	структурные	содержательные	реляционные
Дружелюбная образовательная культура			
Дружелюбная образовательная политика			
Дружелюбная образовательная практика			

К структурным компонентам относим аспекты обеспечения доступности качественных образовательных услуг для разных категорий учащихся и управления образовательным процессом с опорой на принципы ДОС. Эти компоненты мы рассматриваем на нескольких уровнях: 1) эксплицитная система целей и ценностей всей организации, формулируемая руководством, подкрепляемая организационным символизмом [10], признающая низовые инициативы и участие; 2) реализуемая на принципах партисипаторности система управленческих решений о мерах развития доступной, безопасной, дружелюбной среды школы в целом, включая помещения, оборудование, ассистивные технологии; 3) обеспечение качества человеческих ресурсов и учебных планов.

Содержательные компоненты ДОС охватывают аспекты, связанные с освоением учебного материала в соответствии с ФГОС (в том числе стандарты обучения детей с ОВЗ, интеллектуальными нарушениями). На трех уровнях они отражают: 1) разделяемые ценности по поводу содержания и методов обучения с учетом принципов прав человека и инклюзии; 2) принятие конкретных решений о содержании учебного процесса, в том числе с участием детей и родителей, с учетом обратной связи и инициативы как педагогов, так и учащихся; 3) разработку и применение подходов и дидактических материалов с учетом своеобразия потребностей и возможностей учащихся.

Разложим реляционные компоненты по уровням: 1) ценности доверия, уважения прав и принятия индивидуального и группового (культурного, семейного и проч.) опыта всех участников образовательного процесса; 2) явным образом на уровне всей школы принятые правила доброжелательных отношений, организованные управленческими решениями условия безопасности и эмоциональной поддержки; 3) использование существующих и формирование новых моделей отношений на принципах равноправия, сплоченности, инклюзии.

В следующем разделе, опираясь на серию экспертных интервью с представителями академической среды, региональных органов управления образованием, родительских сообществ и администраций школ, наполним предложенную концептуальную модель ДОС эмпирическими примерами в соответствии с включенными в нее компонентами: 1) структурные компоненты, включая организацию физической среды; 2) содержание учебной и внеучебной деятельности; 3) качество отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Сферы деятельности экспертов — участников интервью охватывают все ее типы, потенциально участвующие в создании дружелюбной образовательной среды: органы государственной власти (3 эксперта), академическая сфера (8 экспертов), общественные организации, в том числе родительские сообщества (5 экспертов), администрация учебного заведения (7 экспертов).

Перечень вопросов для экспертного интервью сконструирован по принципу топик-гайда, то есть представлял собой перечень тем, которые предполагается обсудить в ходе интервью. Детализация и формулировка вопросов непосредственно в ходе интервью происходили ситуативно, в зависимости от ответов экспертов на предшествующие вопросы и направленности беседы. Интервью проводились дистанционно (онлайн, на платформе Яндекс.телемост). От каждого эксперта получено согласие на видеозапись интервью. Все транскрипты направлялись экспертам по электронной почте и включались в анализ после утверждения транскрипта

и получения от эксперта согласия на его использование в исследовательских целях. Продолжительность интервью — от 62 до 83 минут. Использован базовый метод анализа качественных данных — тематический анализ, удобный в отношении процедуры и универсальный в практическом применении. Анализ подготовленных транскриптов интервью проводился «вручную», без использования программного обеспечения.

Структурные аспекты ДОС

Ключевую роль в выстраивании ДОС эксперты отводят формированию единой ценностной среды, которая, по сути, и определяет специфические свойства дружелюбной школы: *«Дружелюбная среда — это какое-то атмосферное качество. Прямо на входе в школу я могу почувствовать, насколько правила и регламенты этой организации ориентированы на уважение ко мне»* (эксперт 2, академия). Размышления об атмосфере обращают внимание на уровень организационной культуры, которая формирует контекст всех взаимодействий в школьной среде и фреймирует складывающиеся отношения и практики: *«...в хорошем рассоле огурцы просаливаются. То есть некоторые “просаливаются” в одном с нами ценностном поле, а некоторые уходят, это очень редко, но происходит»* (эксперт 1, администрация школы). Метафора рассола, подмеченная и в наших предыдущих исследованиях (см., например: [22]), подразумевает естественный способ формирования и поддержания дружелюбной школьной культуры. Однако спонтанность этих процессов не стоит переоценивать. Культурные инициативы оказываются неустойчивыми и ситуативными без подкрепления соответствующей школьной политикой, предполагающей эксплицитное представление ценностей, норм и правил и достижение в отношении них консенсуса между всеми участниками образовательного процесса. «Политический» компонент задает «атмосфере» вектор устойчивого развития.

Дружелюбность образовательной среды определяется воплощаемым уже в физическом пространстве школы и прилегающих территорий вниманием ко всем участникам образовательного процесса. При этом управление школой организуется таким образом, что инициативы снизу становятся слышны и могут приносить пользу всему школьному сообществу. Те, для кого строится или трансформируется школа, должны быть непосредственными участниками планирования, реализации замысла и экспертизы воплощенных решений: *«Позвонила мама ребенка с инвалидностью, говорит: “А давайте сделаем инклюзивную школу, где дети на колясках смогут появиться”. И мы так вместе с ней и ее ребенком по стройке и ходили. Мы разбивали пороги, расширяли проходы, построили пандус, подъемник, бассейн»* (эксперт 1, администрация школы).

Отмечаемый многими экспертами принципиально важный аспект и коммуникации, и формирующейся субъектной позиции всех участников, но в первую очередь детей и членов их семей — правовая грамотность, способность и готовность отстаивать свои права (и права своего ребенка). К сожалению, экспертами эта тема рассматривалась в формате актуального дефицита: *«У нас вообще права ребенка пока очень редко включены в систему образования педагогических вузов. Эта тема в целом есть, но этого мало — должны быть отдельные модули по правам детей»* (эксперт 4, академия).

