

УДК 159.9.01(075.8)

ДЕГРАДАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ВЗГЛЯДА НА ОБРАЗОВАНИЕ

*Дацковский И. Ph.D.**Кабинет клинической психологии и патопсихологии,**г. Бейт Шемеи, Израиль.**Консультант.***АННОТАЦИЯ**

В статье проанализировано развитие понятия интегрированного (инклюзивного) образования в обычной школе детей – инвалидов в свете международных документов ООН. Показано, что эти взгляды до 1994 года (до Саламанкской конференции) хотя и не разделяли детей инвалидов на инвалидность физическую без ослабления умственной деятельности и инвалидность интеллектуальную (умственное отставание), оставляли достаточный простор для организации школьного образования в интересах всех детей. Однако документы Саламанкской конференции смешали эти несмешиваемые понятия о принципиально разных видах инвалидности и призвали ввести детей с умственным отставанием в обычные классы. Показано, что такой подход катастрофически отражается как на образовании самих детей – инвалидов с умственным отставанием, так и на образовании всех остальных детей, обучающихся в инклюзивных классах. Показаны возможные решения для того, чтобы все дети получали максимально возможное для них образование с учетом многообразия их возможностей обучения, склонностей и талантов.

RESUME

The article analyzes the development of the concept of integrated (inclusive) education in a regular school for children with disabilities in the light of UN international documents. It is shown that these views, until 1994 (before the Salaman Conference), although they did not divide children with disabilities into physical disability without weakening mental activity and intellectual disability (mental retardation), left sufficient scope for organizing school education in the interests of all children. However, the Salaman Conference documents confused these unmixed notions of fundamentally different types of disability and called for the introduction of mentally disabled children into regular classes. It is shown that this approach has a catastrophic effect both on the education of children with mental disabilities themselves, and on the education of all other children studying in inclusive classes. Possible solutions are shown to ensure that all children receive the highest possible education for them, taking into account the diversity of their learning opportunities, inclinations and talents.

Ключевые слова: инвалид, интеллектуальная инвалидность, умственное отставание, физическая инвалидность, инклюзивное образование, группы по уровням.

Key words: disabled person, intellectual disability, mental retardation, physical disability, inclusive education, level groups.

После окончания Второй мировой войны и образования ООН в 1945 году была осознана проблема не только нищеты, голода и болезней, но и отсутствие даже начального образования для миллионов детей (и взрослых) на огромных территориях Земли, которые в дальнейшем теми или иными процессами разделились на в той или иной мере независимые страны. Остро стоял вопрос об элементарной грамотности. Поначалу при рассмотрении вопроса всеобщего образования в ООН казалось, что основные проблемы школьного образования лежат в именно в этих странах, которые потом стали называть странами третьего мира, и развивающимися странами – в них большинство детей вообще не имело доступа к школьному образованию и свою первейшую задачу прогрессивное мировое сообщество видело в распространении сначала хотя бы начального (а позже – и более высоких ступеней) образования детей (и взрослых) именно в этих странах.

Однако со временем выяснилось, что даже в развитых странах с давно установившейся традиционной системой школьного образования имеется достаточно проблем. Тут и проблемы центров – периферии, проблема более и менее

обеспеченных семей, проблема включения в общие принятые стандарты школьного образования общин разной культуры, разного вероисповедования и разного цвета кожи (особенно при нежелании этих общин ассимилироваться в титульной культуре данной страны). Среди прочих проблем в качестве из одной из острых, болезненных для общества проблем школьного образования была осознана проблема образования и возможной социализации детей с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), ограниченных как в их интеллектуальных возможностях (синдром Дауна, аутизм, ЗПР (задержка психического развития), хроническое интеллектуальное ограничение (от ММД (минимальная мозговая дисфункция) к более серьезному уменьшению IQ, диагностируемому как умственная отсталость различных степеней), так и в физических (глухие/слабослышащие, слепые/слабовидящие, ограничение физической подвижности, коморбидность проблематики и т.д.). Мы скромно умалчиваем о детях с проблемным поведением - в их крайних проявлениях ими занимается правоохранительная система, в иных

случаях ими пытаются заниматься обычная школа, зачастую при помощи фармакологии.

