

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ

*Зарецкий В.К.
ИПИ, Москва*

В настоящее время в массовой школе широко практикуется так называемое «дифференцированное обучение», которое организационно часто выражается в разделении детей не по способностям, а по неспособности выполнять школьную программу или соблюдать дисциплинарные требования учителей. В результате такой дифференциации часть детей – наиболее трудных – выделяется в коррекционный класс, из которого лишь единицы, как показывает опыт, имеют шансы вернуться в обычный класс.

На первый взгляд в подобной дифференциации есть рациональное зерно. Учителя в «обычном» классе могут двигаться по школьной программе, не ориентируясь на отстающих. В то же время в коррекционном классе отстающие дети получают возможность «идти своим темпом», а учителя работать в зоне ближайшего развития отстающих учеников.

Однако, если в начальной школе, при наборе в первые классы, дифференциация по уровню готовности к школе оправдана и может дать позитивные результаты, то практика деления учащихся в средней школе сталкивается с непреодолимыми трудностями нравственного порядка. Проблемой является способ деления детей на «сильных» и «слабых». Ни опыт учителей, ни психологические тесты, ни заключение медико-психологической комиссии не могут быть основанием для деления людей на «касты». На практике же – независимо от того, хотят этого или не хотят педагоги, – происходит именно такое деление. Сам акт деления становится по сути антипедагогической акцией, что в итоге имеет чрезвычайно негативные последствия для обеих групп детей. Известно достаточно много случаев, когда «хотели сделать два хороших класса и один плохой, а в итоге получили три плохих»!

Другой аспект проблемы заключается в том, что если деление («дифференциация») происходит в пятом классе, то детей, не усвоивших программу начальной школы, можно рассматривать и как «педагогический брак». Получается, что подобная дифференциация есть своего рода способ списывания собственного педагогического брака за счет апелляции к неспособности ребенка.

Третий серьезнейший «минус» подобной дифференциации заключается в том, что в результате разделения детей разрушается детское сообщество, которое складывалось усилиями педагога в начальной школе. Многие трудные дети – нередко из неблагополучных семей, не имеющие опыта нормальных человеческих отношений в семье. Единственным местом, где они такой опыт получали, была начальная школа. В результате деления класса они оказываются лишенными своего сообщества, где даже у трудных детей были друзья из числа «сильных», за которыми они могли тянуться, на помощь которых могли рассчитывать. Наконец, каждый учитель знает, что работать в классе, в котором три–четыре «трудных», можно. Но в классе, в котором собрано 18-20 таких детей – уже почти невозможно. И достигаемый образовательный эффект становится совершенно несоизмеримым затрачиваемым нервным и интеллектуальным усилиям.

Мне не хотелось бы сейчас останавливаться на вопросе о том, почему, несмотря на порождаемые делением детей фактически неразрешимые проблемы и негативные последствия, дифференциация по-прежнему широко распространена и нередко становится основанием инновационной деятельности в школе. Это отдельный и

достаточно непростой вопрос, требующий специального анализа. Мне бы хотелось обратиться к другой практике, прямо противоположной по направленности тому, что мы обозначили как «дифференциация», а именно – практике интегрированного обучения.

Под принципом интеграции, широко распространенным и подкрепленным законодательно в Западно-европейских странах и США, понимается совместное обучение в одном классе «нормальных» детей и детей «трудных», имеющих различные отклонения в развитии, и даже инвалидов. По критериям, принятым в современной педагогике, доля таких детей в классе колеблется от 10 до 50%. В категорию детей с отклонениями в развитии попадают и дети с нарушениями внимания, поведения, эмоциональными отклонениями, замедленной реакцией и др. Для них организуются специальные дополнительные занятия по предметам, по которым они не успевают, им оказывается психологическая помощь, ведется медицинский контроль. Работники школы (педагоги, психологи, социальные работники) стараются оказывать влияние на семью ребенка, создавать максимально благоприятные условия для их развития.

Разумеется, это требует дополнительных усилий, затрат, специальной подготовки, наконец, творчества. Однако результаты этой работы порой превышают ожидания.

Например, в Нижнем Новгороде создана школа «Нордис» для глухих и слабослышащих детей и их родителей, основная цель которой – полная реабилитация глухого ребенка. Глухие дети, прошедшие со своими родителями эту школу, не только говорят на обычном русском языке, но и поют, танцуют, играют на музыкальных инструментах, общаются на иностранных языках. Учебный процесс в школе «Нордис» основан на методике Э. Леонгард, долгое время не признаваемой в отечественной коррекционной педагогике (точнее дефектологии, так как термин коррекционная педагогика пришел на смену дефектологии относительно недавно). Но главное, конечно же, упорная высоко профессиональная работа учителей и родителей, которая, собственно, и дает плоды: глухие и слабослышащие дети учатся в «обычной» школе с «нормальными» детьми, осваивают полностью школьную программу, поступают в на общих основаниях по конкурсу в высшие учебные заведения.

На основе принципа интеграции строятся ряд педагогических инноваций в различных регионах страны (в Москве, Санкт-Петербурге, Туле, Самаре, Пущино), в том числе и Пермской области (Оса, Горнозаводск, Нытва). Основаниями инновационных проектов являются следующие положения:

- отказ от дифференциации как организационного принципа деления учащихся на классы («касты»);
- признание права любого ребенка учиться в «обычной» школе (школа – для всех);
- сохранение класса как целостности на протяжении всего времени обучения детей;
- обеспечение успеваемости учащихся и необходимого уровня образования путем создания дополнительных форм обучения, введения специальных уроков и других занятий, привлечение родителей к совместной работе с трудностями, которые испытывает ребенок, в идеале – организация специального психолого-педагогического, медицинского и организационного обеспечения реализации проекта.

Проведенные в 1994 г. два международных семинара по проблемам интегрированного образования с участием российских и американских ученых и педагогов показали, что многие учителя и ученые, особенно из сферы коррекционной педагогики, продолжают придерживаться сложившейся в обыденном сознании точки

зрения, что существует категория необучаемых детей. Здесь следует добавить «не обучаемых стандартными методами, широко применяющимися в образовательной практике». Разработка же специальных средств обучения, поиск новых форм, упорная работа, направленная на раскрытие творческого потенциала ребенка, опровергает тезис о необучаемости таких детей. Даже такой недуг как болезнь Дауна, как доказывает практика, не является препятствием к интеграции. В г. Новосибирске существует школа реабилитации детей, относящихся к категории «необучаемых», а в Голландии известны художники, страдающие этой болезнью.

Но едва ли не главным моментом в интегрированном образовании является то, что оно дает здоровым детям: нравственный опыт общения с более слабым, менее «умным», менее способным, и принятия его как равного, видение его равным себе, а себя – равным ему. Разумеется, это возможно только в том случае, когда педагог, работающий в интегрированном классе, искренне, таким же образом относится к детям. Поскольку предрассудки и стереотипы в восприятии детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии как людей «второго сорта» достаточно крепки, то принцип интеграции сегодня вряд ли может быть организационным основанием для построения образовательного процесса в «средней» массовой школе. Но там, где есть учитель, чувствующий проблему, готовый взять на себя ответственность за ее решение, там возможен положительный результат.