С одной стороны, принятие решений о физической, материальной и технологической доступности образовательной среды должно соотноситься с идеями универсального дизайна в логике «образования для всех» — для учащихся с различными особенностями и дарованиями, для детей и взрослых. С другой стороны, архитектурные и образовательные стандарты и нормативы должны учитывать конкретные особенности отдельных групп. Эксперты указывали на противоречия, характерные для реализации таргетированных стратегий: оценка повышенного внимания к потребностям отдельных категорий представителями традиционно доминирующих групп как несправедливого «игнорирования» интересов большинства, с одной стороны, и как невозможность учесть все нюансы для удовлетворения потребностей недопредставленных групп — с другой: *«...создать среду “для кого-то” крайне сложно. Формализация инклюзии как раз проходит ровно по этой границе, когда мы создаем “условия для...”. Мы вроде условие создали, а это условие никому не нужно»* (эксперт 2, академия).

Ситуация меняется, если от таргетированного подхода, ориентированного на создание специальных условий для конкретных групп, мы переходим к восприятию каждого ребенка или взрослого как носителя уникального опыта. Опыт — это не проблема, которую надо решить, или недостаток, который необходимо скорректировать. Опыт можно ценить, и им можно обмениваться, и в этом отношении, по мнению экспертов, важна реализация политики поддержания разнообразия внутри педагогического коллектива. Так, педагогический коллектив может стать своего рода площадкой для выстраивания и «отработки» приемов и технологий деятельности в разнообразной социальной по сути и образовательной по функционалу среде: *«У нас есть сотрудники с особенностями и представители разных культур, в этом смысле разнообразие педагогического коллектива развивает и воодушевляет учащихся»* (эксперт 7, администрация школы).

Каркас ДОС — это подготовленные педагоги и другие специалисты, а также релевантные принципам инклюзии и нацеленные на академическую успешность, но при этом индивидуализированные учебные планы и программы. Особые запросы учащихся, обусловленные состоянием здоровья, миграционным опытом, социально-экономическим статусом семьи и другими факторами, требуют включения в состав педагогического коллектива специалистов сопровождения: *«Пришел в школу ребенок, например, инофон — прописывают логопеда и преподавателя русского как иностранного. Пришел ребенок с СДВГ — ему прописывают сопровождение психолога и коррекционного педагога, пришел аутист — ему тьютора прописывают»* (эксперт 5, НКО).

Далеко не всегда школа может позволить себе такую «роскошь», о чем эксперты упоминали неоднократно, предлагая такие альтернативные варианты, как повышение квалификации педагогов в вопросах, требующих особого внимания, и наставничество сверстников: *«Допустим, ребенок не владеет русским, мама и папа тоже, что делать? Мы решили, что можно найти наставника в школе среди других детей мигрантов, которые приехали раньше: он будет и переводить, и рассказывать, объяснять. То есть такой посредник, языковой барьер тут уже разрушается»* (эксперт 3, НКО). Институционализация наставничества сверстников — важный инструмент создания дружелюбной среды, воспитывающий субъектность и у сопровождающего, и у сопровождаемого ученика. Так формируются навыки осознания

и вербализации собственных интересов, сложностей, потребностей, фокусировка своего запроса и способность услышать чужой, рефлексия опыта, коммуникативные навыки и т. д.

Однако эксперты подчеркивают возможную недостаточность для поддержки ДООС энергии и потенциала, сосредоточенного внутри школы: *«В школе мы поддерживаем это, развиваем, воплощаем в деятельности, и действительно формируем сознание участников процесса, исходя из этой идеи, а потом выходим за границы школы и встречаемся с тем, что социальная среда недружелюбна»* (эксперт 2, академия). Это противоречие внутренней и внешней сред может быть разрешено только при условии открытости школы и принятия ею позиции культурного центра локального сообщества.

«Школа воспринимается очень часто как осажденная крепость, но это заведомо проигрышная ситуация. Школа должна и может себя воспринимать как форпост изменений. Мы можем и должны влиять на ту среду, которая вокруг, иначе среда начнет доминировать над нами. Влиять в любом случае она будет, но это вектор взаимного влияния. Те ценности, которые мы разделяем, мы должны развивать на как можно большем пространстве» (эксперт 13, администрация школы).

Таким образом, открытость школы и интегрированность школьной жизни в жизнь локального сообщества видятся экспертам одним из важнейших как факторов, так и эффектов имплементации ДООС.

Направления и приемы взаимодействия школы и локального сообщества могут быть в исследовательских целях дифференцированы.

Первое направление связано с вовлечением семей учащихся в развитие внутришкольной среды. Первоочередная задача в этом направлении, как и в отношении вовлечения самих учащихся в развитие пространства школы и отношений внутри нее, — формирование субъектной родительской позиции, выстраивание отношений сотрудничества между школой и родителями. Это невозможно в случае, если родители не уверены в том, что их мнение имеет значение, их позиция принимается и обсуждается, а их вклад в образовательный процесс имеет вес.

«Если не удастся выстроить всю полноту этого дружелюбия внутри школы, общая атмосфера будет подтачиваться другой культурой, если ее не формировать специально со стороны родителей» (эксперт 12, администрация школы);

«Выходя к родителям, я всегда говорю: это — наша с вами общая история» (эксперт 15, администрация школы).

Второе направление предполагает вовлечение жителей района независимо от наличия у них родственных связей с учащимися.

«...в вечернее время в школу могут прийти местные жители, например заниматься спортом. У нас есть клуб людей серебряного возраста, у нас есть академия, где дети-подростки и учителя помогают с финансовой грамотностью, информационной грамотностью» (эксперт 13, администрация школы).