Классической схемой образования являлся, с одной стороны, класс здоровых детей без различия в их уровнях, успеваемости, скорости продвижения в учебе и, с другой стороны, всевозможные специальные системы для детей, не вписывающихся в общие весьма стандартизированные рамки (как многочисленные и различные системы для обучения детей с ОВЗ, так и школы для особо талантливых детей и многочисленные программы расширения образовательных возможностей детей, обучающихся в стандартных классах). Затем в некоторых странах, особо заботящихся о получении детьми наиболее продвинутого для возможностей каждого ребенка уровня образования (забота об интеллектуальном богатстве нации и о максимальной реализации возможностей каждого ребенка) произошло разделение стандартного обучения здоровых детей на уровни успеваемости либо выделением школ по уровням (Германия, дореволюционная Россия), либо выделением групп по уровням внутри стандартной школы (Израиль, но об этом – ниже). А затем пришел обвал, "научно" (популистски и демагогично) названный интегрированным или инклюзивным образованием, начал осуществляться переход к так называемым "инклюзивным" (включенным) школам (inclusive schools) [как развитие, углубление и расширение неудачи недифференцированных общественных школ (public schools) – И.Д.], где дети с различными отклонениями обучаются вместе с нормально развивающимися детьми без разделения на уровни и программы обучения.

Мы не можем серьезно говорить об автоматическом равенстве всех прав и возможностей для всех членов общества. Мы еще можем говорить о равенстве гражданских, политических и некоторых других прав (только говорить, реализовать на практике эти заявления мы не в силах). Даже больше – мы как развитое общество обязаны (и это одно из главных обязанностей государства) обеспечить своим членам многие права, например, право на максимально возможное для данного индивида (но не равное для всех) образование и право на доступное и квалифицированное медицинское обслуживание. Обычно в перечислении многочисленных прав человека в многочисленных же международных и внутригосударственных документах право на образование всегда присутствует, а право именно на максимально возможное для данного индивида (но не равное для всех) образование – опускается. Однако, даже говорить о равенстве всех во всем без учета слишком многих параметров, например, биологических, физических, интеллектуальных (о чем сегодня многие популисты и демагоги говорят во весь голос), реально и осознанно не представляется возможным. Иначе можно договориться до явных глупостей типа того, что

умственно отсталый равен гению, женщина во всем равна мужчине, животное равно человеку (у животных сейчас столько прав, что иные люди позавидуют), лодка равна крейсеру, а легковая машина равна грузовику.

Рассмотрим этапы развития такого общественного взгляда, который позволил ввести умственно отсталых детей в обычные классы.

Одной из основ пропаганды инклюзивного образования является тенденциозное, выборочное (часто вырванное из контекста) а зачастую и просто недобросовестное цитирование международных документов, хотя есть документы (№ 7 в нашем перечне), которые прямо указывают на необходимость и желательность введения интеллектуально отсталых детей в обычные классы. Чтобы попробовать навести некоторый порядок в теме, приведем цитаты из базовых международных документов 1948 – 1994 годов с нашими необходимыми комментариями, **особо выделив указания по максимальной реализации возможностей каждого ребенка**, чтобы отследить, насколько возможно, точку начала деградации системы образования.

1. Всеобщая декларация прав человека [1] в статье 26 задает обе парадигмы – как "образование каждому по способностям" (парафраз знаменитого лозунга построенного коммунизма), так и включение (инклюзию) в общество детей с ОВЗ через их возможное для них образование: **"Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности Образование ..., становится одним из важнейших способов интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество. Для молодых инвалидов образование становится важнейшей предпосылкой успешной трудовой деятельности"**.

2. Декларация прав ребенка [2] четко указывает на необходимость специального образования для детей с ОВЗ. Принцип 5 провозглашает: **"Ребенку, который является неполноценным в физическом или психическом отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния"**. Этот документ бесконечно далек от идеи инклюзивного образования и провозглашает прямо противоположный принцип образования – создание специальных условий образования для детей с ОВЗ, причем слова "специальный режим" подразумевают, что дети с различными видами и стадиями ОВЗ должны получить соответствующий их возможностям режим обучения, что заведомо невозможно сделать в одном классе не только с обычными детьми, но и даже в выделенном для детей с ОВЗ отдельном классе из-за огромной разницы между этими детьми – обучение детей с каждым видом ОВЗ и его стадией (глубиной поражения основных функций) должно быть "специальным", специализированным, то есть проходить в группах детей с похожим состоянием по программам, соответствующим каждой такой группе и при помощи специально подготовленного персонала.

