

■ Принципы педагогики игнорируются

Развернувшаяся в последние годы интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения общего назначения, особенно в форме инклюзии, прямо противоположна этому принципу педагогики и игнорирует закономерности психической деятельности детей с ограниченными возможностями (ОВ). Привлечение к реализации интеграции неспециалистов, проявляющих непонимание этих закономерностей, ведет при внедрении инклюзии разрушения инклюзивного обучения детей с недостатками речи, которые, учась в обычной школе, получали логопедическую помощь на школьных логопедических пунктах.

*Владимир Лубовский,
академик РАО, доктор психологических наук,
профессор Московского городского педагогического университета
и Московского государственного психолого-педагогического
университета*

Тупиковый путь: “Курс прежний, но ход задний”

в соответствии с результатами психологических
и педагогических исследований

Принцип педагогики — максимально возможная индивидуализация обучения. В целях реализации этого принципа при обучении детей с недостатками развития (с ограниченными возможностями) отечественные дефектологи (педагоги и психологи) с начала прошлого века вели исследования, направленные на создание оптимальной организации обучения каждого типа нарушений развития, оптимального содержания и методов, а также наиболее высокого доступного уровня знаний.

С середины 50-х годов XX века такие исследования охватывали и дошкольников с ограниченными возможностями, а с 80-х и ранний, т.е. преддошкольный период. Развитие системы специальных школ завершилось в 1981 году открытием школ для детей с задержкой психического развития. Это был *заключительный этап* тринадцатилетней экспериментально-исследовательской работы, в которой была убедительно доказана высокая эффективность дифференцированного обучения детей даже со слабовыраженными недостатками. Работа эта велась в соответствии

с государственной темой “Диагностика и компенсация слабовыраженных отклонений в развитии”, которая в 1968 году была поручена Государственным комитетом по науке и технике Институту дефектологии АПН СССР в качестве ведущего учреждения. Кроме Института дефектологии, к работе были подключены Институт дошкольного воспитания и Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, а также Московский институт психиатрии Минздрава РСФСР. Ответственным руководителем работ был назначен автор этих строк.

В ходе экспериментов надо было доказать, что дети со слабовыраженными нарушениями развития (задержкой психического развития) занимают по численности самое большое место среди обучающихся в общеобразовательных школах и испытывающих значительные трудности, а некоторые из них после повторного обучения в одном или двух (а то и трех) начальных классах выпадают из обучения, бросают школу. На протяжении трех лет изучались дети, стойко неуспевающие при переходе из класса в класс по одному, двум и больше предметам. Исследование проводилось во всех 32 школах одного из районов г. Москвы. По существу, это было первое популяционное (хотя и очень узкое) исследование в области изучения и обучения детей с ограниченными возможностями. До него статистика в этой области ограничивалась данными о том, сколько детей с недостатками развития обучается в специальных школах. Процент детей, устойчиво неуспевающих в начальной школе, оказался довольно высоким — 4,5%. Часть этих детей (1/2–1/3) в пределах школы общего назначения так и не справляется с усвоением программы начальной школы. Вот для них и необходимо *специальное обучение*.

Вторым новшеством, впервые примененном в этом исследовании, было экспериментальное сравнение детей трех типов развития — с задержкой развития, с умственной отсталостью и нормально развивающихся. Это не только позволило глубже понять своеобразие слабовыраженных недостатков психической деятельности, но и послужило развитию специальной психологии в целом, подвело нас к развитию идей Л.С. Выготского о специфических закономерностях аномального развития.

В процессе разработки новой системы обучения расширялась и экспериментальная ее проверка, и, начавшись в 1968 году с одного экспериментального класса, к 1980 году проверка новой системы орга-

низации, программ и методологических подходов работы шла в девяти экспериментальных школах, расположенных на разных территориях Союза. Были собраны весьма важные и убедительные катанестические данные: обследованы 203 выпускника первых трех экспериментальных школ. **Результаты показали**, что все они, окончив такую школу (т.е. получив неполное среднее образование) продолжали обучение и получили среднее образование разными путями (техникум, ПТУ, вечерняя школа, старшие классы обычной школы). Все они работали: кто по специальности, полученной в школе, кто по профессии, приобретенной при продолжении учебы. Один выпускник поступил в педагогический вуз.

Таким образом, мы видим, что *государство стимулировало и поддерживало углубление дифференциации в системе обучения детей с ограниченными возможностями.*

Нынешние изменения в системе специального обучения являются диаметрально противоположными этому направлению и противоречат принципам педагогики и психологическим данным об особенностях детей с ограниченными возможностями.