Так школа становится культурно-образовательным центром жилого района, что, вероятно, особенно важно в небольших городах и сельской местности, где школа является естественным средоточием наиболее образованного населения, а внешкольная среда — не всегда, но часто — обеднена в плане доступности образовательных и культурных сервисов. Однако и в крупных городах выполнение школой такого рода просветительской миссии может иметь разноплановый и дол-

говременный эффект. Во-первых, открытость и активность школы способствуют росту ее собственного статуса в глазах местного населения и уважения к учителям. Во-вторых, жители района органично интегрируются вокруг увлекающих их занятий, что способствует повышению безопасности места жительства, а значит, повышению качества жизни в районе. В конечном итоге, это делает и район, и школу привлекательными для инвестиций и вовлекает бизнес в развитие школы и пришкольных территорий в достаточно широком радиусе.

«У нас есть оборудование, которое передано государством или получили мы его в рамках гранта через НКО, и дети выполняют на нем определенные заказы реальные, то есть не учебные проекты, а реальные дела. При этом все риски трудоустройства несовершеннолетних берет на себя некоммерческая организация, которая аккумулирует заказы, делает расчеты и платит детям зарплату. При этом есть еще НКО, благотворительный фонд, куда дети могут по своему свободному выбору перечислять средства на поддержку детей, своих одноклассников с особенностями здоровья, могут зарабатывать, а могут чем-то делиться, сделать чью-то жизнь лучше. Для них это очень важная значимая деятельность, которая позволяет им чувствовать себя совсем по-другому, не как объекты воздействия, а как субъекты деятельности, которые влияют и меняют этот мир» (эксперт 13, администрация школы).

По мнению экспертов, межсекторное сотрудничество (школа — локальные сообщества — «третий сектор» — бизнес — государство) должно быть ориентировано на взаимную поддержку инициатив и делегирование образовательных функций широкому спектру акторов. Так, эксперты — представители общественных организаций рассказывают о собственном опыте консультирования и проведения образовательных встреч, вебинаров для педагогов и руководителей школ, приводят различные примеры сотрудничества с государственными и негосударственными культурными учреждениями (музеями, художественными галереями, театрами). Такого рода коллаборации существенно расширяют горизонты не только детей, но и родителей, и педагогов, демонстрируют в первую очередь детям масштабный диапазон жизненных, в том числе профессиональных, траекторий, а взрослым позволяют «скорректировать настройки», уточнить интерпретации ценностных и целевых аспектов образовательной среды. Внешние акторы, вовлекаемые в образовательный процесс, могут, кроме того, выступать в роли посредников, экспертов, осуществлять адвокацию интересов взаимодействующих сторон в случае необходимости.

«В случае интеграции детей с миграционным опытом национально-культурные объединения, диаспоральные организации становятся участниками формирования этой дружелюбной среды или какого-то улучшения климата, разрешения и предотвращения конфликтов. Это происходит потому, что, как правило, там есть люди, уровень образования которых позволяет привести в соответствие требования образовательной организации и то, как это воспринимают родители из числа тех же трудовых мигрантов. Получается, они действуют как посредники» (эксперт 9, НКО).

При этом, как специально подчеркивают эксперты, контролирующее взаимодействие — в первую очередь государства — со школой желательно минимизировать.

«Чем больше времени государство даст школе для того, чтобы понять, что такое дружелюбная образовательная среда, без своего участия, тем быстрее и лучше мы это поймем. Как только заработает государственный маховик, появятся какие-то

государственные нормы, формулировки, мы потеряем время для осмысления и попадем в тот же социокультурный разрыв, что и с инклюзивным образованием: с точки зрения правовой рамки мы все скрепки положили, но любая норма должна быть принята людьми, только тогда она будет реализовываться» (эксперт 8, академия).

При этом публичную дискуссию, поддерживающую и развивающую перспективу межсекторного партнерства в деле создания дружелюбной школы, напротив, следует активизировать: *«Важно, чтобы школа говорила об этом <...> — плохо, хорошо, по-разному, с вопросами, с ответами, но об этом нужно говорить»* (эксперт 8, академия).

В таком случае, когда спектр акторов, заинтересованных в продвижении идеи дружелюбной школы, будет расширен, инструменты отчетности школ возможно будет переориентировать: они перестанут работать как инструменты ведомственного контроля и давления и будут выполнять функции информирования общества о достижениях и сложностях, что потенциально позволит обеспечить и адресность поддержки в решении конкретной школой конкретных задач. Так, аспекты ДОС, аналитически относимые к типу «структурных», обнаруживают связи с реляционными и содержательными аспектами, не только облегчая доступ к получению образовательных услуг, но и способствуя формированию метапредметных компетенций, обозначенных во ФГОСе [9], и интеграции школьного, и шире — локального, сообщества.

Таким образом, структурные компоненты ДОС включают эксплицитное представление миссии организации и позиции руководства в русле ДОС. Это становится ориентиром для поддержки ценностно-смыслового единства школьного коллектива и распространения школьных ценностей во внешнюю среду; для создания безбарьерной среды школ, пришкольных территорий и иных инфраструктурных объектов, использование которых необходимо, чтобы любой ребенок, педагог и родитель мог попасть в школу и использовать ее помещения, прилегающие территории и оборудование. Структурные компоненты ДОС ответственны также за обеспечение образовательного процесса учебниками и пособиями, учитывающими возможности, потребности и опыт ребенка и членов его семьи; включение в штат образовательной организации широкого круга специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также постоянное повышение квалификации в сфере управления социальным и культурным разнообразием всех сотрудников; правовую поддержку участников образовательного процесса в выдвижении и отстаивании их интересов и потребностей.