Мы в дальнейшем опустим цитирование тех международных документов [3 - 7], которые провозглашают без детализации право детей с ОВЗ (чаще называемых в этих документах инвалидами и имеющими ввиду не только детей, но и взрослых инвалидов) на обучение и образование, так как это право, с нашей точки зрения, не может быть поставлено под сомнение, и вызывает ОБЯЗАННОСТЬ государств это право реализовывать всеми доступными способами и средствами. Мы ставим вопрос только о том, должны ли дети с ОВЗ обучаться вместе с детьми без отклонений в одних классах или нет, четко отделяя инвалидов физических (ограничения в движениях и др. при полностью сохраненных функциях мозга) от инвалидов по умственной отсталости, принципиально разделяя эти группы по отношению к инклюзивному образованию нормальных детей и инвалидов в одном классе. Но мы идем еще дальше, утверждая, что как дети с ОВЗ, так и дети без отклонений, обладающие в силу их природных особенностей разной скоростью и качеством усвоения учебного материала, должны учиться в гомогенных группах, составленных из детей примерно с теми же параметрами скорости и качества усвоения учебного материала в условиях, подходящих для обучения каждой группы.

Всемирная программа действий в отношении инвалидов [8] устанавливает, что государства должны обеспечивать инвалидам "специальные услуги в области образования [ст. 15, параграф f]", "Предоставление услуг инвалидам должно по возможности происходить в рамках существующих ..., образовательных ... структур общества [ст. 18]". Статья 120 указывает, что система образования детей с ОВЗ должна быть частью общей школьной системы государства: "Образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы", но авторам документа не пришло в голову указывать, что обучение должно происходить в одном здании и тем более не сказано, что в одном классе с детьми без отклонений.

3. Конвенция о правах ребенка [9] четко указывает:

Ст. 3: "**Первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка**". Любого ребенка, несомненно, включая интересы и ребенка с ОВЗ, но не только его и не за счет интересов другого ребенка.

Ст. 29 (параграф 1): "Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на:

а) **развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме**". Этот пункт также указывает на необходимость усилий по максимальному развитию способностей и максимальному использованию возможностей ЛЮБОГО ребенка, включая ребенка с ОВЗ, к получению образования.

Всемирная декларация об образовании для всех (Рамки действий для удовлетворения базовых

образовательных потребностей) [10], на которую очень любят ссылаться сторонники инклюзивного образования, рассмотрела проблему с разных сторон. и приняла весьма взвешенное решение, которое чаще всего цитируется весьма выборочно.

В статье 1, параграф 1 Декларация провозглашает: "Всем людям - детям, молодежи и взрослым предоставляются возможности получения образования, [предоставляющего] ..., необходимый объем навыков ... для ... развития всех своих способностей".

В статье 3 этой декларации говорится о том, что "необходимо принять меры по обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования", но равный доступ ни в какой мере не имеет ввиду совместное обучение в одних и тех же классах.

В статье 4 этой декларации указывается, что подходы к образованию должны быть ориентированы "для обеспечения эффективности обучения и предоставления учащимся возможности в полной мере раскрыть свой потенциал".

Статья 5 подчеркивает различия разных групп детей и молодежи и требует не инклюзивного, а как раз наоборот, направленного на различные потребности разных групп различного образования: "Потребности молодежи ... в базовом образовании имеют различный характер и должны удовлетворяться за счет разнообразных систем обучения". Провозглашается приоритет разнообразия систем обучения для установления максимального соответствия системы (подсистемы) возможностям обучения разных детей, как детей без отклонений, так и детей с ОВЗ.

Перед переходом к следующему документу выделим аспект, о котором все известные нам и до сих пор процитированные документы умалчивают – нужно разделить инвалидов по крайней мере на две большие группы:

на тех, кто имеет физические ограничения, но его мозг функционирует нормально – нет больших сомнений, что для таких инвалидов в развитых государствах должно найтись место в обычной школе, оборудованной в соответствии с особыми потребностями таких инвалидов (класс на первом этаже, ramпы параллельно лестницам, ширина двери, место парты и расстояние до соседних парт, ширина проходов между партами и т.д.). Хотя и тут есть немало проблем в отношении детей глухих/слабослышащих и слепых/слабовидящих даже при сохраненном функционировании мозга.