Вообще, создается впечатление, что ни руководство, принявшее решение о широкомасштабном введении инклюзии в нашей системе специального обучения, ни те люди, которые были привлечены к реализации этой акции и получившие гранты (почему-то это были не научные сотрудники Института коррекционной педагогики и не работники дефектологических факультетов педвузов) не имели ни малейшего представления ни о специфике обучения детей с ограниченными возможностями, ни об их психологических особенностях. Об этом свидетельствует многое, например, их незнание о том, что у нас довольно давно существует настоящее — обоснованное и обеспеченное инклюзивное обучение, правда только для детей со слабовыраженными недостатками речевого развития, которые обучаясь в обычной школе, получают помощь логопедов на школьных логопедических пунктах. *Ликвидировав эти пункты, они лишили, таким образом, детей специальной поддержки.*

Не знали они и о том, что проведенные в советское время эксперименты по интеграции в школу общего назначения в форме инклюзии

глухих (50-е годы XX века) и незрячих детей (80-е гг.), также не дали положительных результатов.

Пора рассмотреть причины непригодности условий школы общего назначения для обучения детей с ограниченными возможностями. *Главная из них* — несоответствие этих условий особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями. Особые образовательные потребности — результат тех недостатков, которые проявляются в познавательной деятельности этих детей и являются следствием специфических закономерностей развития и психической деятельности лиц с ограниченными возможностями, впервые выделенных нами в 1971 году. Из этих закономерностей приведем только те, которые играют наиболее важную роль в возникновении особых образовательных потребностей.

Прежде всего, это замедленный по сравнению с нормально развивающимися сверстниками прием и переработка информации, а также значительно меньший ее объем и сроки хранения. Другими словами, это недостатки восприятия и памяти. Важную роль играют и недостатки речевого развития, своеобразные при каждом типе нарушенного развития, а также более низкая работоспособность и быстрая утомляемость. Все эти особенности были выявлены в экспериментальных исследованиях, проводившихся в 70–80 годы (см., например: “Дети с задержкой психического развития”, 1984). Не менее значима и более-менее выраженная несформированность мыслительных операций. Все эти проявления более значительно выражены к началу школьного возраста и постепенно сглаживаются в процессе овладения развивающей программой и получения индивидуальной помощи в специальной школе.

Однако, как показали эксперименты, даже к концу обучения в специальной школе, программа которой соответствует основной школе, у учащихся в старшем подростковом или в начале юношеского возраста эти особенности, более или менее выраженные, еще обнаруживаются. С учащимися более старшего возраста соответствующие эксперименты не проводились. Эти особенности познавательной деятельности и отсутствие познавательного интереса, характерного для нормально развивающихся дошкольников, приводят к тому, что к началу школьного обучения у детей с ограниченными возможностями не накапливаются те знания об окружающем мире, которые, по мнению некоторых

психологов, составляют более половины всех знаний, приобретаемых человеком за всю жизнь и являются “объектом обработки” программы начальных классов, где по существу не привносится ничего неизвестного уже дошкольнику, кроме действий умножения и деления, а также знаний по истории.

Что же происходит в ходе начального обучения? Это систематизация, классификация, “терминологизация” материала, уже известного ребенку. Но ребенок с ограниченными возможностями такими знаниями не располагает, ему непонятно и неинтересно, о чем говорит учитель. Именно поэтому для таких детей необходимы пропедевтические разделы в программах по всем предметам и специальная работа по формированию познавательных интересов. Это требует значительных затрат времени и является одной из причин увеличения продолжительности начального обучения во всех специальных школах.

Описанные выше особенности познавательной деятельности лежат в основе особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями. Мы предлагаем следующее психологическое определение этих потребностей. **Особые образовательные потребности** — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с нарушениями развития в процессе обучения. Что же предполагает реализацию этих условий в процессе начального обучения?

1. Подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т.е. формирование у них необходимых знаний).
2. Формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению.
3. Замедленный темп преподнесения новых знаний.
4. Меньший объем “порций” преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон “магического числа 7 ± 2 ” для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше.
5. Использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода).

6. Организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей.

7. Максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции.

8. Контроль за пониманием детьми всего учебного материала, особенно вербального.

9. И, разумеется, ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

Эти требования к учебному процессу реализуются в специальных школах применительно к каждому типу нарушенного развития и уровню обучения. *Совершенно очевидно, что эти требования невозможно реализовать в условиях школы общего назначения, где, кроме 1–2 “инклюзивных” учащихся, все остальные в них не нуждаются.* Что там будет делать “инклюзивный” в первый класс ребенок? Важно знать, насколько успешно осуществляется внедрение интеграции в общую систему обучения детей с ограниченными возможностями в тех странах, где этот процесс идет уже не первое десятилетие.