Содержательные аспекты ДОС

Несмотря на то что содержание учебной деятельности задается ФГОСами, возможность для реализации принципа партисипаторности может быть найдена и в этом направлении. Наши собеседники подчеркивают значение общественной экспертизы при планировании практической подготовки учащихся и профориентационной работы, в которую вовлекаются представители партнерских организаций, локальных сообществ, выпускники, родители и, конечно, педагоги и учащиеся. Некоторым из наших собеседников на практике удается создать условия

для формирования у учащихся опыта планирования и реализации собственных образовательных траекторий. В одной из школ перешли от классно-урочной системы к поточно-групповой, там старшеклассники сами составляют свой учебный план, где гибко могут сочетаться предметы гуманитарного, естественно-научного и других профилей: *«Учащиеся выбирают предметы и уровень их освоения — профильный или базовый. Для этого у каждого ребенка есть тьютор. Когда есть право и возможность выбора, возникает совершенно иная мотивация, иное качество жизни, это не навязанная жизнь, а собственный выбор»* (эксперт 1, администрация школы). Несмотря на сложность организации, эксперт уверен, что эту технологию вполне можно распространить.

Наши собеседники подняли тему рефлексивности как способности осознавать собственные потребности и цели, а также интересы партнеров по общению. Это требует развития не только когнитивных функций, но и эмоциональной сферы, чем школа зачастую пренебрегает, а в некоторых случаях целенаправленно этому противится: *«Так построены программы и системы оценивания, что у ребенка в школе нет шансов научиться самовопрошанию, то есть “а что я хочу? а что я могу? к чему я стремлюсь?”. А не поняв себя, человек других не будет даже пытаться понять»* (эксперт 5, академия).

Впрочем, в отношении рамок, определяющих как содержание учебной деятельности, так и критерии оценки, эксперты выражают значительную обеспокоенность в связи с тем, что не все достижения детей могут быть признаны, по крайней мере, с формальной точки зрения. Информант называет болезненным и неправильным, что *«только внимание, память, способность воспроизвести что-то ценятся, а если я совершенно замечательно выражаю себя через пластику тела или способен нарисовать какую-то невероятную картину, то это так, дополнительное, можете развлекаться, когда все выучите»* (эксперт 1, администрация школы).

Сходная риторика характерна и для высказываний в отношении эффективности обучения детей, чьи образовательные потребности связаны с медицинскими, культурными, социально-экономическими особенностями ребенка и его/ее семьи. Эксперты упоминают возможности переориентации инструментов оценки эффективности образования с результата на процесс: *«...увидеть шире, масштабнее, не только как результаты сдачи ЕГЭ»* (эксперт 2, академия). При этом некоторые опрошенные подчеркивали роль учебной и трудовой мотивации детей: *«Мне кажется, главное, что у ребенка есть в глазах интерес к чему-то происходящему в школе. Пусть у него будут тройки, но он отлично поет, пилит, сажает пришкольные огороды. Ценности физического труда, помощи другим важны в формировании дружелюбной среды»* (эксперт 4, академия).

Большинство экспертов подчеркивали особую роль и значимые эффекты внеурочной образовательной деятельности в концепции дружелюбной школы. Особенно акцентировали эксперты роль кружков и клубов по интересам в социальной инклюзии детей с ООП независимо от того, какого рода особенностями эти потребности обусловлены: состоянием здоровья, особенностями развития, миграционным опытом или социально-экономическим статусом семьи: *«Любой кружок помогает оставаться внутри школы, и если ты даже не знаешь язык, то можешь заниматься спортом, посещать компьютерный курс, что угодно... Чтобы коммуникация была, чтобы у тебя появился круг друзей, оттуда уже постепенно*

начинаешь становиться увереннее, успешнее» (эксперт 3, НКО). Эффекты этой внеурочной деятельности для детей с ООП связаны, таким образом, с формированием идентичности как результата обретения возможности самостоятельного осознанного выбора деятельности. Реализуя эту возможность, дети получают опыт ответственности за сделанный выбор, а также принятие, признание и дружеские связи, окрыляются опытом успешности в деятельности, которая для них оказывается близкой и значимой.

Содержательные аспекты ДОС, таким образом, предполагают гибкость, доступность и комплексность представления материала, возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий, дифференциацию подходов к оценке образовательных результатов, включение в учебный процесс и внеурочную деятельность программ и элементов социального и эмоционального воспитания и поддержки.

Реляционные аспекты ДОС

В высказываниях экспертов речь шла о взаимном признании других участниками образовательного процесса как залого внимания к интересам и запросам каждого и психологической безопасности школьного пространства в целом: *«Это то, чего пока, в принципе, не хватает нашей системе образования: к большому сожалению, личность ученика, ребенка, не всегда должным образом признается педагогом. И наоборот тоже»* (эксперт 4, академия). При этом эксперты отмечали дефицит навыка признания субъектности и ценности как проявление структурного неравенства участников образовательного процесса. Одна из наших собеседниц обращает внимание на травмирующие эффекты агрессивного и обесценивающего стиля восприятия и коммуникации: *«...когда твоего ребенка в школе ругают, а ты не находишь слов и аргументов, ты просто стоишь и плачешь, как бывшая ученица этого учителя, который тебя ругает. Школа, в которой ты провел десять лет или восемь, она и на твое психологическое состояние нанесла огромный отпечаток»* (эксперт 5, НКО).

Задача педагога и тем более администратора школы: остановить распространение этих кругов давления и принуждения. И если повседневная задача педагога — работая с собственным эмоциональным состоянием, исключить обвинительный дискурс из взаимодействия с учениками, членами их семей и коллегами (*«Педагог должен... уметь преодолевать напряжение»* (эксперт 1, администрация школы)), то цель школьного лидера (как правило, эта роль отводится экспертами директору школы) — вывести субъектность и ценность каждого в область ключевых ориентиров политики образовательной организации: *«...у директора роль определяющая. Именно он несет в школу идеологию, если он не только на рейтинг ориентирован и понимает всю совокупность задач, которая стоит перед школой как перед институтом судьбы каждого»* (эксперт 7, администрация школы).