и на тех детей, инвалидность которых определяется именно ослабленным или неправильным функционированием мозга. Они заведомо не могут быть включенными в инклюзивное образование, так как требуют особых программ обучения. Но международные документы сознательно или неосознанно умалчивают об этой принципиальнейшей разнице, называя всех детей с ОВЗ инвалидами без уточнения видов инвалидности, что и приводит к деградации системы образования за счет

включения в инклюзивные классы инвалидов мозга.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [11]. Эти правила меняют тон обсуждения вопроса, введя понятие интегрированных (инклюзивных) структур образования, как замечено нами выше, без разделения детей на инвалидов физических при нормально работающем мозге и на инвалидов мозга.

Эти правила в преамбуле к правилу 6 (образование) записывают: "Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области ... образования для детей и молодежи, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование инвалидов являлось неотъемлемой частью системы общего образования".

А параграф 1 этого правила требует: "Ответственность за образование инвалидов в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования".

Параграф 6 этого же правила указывает: "Для обеспечения инвалидам возможностей в области образования в обычной школе государствам следует:" – для нас сейчас не столь важно, что именно следует делать государствам.

Параграф 8 этого же правила вводит некоторое послабление: "В случаях, когда система общего школьного образования все еще не удовлетворяет адекватным образом потребностям всех инвалидов, можно предусмотреть специальное обучение. Оно должно быть направлено на подготовку учащихся к обучению в системе общего школьного образования. Качество такого обучения должно отвечать тем же стандартам и целям, что и обучение в системе общего образования, и должно быть тесно с ним связано. ... Государствам следует стремиться к постепенной интеграции специальных учебных заведений в систему общего образования. Как известно, в настоящее время специальное обучение, возможно, является в ряде случаев наиболее приемлемой формой обучения некоторых учащихся-инвалидов".

И, наконец, параграф 9 выделяет из общей неразделенной группы инвалидов хотя бы инвалидов по слуху и по сочетанию проблем слуха зрения (как обычно, забывая не только про инвалидов мозга, но и даже инвалидов только по зрению): "Ввиду особых коммуникативных потребностей глухих и слепоглухонемых, возможно, целесообразнее организовывать их обучение в специальных школах или специальных классах для таких лиц или в специальных группах в обычных школах. В частности, на первоначальном этапе особое внимание необходимо уделять отвечающему культурным особенностям обучению, которое приведет к эффективному овладению навыками общения и достижению глухими или слепоглухонемыми максимальной самостоятельности".

Итак, мы увидели, что данный документ совсем не чужд идеям специального образования

отдельных типов инвалидов, но в упор не замечает инвалидов по функционированию мозга.

И последние рассматриваемые нами документы, которые завершили поворот к якобы "обучению" необучаемых инвалидов по функционированию мозга - документы Саламанкской (Испания) конференции 06.1994 [12]. Учитывая поворотный характер документов этой конференции, мы приведем весьма расширенное цитирование этих документов.

Декларация конференции в очередной раз повторила недифференцированные по видам инвалидности положения: "... необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования. ... каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности ... необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей [интересно, как мыслится обеспечение широкого разнообразия особенностей дети в интегрированной (инклюзивной) – уравнивающей всех и вся – системе образования?] ... принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе [хорошо, что хотя бы оставили окно для исключений] ... одобрить подход, заключающийся в обучении в инклюзивных школах ... лиц с особыми потребностями".

А вот "Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями", принятые на этой конференции, впервые (из того, что мы нашли) прямо указали на включение в общую систему образования детей с умственной недостаточностью (подчеркнем в тексте цитат именно этот аспект): "Каждый человек с каким-либо умственным или физическим недостатком имеет право выразить свои пожелания в отношении своего образования в той мере, в которой это может быть точно установлено ... школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные ... или другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и [в ту же кучу] одаренные дети ... Термин "специальные образовательные потребности" относится ко всем таким детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением. ... Проблема, с которой сталкивается инклюзивная школа, заключается в разработке педагогических методов, ориентированных на потребности детей, способных обеспечить успешное обучение всех детей, включая детей с серьезными умственными и физическими недостатками и отклонениями ... Основной принцип инклюзивной школы заключается в том,

