

Инклюзия - тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями

В.И. Лубовский

В статье характеризуется развитие системы специальных школ и детских садов в нашей стране в направлении углубления дифференциации в соответствии с важным принципом современной отечественной педагогики – достижение максимально возможной индивидуализации обучения. 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.

Приводятся данные о 35-летнем опыте внедрения интеграции в США и 30-летнем в Великобритании, об отсутствии в обеих странах единого мнения среди специалистов о целесообразности интеграции, особенно в форме инклюзии. Показано, что ребенок с ОВ в обычной школе лишается большей части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы ни учился, остается субъектом специального обучения. Констатировано отсутствие убедительных исследований, которые доказывали бы, что хоть одно из заявленных преимуществ инклюзии было достигнуто. Отмечено, что возрастающее внимание к адаптации учебных пособий убеждает в том, что основная идея инклюзии – обучение ребенка с ОВ в одном классе с нормально развивающимися детьми, по той же программе и тем же учителем для большинства детей с ОВ несостоятельна.

The article characterizes the development of the system of special schools and kindergartens in our country in the direction of deepening of differentiation in accordance with an important principle of the modern domestic pedagogy is to achieve the highest possible individualization of education.

Unfolded in recent years, the integration of disabled children in educational institutions for General purposes, particularly in the form of inclusion, the opposite of this principle of pedagogy and ignore scandalous of the laws of mental activity of disabled children. It is also amazing that the realization of the integration was attracted by non-experts, showing a lack of understanding of what they do: inside inclusion they ruined the inclusive education of children with impaired speech, who are studying in a regular school, had received speech therapy in school speech therapy points.

Provides data on 35 years of experience in implementation of integration in the US and 30 years in the UK. In that and in another country among experts there is no consensus on the feasibility of integration, especially in the form of inclusion. Disabled child in regular school lose, at least the greater part of the funds and conditions, which provides special training, while he, wherever he studied, remains the object of special education. There is no conclusive research that would prove that at least one of the claimed benefits of inclusion has been achieved. Moreover, increasing attention to adaptation of textbooks convinces us that the basic idea of inclusion – the education of the disabled child in the same class with normally developing children, the same curriculum and the same textbooks for most disabled children untenable.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями (ОВ), специальные школы и специальные детские сады, специальное обучение, дифференциация, индивидуализация обучения, интеграция, инклюзия, адаптация

Key words: disabled children, special schools and special kindergartens, special education, differentiation, individualization of learning, integration, inclusion, adaptation

Важнейший 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 [Левченко, Приходько]. Развитие системы специальных школ завершилось в 1981 г. 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.И.Лубовский, 1971).

В процессе разработки новой системы обучения расширилась и экспериментальная ее проверка, и, начавшись в 1968 г. с одного экспериментального класса, к 1980 г. проверка новой системы организации, программ и методологических подходов работы шла в девяти экспериментальных школах, расположенных на разных территориях Союза. Были собраны весьма важные и убедительные катamnестические 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. Мой друг Владимир Петрович Зинченко, много сделавший в психологии образования, говорил о действиях такого рода: «Курс прежний, но ход задний». 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 [Филатова]. Ликвидировав эти пункты, они лишили, таким образом, детей специальной поддержки. Не знали они и о том, что в России еще до Октябрьского переворота проводились эксперименты по интеграции учеников специальной школы в школу общего назначения, которые привели к решению о нецелесообразности и бесполезности такой интеграции. 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 г.г.), 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 1971г. [1, учебник]. Из этих закономерностей мы здесь 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 г.г. (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» приподносимых 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 «инклюзивированных» учащихся, все остальные в них не нуждаются. Что там будет делать «инклюзивированный» 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 Великобритании начало внедрения инклюзии относится к 1985 г. и связано с предшествовавшим изучением ситуации в области специального обучения, результаты которого были представлены в виде доклада (Warnok report) Министерству образования в 1981 г. После изучения материалов этого доклада было сделано очень многое для раннего выявления и коррекции нарушений детского развития. Обязательное диагностическое обследование все дети проходят в 2 года, после чего назначаются необходимые мероприятия, которые должны проводить

специалисты. Диагностика проводится ежегодно до 5 лет с целью выявления успешности назначенных развивающих мероприятий и продвижения ребенка. Представляет интерес механизм контроля за всей этой работой.