Различия, которые оцениваются участниками образовательного процесса как нетривиальные, могут быть вынесены в публичное обсуждение, переинтерпретированы и прожиты таким образом, чтобы это позволило представить их как ценность, предмет и основание социальной интеграции, а не как барьер для взаимопонимания. Так, в приводимых нашими собеседниками примерах вместо «создания специальных условий для кого-то» разворачиваются процессы совместного творчества: *«Мы решили, что строить школу надо не для детей, а вместе с ними,*

собрали детей, родителей, учителей и сделали общественные слушания об образе школы мечты. Дети разные интересные идеи выдвигали, и почти всё это мы реализовали» (эксперт 1, администрация школы).

Участники взаимодействий в дружелюбной школе, по мнению экспертов, должны быть способны отстаивать собственные интересы и конструктивно взаимодействовать в конфликтной ситуации. Наши собеседники полагают, что задачи школы в тесном сотрудничестве с семьей заключаются, во-первых, в формировании представлений о конфликтах как об источниках развития, которые необходимо разрешать, а не гасить; во-вторых, в обучении учащихся конструктивным формам поведения в конфликтной ситуации, что актуализирует все ранее названные условия — взаимное уважение, рефлексивность, самоконтроль и ролевую гибкость; в-третьих, в формировании у учащихся чувства самооффективности, которое станет базой для столь же конструктивного поведения в конфликтах вне школьных стен: *«На самом деле сама дружелюбность должна иметь внутри себя опыт проживания и разрешения конфликтной ситуации. Но этот принцип сотрудничества — это определенная стратегия в разрешении конфликтов»* (эксперт 2, академия).

Однако полноценная реализация этого аспекта требует существенных ценностно-целевых трансформаций: с одной стороны, принятия идеи субъектности ребенка, а с другой — выращивания в детях чувства самооффективности в коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса — от сверстников до администрации, уверенности в том, что их голоса будут услышаны: *«...если воспринимать детей как объект воздействия, конечно, они будут агрессивно относиться к среде, потому что их сюда заставили прийти, и они ни на что не влияют. А если они могут повлиять на среду, они могут здесь что-то изменить, то это уже не навязанная история, а их собственная»* (эксперт 1, администрация школы). Необходима и ролевая гибкость, без которой взрослому человеку сложно интегрироваться в социум: *«Для меня многообразие ролей, которые человек может прожить в своей образовательной среде, — это залог того, что он научится понимать этот мир»* (эксперт 2, академия).

Основными механизмами формирования коммуникативных позиций в формате ДОС, с точки зрения экспертов, становятся: а) персональный пример учителей; б) включение педагогов, детей, родителей в совместную внеурочную деятельность: *«...концерт, например, где только дуэты “учитель и ученик” могут петь»* (эксперт 1, администрация школы), *«...играем в футбол или просто ходим гулять, на лодке катаемся. Это важно: у ребят память остается, что-то общее формируется»* (эксперт 3, НКО); в) предоставление учащимся возможности делать что-то значимое самостоятельно, получить опыт выбора и принятия ответственности за него. Это принципиально важный аспект, формирующий по большому счету самую суть дружелюбной образовательной среды.

Итак, реляционные компоненты ДОС направлены на: поддержание социального и культурного разнообразия во всех взаимодействиях в образовательном пространстве; формирование коллективной идентичности и чувства принадлежности в атмосфере дружелюбия и поддержки; сплочение школьного коллектива, развитие равноправных отношений всех акторов, включенных в образовательный процесс; уважение индивидуального и семейного опыта учащихся и педагогов, партисипаторность и сотрудничество в отношениях; учет разнообразия в школьной системе коммуникации, в том числе в медиасреде; развитие ценностей и навыков отношений на принципах инклюзии и равноправия в рамках и вне учебного процесса.

Наполнение концептуальной модели ДООС

На основании интервью с экспертами предложенная нами двумерная модель ДООС наполняется примерами культурных диспозиций, политических принципов и повседневных практик (табл. 2).

Таблица 2

Концептуальная модель дружелюбной образовательной среды

Уровни ДООС	Компоненты ДООС		
	Структурные: доступ, регуляция	Содержательные: академические компетенции и знания, профессиональные практики	Реляционные: социальные взаимодействия, идентичность, принадлежность
Дружелюбная культура	Эксплицитное представление миссии школы в соответствии с принципами разнообразия, равенства и инклюзии. Поощрение низовых инициатив	Общественная экспертиза. Признание ценности индивидуального, семейного, группового опыта	Общие ценности и нормы. Доверие и взаимные обязательства
Дружелюбная политика	Поддержка социального и культурного разнообразия в составе трудового и ученического коллектива школы. Развитие правовой грамотности всех участников. Эксплицитный, ясный, учитывающий интересы всех акторов план развития	Доступность для школы качественной методической литературы по работе в разнообразном классе. Процессуальная (динамическая) оценка качества образования. Согласованность позиций в отношении перспектив и содержания образования	Репрезентация разнообразия в школьных медиа. Партисипативность, коллаборативность, осведомленность. Сообразность возрасту, гендеру, избегание (минимизация) универсальных решений
Дружелюбные практики	Доступность для ученика и учителя ресурсов внутри и вне школьного здания. Доступность школы для сообщества. Гибкость расписаний/пространств. Поддержка повышения квалификации педагогов	Применение методик, адаптированных дидактических материалов, учебников и учебных пособий (в том числе цифровых). Использование разнообразных типов оборудования. Интегративность (кластерность) изложения материала. Индивидуальные траектории	Поддержка сверстников. Безопасность, здоровый психологический климат. Поливекторность коммуникации (предметно и технологически)

Представленная модель является достаточно общей схемой. В реальности каждая школа имеет свою атмосферу или культуру, которая определяет стиль управления и организацию обучения. Процессы, методы, инструменты и показатели, используемые для мониторинга и оценки самообучения, должны быть гибкими и соответствовать организационной культуре школы и местному контексту. Школы могут проводить самооценку или привлекать исследователей, чтобы определить, по правильному ли пути они продвигаются и есть ли реальные шансы на успешное внедрение ДОС. Кроме того, для проведения подобных обследований важно интегрировать различные точки зрения, достигать триангуляции перспектив. Речь идет об учете мнений детей, родителей, учителей, администраторов и общественных лидеров. Например, в то время как дети могут ассоциировать ДОС с интересными, актуальными учебными планами, совместным обучением, возможностями управления, дисциплиной, руководством школы, общественные организации и родители, как правило, уделяют больше внимания школьным помещениям, оборудованию, коммуникации, здоровью, безопасности, защите и инклюзивности.