что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным [окно для исключений], несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Инклюзивные школы должны признавать и учитывать различные потребности своих учащихся путем приведения в соответствие различных видов и темпов обучения [интересно, как это возможно реализовать в едином интегрированном (инклюзивном) классе?] ... Зачисление детей в специальные школы или в специальные классы ... на постоянной основе должно быть исключением, рекомендованным только в тех редких случаях, когда совершенно очевидным является то, что обучение в обычных классах не способно удовлетворить образовательные или социальные потребности какого-либо ребенка или если это необходимо для благополучия данного ребенка или других детей [вспомнили!]. ... Существуют страны, имеющие хорошо отлаженные системы специальных школ для лиц с конкретными отклонениями. ... Специальные школы ... могут по-прежнему обеспечивать наиболее надлежащий уровень образования для ... детей с различными видами умственных и физических недостатков, которые не могут адекватно обучаться в обычных классах или школах. ... Следует признать принцип равенства возможностей для детей и молодежи с физическими и умственными недостатками в области образования. [И при этом в том же документе:] образовательная политика должна в полной мере учитывать индивидуальные различия и особенности. [И тут же, противореча предыдущей фразе:] развитие инклюзивных школ в качестве наиболее эффективного средства обеспечения образования для всех следует признать в качестве основного направления правительственной политики, и нужно уделять ему привилегированное место в программе развития страны". ДОВОЛЬНО!

Более поздние документы уже прочно встали на рельсы, "заботливо" уложенные Саламанкской конференцией и уже не нуждаются в нашем цитировании.

Представляется естественным и понятным, что дети с серьезными умственными отклонениями на самом деле не могут учиться в классе с нормальными (обычными) детьми. Такие дети требуют чрезвычайно медленного продвижения по учебному плану, бесконечное количество повторений учителем (да еще с разных сторон) каждой мельчайшей порции учебного материала, долгую отработку приобретаемого навыка, постоянный возврат к повторению выученного материала в гораздо большем объеме, чем это требуется для обычных детей. Эти дети только в специальном классе с малым числом учеников, со специально подготовленными учителями могут подняться на доступные им (чаще всего не столь уж высокие) уровни знаний. Мы не акцентируем наше внимание на быстрой утомляемости таких детей от малейшей умственной нагрузки (перерывы, игры, прогулки – соответствующее оформление и снабжение игрушками классных комнат, садики

для прогулок, что заведомо не может быть обеспечено в обычной школе). Мы также не акцентируем наше внимание на больших трудностях вызвать хотя бы какой-то их интерес к учебе. Только бесконечно терпеливое обучение, близкое к индивидуальному, может продвинуть их в знаниях. Такие дети, попавшие в обычный класс, никогда (никогда!) совсем не продвигаются (то есть, реально теряют свое право на получение доступного им образования) и разделяются либо на "спокойных идиотов", тихо и тупо сидящих в углу класса, либо на шумных, мешающих учиться всему классу, то есть, еще и забирающих у обычных детей их право на получение ими доступного им образования, но при этом также не получающие себе даже крупинки знаний. Поэтому введение в обычный класс таких детей, с нашей точки зрения, является преступным и по отношению к этим несчастным детям, и по отношению ко всему остальному классу нормальных детей.

При этом необходимо заметить, что нахождение таких детей среди здоровых во внеучебное время (перемены, школьные и внешкольные мероприятия), несомненно, оказывает на детей с умственными недостатками существенное положительное влияние по привыканию нахождения в "здоровой" среде и при этом, в отличие от совместного обучения, не оказывает заметного отрицательного влияния на обычных детей.

Свободный мир (США, Израиль) ответил на навязываемое государством совместное обучение нормальных детей с умственно отсталыми в одних и тех же классах массовым открытием частных школ, отбирающих себе учеников, куда не попадают не только умственно отсталые дети, но и нормальные слабые ученики, а также дети с проблемным поведением. Да, зачастую дороговато. Не для всех. Но зато получается более гомогенный класс с существенно лучшими результатами учебы.

Но и обычные, нормальные дети очень сильно различаются между собой по скорости восприятия, в целом по возможности учиться, по терпению воспринимать учебный материал. Даже достаточно талантливые дети редко бывают "универсалами" – классически они "делятся" на "технарей" (естественно-научный цикл предметов – математика, физика, химия и т.д.) и "гуманитариев" (литература, история и т.д.). Поэтому и в среде обычных детей присутствует серьезная проблема дать каждому ребенку максимальное по его уровню и способностям образования.