Такая замечательная система создана только на основе эмпирических данных, при отсутствии понимания сущности и значимости особых образовательных потребностей и, более того, при том, что эти потребности (в отличие от США термин «особые образовательные потребности» в Великобритании используется) считаются социально-экономическим продуктом, из чего следует, что куда не поместят ребенка для обучения, там и будет место удовлетворения его особых образовательных потребностей. В Великобритании, как и в США, среди специалистов - педагогов существует два мнения относительно инклюзии, и так же, как там отсутствуют конкретные данные о ее пользе.

Представляет интерес, как происходит внедрение интеграции в Словакии, где этот процесс начался более 20 лет назад. Отсылаем читателя к статье замечательного словацкого психолога Ладислава Пожара, опубликованной на русском языке в журнале «Коррекционная педагогика: теория и практика»[1].

Наши наблюдения в одной из основных школ (high school) штата Висконсин, считавшемся «модельным» по осуществлению интеграции, показали ряд важных моментов. На общее количество учащихся 800 человек было 16 детей с ограниченными возможностями и «коррекционный» кабинет (Recourse room), с 8 дефектологами разных специальностей. В классе, который мы

наблюдали весь учебный день, было всего 16 детей, из них 3 с ОВ: слепая девочка и два умственно отсталых мальчика. Кроме «общего» педагога класса с девочкой все время работал тифлопедагог, а с умственно отсталыми мальчиками еще один педагог-дефектолог, т.е. шли индивидуальные занятия. Правда, на уроке чтения все дети читали один и тот же текст. Но на уроке математики умственно отсталые занимались совсем по другой программе. Нельзя не сказать, что такой насыщенности специалистами мы не видели больше ни в одной школе того же «модельного» штата.

За 30 с лишним лет с начала интеграции не было ни одной работы, которая убедительно доказывала бы преимущества интегрированного подхода и, прежде всего, инклюзии. В 2000г. 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 свойственен; основания для такой оценки следующие: 1) 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; 2) наличие специальных учебников для всех классов специальных школ по всем предметам; 3) трудовая и предпрофессиональная (и даже профессиональная) подготовка) 4) 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 просто стремление разрушить

старое, достигнутое великими трудами, до основания, а затем...
Как поется в «Интернационале»?

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!

Литература

1. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15-19.
2. Лубовский В.И., Валявко С.М. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов // Системная психология и социология. 2015. №3(15). С.38-43.
3. Назарова Н.М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма. Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник науч. статей - М. 2015. С. 42 53.
4. Левченко И.Ю.
5. Пожар. Л. Школьная интеграция детей и подростков с нарушениями психического развития в Словакии // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. №2(68). С.22-29.
6. Приходько О.Г. Современные тенденции оказания комплексной помощи детям первых лет жизни //

Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. № 1 (59). С. 12-14.

7. Приходько О.Г, Югова О.В. Становление системы ранней помощи в России. Монография. - М.: ПАРАДИГМА. 2015. - 126 с.
8. Специальная психология.
9. Филатова И.А. Обучение школьников с дизартрией в условиях инклюзивного образования // Организация и содержание обучения детей со сложной структурой дефекта: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 2014 г. / Федеральный институт развития образования.
10. Cerna M. Czechoslovakia // Mazurek K., WinzerM.A.(Ed). Comparative Studies in Special Education. Washington D.C.: Gallaudet Univ. Press. 1994. Pp. 274 285.
11. Davies J.D., Landman M. England and Wales // Mazurek K., WinzerM.A.(Ed). Comparative Studies in Special Education. Washington D.C.: Gallaudet Univ. Press. 1994. Pp.452 469.
12. Hallenbek B.A., Kaufman J.M. United states // Mazurek K., WinzerM.A.(Ed). Comparative Studies in Special Education. Washington D.C.: Gallaudet Univ. Press. 1994. Pp.403 417