Мы полагаем, что представленная модель применима для решения как исследовательских, так и практических задач. Научные задачи могут быть поставлены для точечных, лонгитюдных и сравнительных исследований и решаться с применением разных методов сбора и анализа данных. На основе предложенной матрицы операционализации могут быть сконструированы анкеты для оценки установок на создание ДОС, для выявления ожиданий и для оценки актуального качества образовательной среды в школах, применимые для опроса всех категорий участников образовательного процесса: представителей педагогического коллектива, учащихся и членов их семей. С помощью качественных интервью и фокус-групп можно оценивать качество среды, объединяющей разные группы акторов.

Школы могут использовать представленную модель как матрицу индикаторов для самообследования: чек-лист для оценки дружелюбности внутренней образовательной среды и обнаружения лакун, требующих заполнения, а также для выявления барьеров, которые необходимо преодолеть, и мониторинга для оценки успешности своего пути устойчивого развития. Соотнесение предложенной матрицы с результатами самообследования может стать концептуальной основой для разработки программы развития школы, включая проработку аспектов, связанных с установлением внешних партнерств.

Часть аспектов, заложенных в матрицу, относятся к вопросам, которые школы не могут решить самостоятельно или такое самостоятельное решение будет слишком обременительно для них. В таких случаях образовательные организации должны выстроить устойчивые партнерские отношения как внутри сферы образования (с органами управления образованием, другими школами и организациями среднего профессионального и высшего образования), так и с организациями иной направленности (с государственными и негосударственными производственными организациями, учреждениями культуры и спорта, общественными организациями). В свою очередь, ориентация школы на запросы и возможности внешней социальной среды, взаимодействие с внешними организациями, которые выступали бы в качестве социальных партнеров, обеспечивающих поддержку по спектру образовательных задач, становится фактором аккумуляции и эффективной конвертации ресурсов на уровне школы и возможного ослабления

образовательного неравенства [20]. В этом случае предлагаемая матрица может использоваться для выявления зон, требующих партнерской поддержки или, напротив, вдохновляющего и фасилитирующего действия со стороны школы. Так, культурный (ценностное единство) и политический уровни ДОС в части институционализации социальных партнерств позволяют школе не только обеспечивать неизменное дружелюбие внутри, но и способствовать трансформации окружающей социальной среды через формирование и развитие локальных сообществ. Это актуализирует потенциал партнерства школы и локального сообщества для разрешения социальных проблем и преодоления образовательного неравенства, который остается не до конца осмысленным и используемым как в российской, так и в мировой практике [17], что задает перспективы дальнейших исследований.

Заключение

По мнению экспертов, если «инклюзивность» предполагает адресность (ясное понимание конкретных запросов конкретной целевой группы), то «дружелюбность» ставит в центр внимания субъекта, носителя уникального опыта, несводимого к привычным категориям. Этот универсалистский аспект, отсылающий к внеприкладным или надприкладным аспектам образования, представляется чрезвычайно важным для определения ценностно-целевых компонентов дружелюбной среды. Уходя от бинарных оппозиций в определении целевых групп (дети/взрослые, ученик/учитель, особые потребности/нормотипичность), дружелюбная школа становится актором преодоления социокультурного неравенства и обеспечивает каждому субъекту возможность представить и реализовать свои интересы и потребности.

Как любая модель, двумерная модель ДОС представляет собой аналитическую абстракцию, что делает ее применимой для решения широкого круга исследовательских и практических задач. В реальности все уровни и компоненты системы ДОС взаимосвязаны: ценности разнообразия, равенства и инклюзии, составляющие уровень культуры, получают возможность воплощения в повседневных практиках, только будучи артикулированы в системе управленческих решений и документах, репрезентирующих и регламентирующих образовательную политику организации. Детализация связей между компонентами ДОС и оценка эффектов синергии или рассогласованности внутри и между уровнями представляет собой перспективы дальнейших — преимущественно количественных — исследований.

Однако анализ экспертных мнений уже на этом этапе позволяет утверждать, что ключевой конфликт, который призвана разрешить идея ДОС, — противоречие между универсальностью требования доступности качественного образования и ориентацией на инклюзию учащихся с особыми образовательными потребностями — решается на уровне политики образовательной организации, которая опосредует имплементацию универсальной дружелюбности культуры в таргетированных дружелюбных практиках. Именно на уровне дружелюбной политики универсальность целей и прозрачность механизмов их достижения задаются в сочетании со специфичностью и вариативностью форм их реализации в зависимости от особых потребностей разных участников образовательного процесса, в первую

очередь учащихся. Воплощением таргетированно-универсальной организационной политики становится программа развития школы, раскрывающая перспективы и удаленные цели, понимание которых, укрепляя чувство сопричастности, становится важнейшим мотиватором признания общих и индивидуальных успехов и преодоления барьеров на пути развития дружелюбной школы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Козлова Мария Андреевна — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». **Телефон:** +7 (495) 772-95-90 доб. 12471. **Электронная почта:** makozlova@hse.ru SPIN-код: 8701-3834

Ярская-Смирнова Елена Ростиславовна — доктор социологических наук, PhD по социальной работе, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». **Телефон:** +7 (495) 772-95-90 доб. 12471. **Электронная почта:** eiarskaia@hse.ru SPIN-код: 7679-2047

SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL = SOCIOLOGICAL JOURNAL. 2026. VOL. 32. NO. 2. P. 139–162. DOI: 10.19181/SOCJOUR.2026.32.2.8

Research Article

MARIA A. KOZLOVA¹, ELENA R. IARSKAYA-SMIRNOVA¹

¹ HSE University.