Следует отметить еще весьма важную особенность обучения ребенка в группе. Известно из психологии и педагогики, что при наличии соответствующего интеллектуального потенциала и вложенного учебного труда человек может подняться над группой, в которой он учится, на достаточно небольшую величину. Став первым в группе и даже немного превзойдя уровень верхней части этой группы, он теряет и оценку масштаба своего уровня, и желание продолжать подъем – ведь он уже первый, ушедший в отрыв от

остальных. Приведем простейший условный численный пример. Оценим силы группы и ребенка (взрослого) по десятибалльной шкале от единицы (самый низкий уровень) до десяти (самый высокий уровень). Если интеллектуально сильный, умный, работоспособный ребенок попадает в группу со средним уровнем, скажем, 2, он при соответствующем вкладе в учебу может подняться над группой до уровня 3, редко до уровня 4. Но если **тот же ребенок** попадет в группу, средний уровень которой 8, то он сможет подняться до уровня 9 или даже 10. Это тот же умный ребенок, но он может быть «утоплен» обучением в несоответствующей ему по уровню группе или «поднят» при обучении в соответствующей его интеллектуальным возможностям группе. Учитель всегда должен ориентироваться в преподавании на почти уровневый низ группы. А сильные ученики – они же успешны, нормальны, хорошо справляются с учебным (весьма ослабленным относительно их возможного уровня) материалом – так чего же ими особо заниматься? Но оценка «нормально, хорошо, успешно» выставлена в масштабе оценок группы, более слабой по отношению к их учебным, интеллектуальным возможностям. То есть, они многого не добивают в соответствии с их возможностями, а, значит, не приобретают соответствующий им по их способностям уровень, а наоборот – ТЕРЯЮТ его. И массы детей (включая не только самых сильных, но и средних) не получают того уровня знаний, умений, навыков, который соответствует их возможностям усвоения, а народ в целом теряет крупных хозяйственников, специалистов, ученых, так и не развившихся из неправильно обучаемых детей с высоким интеллектуальным потенциалом. Например, родился А.С. Пушкин в деревне, он в силу большого, но не развитого, не востребованного окружением таланта стал бы лучшим деревенским стихоплетом, о котором даже в уездном городе никто бы никогда не услышал. А он стал тем Пушкиным, которого мы знаем, только потому, что оказался в среде крупных поэтов, только немного уступавших ему в уровне, и смог подняться над ними.

Израиль показал нам прекрасное изобретение как именно эту идею можно реализовать. Он ввел понятие группы по уровням, уровневой группы (термины, переведенные с иврита, не всегда будут благозвучными в русском языке, в котором чаще всего нет соответствующих слов и понятий).

В качестве примера допустим, что в школе есть три пятых класса и всего два предмета – математика и история. В каждом классе есть ученики, сильные по математике, средние и слабые. Собрать их всех в классы по уровням нельзя – на истории распределение сил иное и в «слабый» класс (отнесенный к слабым по критерию возможностей ученика по математике) могут попасть дети, действительно слабые по математике, но сильные по истории. И наоборот. Поэтому можно построить расписание так, чтобы у всех трех классов одновременно была математика, а в следующий час у всех – история. Тогда можно на математику

собрать детей по уровням в математике, собрав всех "сильных математиков" в один класс, "средних" – в другой, а "слабых" – в третий. А на следующем уроке на историю – собрать опять же три класса по уровням, но уже в истории. Это делает границы классов гибкими, правда, требует трех учителей истории (так история идет одновременно в трех пятых классах), трех учителей математики, но позволяет каждому ребенку каждый предмет учить в соответствии со своим уровнем в коллективе (временном, только на этот предмет) себе подобных. Переходы из группы в группу всегда возможны (при достижении ребенком уровня следующей группы или при его падении до уровня предыдущей). Нужны большие школы с тремя (или двумя для разделения на два уровня) параллельными классами, но это легко решить в городах даже при существующих школьных зданиях – ведь можно в одном здании (ныне – школе) иметь, например, только третьи и четвертые классы, а в другом – пятые и шестые (В Израиле и так школы разделены на три возраста, и дети в соответствующем возрасте все равно меняют школу. Есть школы начальные (1 - 6 классы), средние (7-8 классы) и старшие (9 - 12 классы). Чаще всего средняя и старшая школа объединена в одном здании, но в какую старшую школу пойдет ребенок, закончивший начальную – выбор достаточно свободный в пределах возможностей – желание родителей, наполненность классов, выбор школ в пределах ежедневной досягаемости, направление той или иной школы, ее авторитет и проч.). И занятость учителей легко регулируется – было бы желание. Вся тройка учителей может иметь часть часов в одной школе, а часть – в близлежащей. Конечно, эти группы малопримлемы для первых и вторых классов, когда расслоение детей по уровням еще не произошло (точнее – еще не столь заметно и объективно труднодоказуемо), а общая задача младшего класса – научить детей учиться, слушать и воспринимать объяснения учителя, писать в нужных местах и в нужном порядке в своих тетрадях, правильно открывать учебник, терпеливо сидеть, вовремя вставать.