Инициатива в осуществлении интеграции, в том числе и инклюзии как наиболее радикальной ее формы, принадлежит США и не имеет под собой никаких психолого-педагогических оснований наподобие намерений совершенствовать систему обучения детей с ограниченными возможностями. Единственная первопричина — родительские требования свободы выбора школы и возможности обучать ребенка в школе ближайшей к дому. Дальнейшее развитие обоснований шло по линии социально-политической, вплоть до аналогизации системы дифференцированного обучения детей с нарушенным развитием с расовой сегрегацией, что было отмечено американским дефектологом Э. Зиглером как недопустимый подход, поскольку расовые различия никакого влияния на умственное развитие и познавательные возможности не оказывают, в отличие от психофизиологических особенностей.

Хотя закон, известный сейчас как “Закон об образовании американцев с ограниченными возможностями” был принят в 1975 году, интеграция детей с ОВ в школы общего назначения начала вводиться только в 1980-м. Несмотря на отсутствие понимания особых образовательных потребностей (вследствие недостаточного уровня развития специальной

педагогики и специальной психологии в США), этот закон предусматривал ряд важных мероприятий, в частности, “раннее вмешательство”, т.е. начало коррекционно-развивающей работы с детьми с трехлетнего возраста до 5 лет, т.е. до школы, а, следовательно, и диагностику недостатков развития в 3 года. Что касается результатов инклюзии, то никаких убедительных данных о ее преимуществах по сравнению с дифференцированным обучением, т.е. в специальной школе, нет.

Специалисты разделились на две части — абсолютные сторонники и противники, которые говорят о том, что, нуждаясь в специальном обучении, где бы он не учился, ученик с ОВ в обычной школе лишен всех тех специальных средств, которые имеются в специальных школах (помощь специалистов-дефектологов, использование специальных методик обучения по всем предметам, наглядные средства, а также иные условия обучения в целом). Крупные специалисты в области изучения и обучения детей с ОВ выражают сомнения в целесообразности инклюзии, например, Э. Зиглер и Дж. Кауфман, мнение которых мы здесь приводим: “Происходят изменения в том, как, где и кто обучает детей с ограниченными возможностями.

Остается открытым вопрос: принесут ли эти изменения более подходящее и более эффективное обучение таким учащимся или в результате мы вернемся к раннему периоду, когда недостатки развития вообще не выявлялись и такие дети оказывались неприспособленными в системе общего образования, которая, как предполагалось, пригодна для всех детей”.

В 2000 году в Ванкувере (Канада) проходил очередной Международный конгресс по проблемам обучения детей с ограниченными возможностями. Из общего числа заседаний (по разным секциям более 40) примерно 15 были посвящены проблеме адаптации программ школ общего назначения и разработке адаптированных пособий для первой и второй ступени школьного обучения. *Думал ли кто-нибудь из руководителей системы образования и из тех, кто получали гранты на введение инклюзии в России, о неизбежности такой перспективы?* А если не думал, стоит подумать и о том, что рассуждать после этого о равенстве в образовании просто смешно. Кстати, ни одного сравнительного исследования результатов обучения в условиях инклюзии и в условиях дифференциации на Конгрессе представлено не было!

В заключении — риторический вопрос: какую цель ставили инициаторы этого “инновационного” (на 100 лет назад) шага в стране, имевшей лучшую в мире систему образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями? Данная система была лучшей не по принципу “Россия — родина слонов”, квасной патриотизм мне вовсе не свойствен; основания для такой оценки следующие:

- самый высокий уровень образования во всех типах специальных школ, притом цензовый, т.е. соответствующий по объему и содержанию программам той или другой ступени общеобразовательной школы;
- наличие специальных учебников для всех классов специальных школ по всем предметам;
- трудовая и предпрофессиональная (и даже профессиональная) подготовка;
- обеспечение возможности после окончания специальной школы продолжить обучение в образовательном учреждении общего типа благодаря цензовому характеру образования, который дает возможность интеграции в средние и высшие учебные заведения.

Так какова же была цель? Удешевить обучение детей с ОВ? Улучшить его? Облегчить интеграцию в общество? Обеспечить более быструю и эффективную социализацию, т.е. усвоение детьми образа действий и привычек нормально развивающихся?

Все это мифы интеграции, как говорят крупнейшие американские специалисты в этой области, например Э. Зиглер и Дж. Кауфман. А может это желание доказать, что мы стремимся в Евросоюз и готовы к любым изменениям? Или, как поется в “Интернационале”, это просто стремление разрушить старое, достигнутое великими трудами, до основания, а затем...

Мария Черна, известный чешский ученый, один из ведущих дефектологов Карлова университета (Прага) в порыве угодничества перед европейскими коллегами дошла до того, что назвала идею дифференцированного обучения детей с ОВ “продуктом коммунистической идеологии”. Значит, с начала прошлого столетия и до 80-х годов все страны, в том числе Америки и Западной Европы, строили обучение детей с ОВ под влиянием коммунистической идеологии?! Хвала ей!