20, Myasnytskaya St., 101000, Moscow, Russian Federation.

A FRIENDLY EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF TARGETED UNIVERSALISM: A THEORETICAL MODEL AND PRACTICAL RELEVANCE

Abstract. This article presents a conceptual model of a friendly educational environment. The rationale for whether it is a necessity is based on two types of arguments. Firstly, based on the results of analyzing the transformation of the idea of inclusive education in its representation in the Russian public space, the limitations of targeted educational policy are demonstrated. Secondly, based on a brief review of academic publications, the internal inconsistency of a number of established approaches towards researching the phenomenon of friendly schools is explicated. The article demonstrates the potential to overcome the limitations of both universal and targeted approaches in the field of educational policy. Targeted universalism, embodied in the idea of a friendly educational environment, allows broad common goals shared by all participants of the educational process to be implemented in strategies that take into account the interests and needs of individuals and groups. The proposed model of a friendly educational environment is based on two dimensions, where the structural, substantive and relational aspects of the educational environment are considered at three levels: culture, policy and practices. Based on a series of expert interviews, a possible filling of the formed conceptual matrix with examples drawn from the experience of Russian schools is proposed. The presented model can serve as the basis for developing tools designed to solve research problems of both fundamental and applied orientation, including the use by schools for the purposes of self-study and adjustment of organizational policy directions. Some of the aspects embedded in the matrix relate to issues which in order to be resolved require educational organizations to build sustainable intra- and intersectoral partnerships. In this case the proposed matrix can be used to identify the points of development of a friendly culture and the dissemination of inclusive social practices through the development of local communities.

Keywords: inclusive education; conceptual model of a friendly educational environment; targeted universalism; friendly culture; policy; practices.

For citation: Kozlova, M.A., Iarskaya-Smirnova, E.R. A Friendly Educational Environment in the Context of Targeted Universalism: a Theoretical Model and Practical Relevance. *Sotsiologicheskij Zhurnal = Sociological Journal*. 2026. Vol. 32. No. 2. P. 139–162. DOI: [10.19181/socjour.2026.32.2.8](https://doi.org/10.19181/socjour.2026.32.2.8)

Acknowledgements. The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at HSE University (HSE-BR-2025-070).

We would like to thank Sergey Kosaretsky, PhD in Psychology, Nikita Bolshakov, PhD in Sociology, and Roman Karikh for their help in collecting data and inspiring comments when discussing the results.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria A. Kozlova — Doctor of Sociological Sciences, Chief Researcher, International Laboratory for Social Integration Research, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-95-90 add. 12471. **Email:** makozlova@hse.ru ORCID: 0000-0001-5516-2611 ResearcherID: H-6101-2015

Elena R. Iarskaya-Smirnova — Doctor of Sociological Sciences, PhD, Professor, Head of the International Laboratory for Social Integration Research, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-95-90 add. 12471. **Email:** eiarskaia@hse.ru ORCID: 0000-0002-3139-5215 ResearcherID: I-5080-2015

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. — 103 с. DOI: [10.17323/978-5-7598-1737-6](https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6) EDN: UQERJI
Alexandrov D.A., Ivanyushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. *School climate: a concept and a measurement tool*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2018. 103 p. DOI: [10.17323/978-5-7598-1737-6](https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1737-6) (In Russ.)
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
Vygotsky L.S. *Pedagogical Psychology*. Ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogika publ., 1991. 479 p. (In Russ.)
3. Горайнова А.Р., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 98–110. DOI: [10.17223/15617793/453/12](https://doi.org/10.17223/15617793/453/12) EDN: NXEQNB
Goryainova A.R., Iarskaya-Smirnova E.R. Inclusive education: public opinion and the experience of insiders. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020. No. 453. P. 98–110. DOI: [10.17223/15617793/453/12](https://doi.org/10.17223/15617793/453/12) (In Russ.)
4. Григорьева М.В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3. № 4. С. 3–11. DOI: [10.18500/2304-9790-2010-3-4-3-11](https://doi.org/10.18500/2304-9790-2010-3-4-3-11) EDN: NSEEEV
Grigorieva M.V. The concept of “Educational environment” and models of educational environments in modern Russian pedagogical psychology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2010. Vol. 3. No. 4. P. 3–11. DOI: [10.18500/2304-9790-2010-3-4-3-11](https://doi.org/10.18500/2304-9790-2010-3-4-3-11) (In Russ.)
5. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3 [электронный ресурс]. Дата обращения 19.05.2026. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> EDN: WLYGFL
Zhuravleva S.V. A historical review of the formation of the concept of “educational environment” in pedagogical science. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2016. No. 3. Accessed 19.05.2026. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (In Russ.)