При разноуровневых детях в классе учитель вынужден ориентироваться на уровень, близкий к минимальному – иначе класс как изучающая группа не сможет существовать в своей цельности. Это известно из опыта армии, когда, если в подразделении имеются солдаты всех уровней от единицы до десяти, то, чтобы подразделение действовало как коллектив, а не набор индивидуумов, задачи такому подразделению не могут превышать уровень 1,5 – 2 (а отнюдь не 5). А когда все разноуровневые дети учатся в одной группе (одном классе), учитель вынужден ориентироваться на уровень, близкий к уровню наиболее слабого ребенка и фактически пренебрегает развитием сильных детей – они ведь и так успевают на приличном (для этой группы) уровне. Учитель все свое время и силы тратит на хоть какое-то вытягивание "тонущих" и упускает

"сильных". Но ведь именно сильные дети являются цветом школы и надеждой народа, и они имеют полное право на свое усиленное продвижение в учебе.

Следует заметить, что разделение уровней групп по объему изучаемого материала достаточно неизбежно, но это различие должно быть гораздо менее резким, чем это можно себе представить на первый взгляд. Ведь "ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь" (Викицитатник приписывает эту цитату Плу́тарху из Херонéи (*др.-греч.* Πλούταρχος) (ок. 45 — ок. 127) – URL: <https://ru.wikiquote.org/wiki/Плутарх>). Приведем пример из математики – если в "слабой" группе основой изучения будут инструменты математики (сложение, вычитание, дроби, проценты) с вкраплениями текстовых задач, то в "средней" группе инструменты математики будут просто необходимой техникой, а упор будет делаться на решение текстовых стандартных задач и задач начального уровня "олимпиадных", а в "сильной" группе развитие мозга пойдет по пути массового решения "олимпиадных" нестандартных задач, требующих развитого мышления, на базе относительно стандартного набора математических инструментов и углубленного изучения стандартных тем.

И для наиболее талантливых детей никто не отменял специальные школы (например, математические) или многочисленные программы (университетские и иные) по дополнительному образованию при продолжении обучения ребенка в соответствующей его уровням школе, класса, урочневой группе. Сегодняшнее развитие интернета сделало реальными такие занятия для детей независимо от места жительства.

Добавим мысль, в общем-то не относящуюся напрямую к вопросу инклюзивного образования. Вопрос – как преподавать. Известно, что наилучшее запоминание обеспечивается яркостью представленного материала, состоянием открытия. Есть такое понятие – инсайт (в пер. с англ. insight – понимание, озарение, внезапная догадка). Мы используем это слово в понимании В.В. Козлова [13]. Если удалось так довести ребенка до понимания очередной порции материала так, чтобы понимание стало для ученика озарением, вдруг решенной задачей, вдруг выстраиванием в мозгу яркой и логичной схемы материала, какой-то зависимости, до осознания глубокого понимания внутренних взаимосвязей темы и ее связь с другими темами, предложить ему знак, графически конспектирующий понятый учеником учебный материал, то память об этом его личном открытии останется с ним на долгие годы, если не на всю жизнь. Если удастся учить детей чередой их личных открытий, озарений, успех обучения превзойдет все ожидания. Методик обучения через цепочку самостоятельных открытий учениками различных тем изучаемого материала создано и создается немало, но они часто остаются уделом автора и относительно небольшой группы

последователей, не становятся достаточно всеобщим достоянием. Одним из современных пионеров такого подхода, пригодного для преподавания большинства предметов был Виктор Федорович Шаталов [14], достигший весьма значительных успехов в передаче своим ученикам знаний по математике и физике, написавший о своем педагогическом подходе много книг. И относительно небольшое число его последователей распространили эту методику не только на преподавание школьных, но и институтских предметов. Но методика опять же, к сожалению, не стала широко применяемой. А древним автором этой методики был Сократ, обучавший учеников только задавая им вопросы, генерируя самостоятельную мысль этих учеников и выводя их (только вопросами!) на самостоятельный, созданный ими самими правильный ответ.

Итак, мы показали как развитие идеи интегрированного (инклюзивного) образования прогрессировало в международных документах, вошло в реальность многих школ, нанесло и наносит огромный, невосполнимый вред интеллектуальному богатству государств и "утапливает" многих детей, но особенно именно тех, которым жизненно необходима массивная помощь и поддержка в получении доступного им образования. Также мы высказали наше мнение, прямо противоположное этому подходу и ориентированное на раздельное, максимально индивидуальное (в гомогенных группах) образование, реально обеспечивающее максимальное развитие и образование каждого ребенка в соответствии с его возможностями, склонностями и талантами.

Литература

1. Документы ООН найдены при помощи сайта <https://iio.bspu.by/respublikanskii-resursnyi-centr-inklyuzivnogo-obrazovaniya/normativnye-pravovye-dokumenty>.
2. Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) ГА ООН 10.12.1948. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения 22 октября 2020).
3. Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) ГА ООН 20.11.1959. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения 22 октября 2020).
4. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 12.1960). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения 22 октября 2020).
5. Декларация социального прогресса и развития. Принята резолюцией 2542 (XXIV) ГА ООН 11.12.1969. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/socdev.shtml (дата обращения 22 октября 2020).
6. Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971). Принята резолюцией 2856 (XXVI) ГА ООН 20.12.1971. URL:

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

7. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) ГА ООН 9.12.1975. URL:

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

8. Санбергская декларация (ЮНЕСКО, Торремолинос, Испания, 11.1981). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

9. Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Принята резолюцией 37/52 ГА ООН 3.12.1982 URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

10. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 ГА ООН 20.11.1989. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

11. Всемирная декларация об образовании для всех (Рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей) - удовлетворение базовых образовательных потребностей

(Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения 22 октября 2020).

12. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов принятые резолюцией 48/96 ГА ООН 20.12.1993. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml (дата обращения 22 октября 2020).

13. Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 06.1994, ЮНЕСКО, принята правительствами 92 стран и 25 международными организациями на Международной конференции по специальным потребностям в образовании (Special Needs Education)). URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html (дата обращения 22 октября 2020).

14. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. М.: Институт консультирования и системных решений, 2017, 184 с.

15. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989, 336 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВЕТСКИХ АВТОРОВ.

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2020.1.81.1148

Жорняк Наталья Павловна

учитель начальных классов

МБОУ СОШ №1 им. Н.Н. Яковлева г. Олекминск РС(Я)

678100, г. Олекминск, пер. Автотранспортников, д5, кВ 3

+7924365243

АННОТАЦИЯ

Социальный опыт играет главенствующую роль в жизни человека как личности, как члена общества. Получение социального опыта характеризуется стихийностью (усваивание из «потока» жизни общественного опыта), спонтанностью (работа заложенных в человеке социальных инстинктов), но между тем это целенаправленный процесс (через предоставление человеку нормативного, отобранного в соответствии с культурой общества опыта). Его усвоение происходит в процессе социализации, и художественная литература представляет собой важнейшее средство воспитания социальной компетентности у младших школьников.

ABSTRACT

Social experience plays a dominant role in human life as an individual, as a member of society. Obtaining social experience is characterized by spontaneity (assimilation of social experience from the "flow" of life), spontaneity (the work of social instincts inherent in a person), but at the same time it is a purposeful process (through providing a person with a normative experience selected in accordance with the culture of society). Its assimilation takes place in the process of socialization, and fiction is an important means of education of social competence in younger students.

Ключевые слова: советский автор, опыт, произведение, младшие школьники.

Key words: Soviet author, experience, work, younger students.

Социальный опыт – это накопленные за всю историю человечества и закреплённые в обществе знания, умения, навыки, чувства. То есть это то, что приобрело человечество за время своего развития. Каждое новое поколение живет и развивается в тех условиях, которые были созданы к этому времени предыдущими поколениями (Г.И. Вергелес).

Социальный опыт представляет собой неразрывную связь материальных и духовных ценностей человечества. Ведь социальный прогресс возможен лишь тогда, когда материальная основа подкреплена культурой духовной. Только она сможет правильно распоряжаться материальными ценностями [2; 102].