6. Залогина А. Как дети с особенностями развития учатся в обычных школах. И что для этого нужно. Из комментариев читателей к статье (дата размещения комментария 28.10.2023). Тинькофф-журнал. 19.11.2021 [электронный ресурс]. Дата обращения: 19.05.2026. URL: <https://journal.tinkoff.ru/inclusive-education/>
Zalogina A. How children with special needs study in ordinary schools. And what is needed for this. From the readers' comments to the article (the date of posting the comment is 28.10.2023). *Tinkoff Magazine*. 19.11.2021. Accessed 19.05.2026. URL: <https://journal.tinkoff.ru/inclusive-education/> (In Russ.)
7. Зубарева Н.Н., Рухленко Н.М., Пашкова Г.И. Стратегия «Доброжелательная школа»: проектирование инновационной образовательной среды региона // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39. № 2. С. 216–226. DOI: [10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226](https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226) EDN: KORLQV
Zubareva N.N., Rukhlenko N.M., Pashkova G.I. The “Friendly School” strategy: designing an innovative educational environment in the region. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaninya*. 2020. Vol. 39. No. 2. P. 216–226. DOI: [10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226](https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226) (In Russ.)
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с. EDN: HZLJIQ
Manujlov Yu.S. *Environmental approach in education*. Moscow; N. Novgorod: Publ. House of the Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 2002. 157 p. (In Russ.)
9. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации. М.: Российский учебник, 2019. — 76 с.
Pinskaya M.A., Mihajlova A.M. “4K” competencies: formation and assessment in the lesson: *Practical recommendations*. Moscow: Rossiiskii учебnik publ., 2019. 76 p. (In Russ.)
10. Романов П.В. Культурные символы в социально-антропологических исследованиях организаций // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. 5. № 3. С. 192–206. EDN: OPRNPP
Romanov P.V. Cultural symbols in socio-anthropological studies of organizations. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. 2002. Vol. 5. No. 3. P. 192–206. (In Russ.)
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. — 365 с. EDN: OFJKFI
Yasvin V.A. *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl, 2001. 365 p. (In Russ.)
12. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. — 448 с. EDN: BHGICT
Yasvin V.A. *The school environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (In Russ.)
13. Ainscow M. *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems*. Discussion paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education – every learner matters. UNESCO, Cali, 2019. Accessed 19.05.2026. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/23/7-8?nav=tocList>
14. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education, 2002. 114 p. Accessed 19.05.2026. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
15. Brixli H. Reconstructing Well-being After a Disaster: Bringing Public Service to Those Who Need Them Most in China. *Working papers 0906*. N.Y.: UNICEF Division of Policy and Strategy, 2009. 34 p. Accessed 19.05.2026. URL: <https://econpapers.repec.org/paper/uce-wpaper/0906.htm>

16. Cerna L., Mezzanotte C., Rutigliano A., Brussino O., Santiago P., Borgonovi F., Guthrie C. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*. No. 260. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: [10.1787/94ab68c6-en](https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en)
17. Cleveland B., Backhouse S., Chandler P., McShane I., Clinton J.M., Newton C. (eds.). *Schools as Community Hubs*. Singapore: Springer, 2023. 335 p. DOI: [10.1007/978-981-19-9972-7_3](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_3)
18. Farmer T.W. Centering the Margins: Dynamic Systems, Targeted Universalism, and Special Education. *Review of Research in Education*. 2023. Vol. 47. No. 1. P. 213–217. DOI: [10.3102/0091732X231218883](https://doi.org/10.3102/0091732X231218883)
19. Fitriani S., Istaryatiningtias I. Promoting child-friendly school model through school committee as parents' participation. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2020. Vol. 9. No. 4. P. 1025–1034. DOI: [10.11591/ijere.v9i4.20615](https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20615)
20. Gali Y., Schechter C. NGO involvement in education policy: principals' voices. *International Journal of Educational Management*. 2020. Vol. 34. No. 10. P. 1509–1525. DOI: [10.1108/IJEM-02-2020-0115](https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0115)
21. Godfrey E.B., Osher D., Williams L.D., Wolf Sh., Berg J.K., Torrente C., Spier E., Aber J.L. Cross-national measurement of school learning environments: Creating indicators for evaluating UNICEF's Child Friendly Schools Initiative. *Children and Youth Services Review*. 2012. Vol. 34. No. 3. P. 546–557. DOI: [10.1016/j.childyouth.2011.10.015](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.015)
22. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre. *Europe-Asia Studies*. 2022. Vol. 74. No. 3. P. 426–448. DOI: [10.1080/09668136.2021.1918062](https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1918062)
23. Iarskaia-Smirnova E., Prisiazhniuk D., Kosova O. Cultural Context of Inclusion: Media Representations and Activism. *Inclusive education in the Russian Federation: Scoping International and Local Relevance*. Ed. by E. Iarskaia-Smirnova, M. Tsediso, M. Kozlova. Springer, 2024. P. 247–267. DOI: [10.1007/978-3-031-57700-0_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-57700-0_12)
24. Imrie R. Universalism, universal design and equitable access to the built environment. *Disability & Rehabilitation*. 2012. Vol. 34. No. 10. P. 873–882. DOI: [10.3109/09638288.2011.624250](https://doi.org/10.3109/09638288.2011.624250)
25. Luhmann N., Rasch W. *Theories of Distinction: Redescribing the Descriptions of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2002. 226 p. DOI: [10.1515/9781503619340](https://doi.org/10.1515/9781503619340)
26. Miller M., Passarelli M., Zucker S., Ake W., Martini-Carvell K., Dworkin P. Help me Grow: A Model of Targeted Universalism to Advance Equity and Promote the Well-Being of All Children. *Social Innovations Journal*. 2023. No. 20. Accessed 19.05.2026. URL: <https://socialinnovationsjournal.com/index.php/sij/article/view/6595>
27. Powell J., Menendian S., Ake W. *Targeted universalism: Policy & Practice*. Haas Institute for a Fair and Inclusive Society. Berkeley: University of California, 2019. 49 p.
28. Rapp A.C., Corral-Granados A. Understanding inclusive education — a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. No. 28. P. 423-439. DOI: [10.1080/13603116.2021.1946725](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725)
29. Slee R., Allan J. Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*. 2001. Vol. 11. No. 2. P. 173–192. DOI: [10.1080/09620210100200073](https://doi.org/10.1080/09620210100200073)
30. Stäheli U., Stichweh R. Editorial: Inclusion/Exclusion. Systems Theoretical and Poststructuralist Perspectives. *Soziale Systeme*. 2016. Vol. 8. No. 1. P. 3–7. DOI: [10.1515/sosys-2002-0102](https://doi.org/10.1515/sosys-2002-0102)

Статья поступила в редакцию: 05.05.2025; поступила после рецензирования и доработки: 28.02.2026; принята к публикации: 13.03.2026.

Received: 05.05.2025; revised after review: 28.02.2026; accepted for publication: 13.03.2026.