

## **Культурно-историческая психология и деятельностный подход в подготовке специалистов в специальном образовании. Бразильское педагогическое образование для инклюзивной работы (или отсутствие такового)**

**Фидальго С.С.**

*Профессор Федерального университета Сан-Паулу (Бразилия)  
ssfidalgo@terra.com.br*

Эта статья направлена на обсуждение исследования, которое было проведено в окрестностях Сан-Паулу, Бразилия, в государственных школах, где подавляющее большинство учащихся являются выходцами из непривилегированных слоев общества: некоторых из них воспитывают бабушки и дедушки, потому что их родители находятся в тюрьме по обвинению в незаконном обороте наркотиков; некоторые из них очень бедны и ходят в школу скорее ради бесплатных обедов, которые они там получают, чем ради получения образования (чаще всего, именно ради бесплатных обедов); некоторые из них уже сами стали жертвами торговцев наркотиками и распространяют наркотики на территории школы. Лично я считаю это особой социальной проблемой, но статья не об этом. Некоторые учащиеся наряду с особыми социальными проблемами имеют также особые физические или интеллектуальные потребности. Иногда в одном классе могут оказаться дети с дислексией, глухие, слепые и т.д. Для того, чтобы точнее обозначить контекст обучения этих детей, важно заметить, что большинство классов государственных школ переполнены: на 40–60 учеников в государственных школах и на 30–40 в местных, муниципальных, школах в наличии имеется только один учитель, правда, иногда в местной школе в классах, где обучаются глухие ученики, может присутствовать как учитель, так и инструктор жестового языка. Я сказала «может», потому что это законное право, но не обязательная практика в каждой школе. Все зависит от того, есть ли доступные профессионалы, а их пока не так много в Сан-Паулу. Иногда нанимают на работу сурдопереводчиков, но они не являются учителями. Иногда нанимают на работу ассистентов преподавателя, но практически без педагогического образования как такового. Поэтому они плохо выполняют работу по обучению глухих детей. Сами преподаватели имеют низкий уровень подготовки (если вообще имеют) в области обучения детей с особыми образовательными потребностями. Большинство из них не имеют специальной подготовки к такой работе. И это распространенная практика.

В данной работе я выступаю с общественной позиции прикладного лингвиста, то есть, я считаю, что именно с помощью языка мы можем поддерживать или менять существующее положение вещей. Я предпочитаю задавать вопросы и давать возможность другим задавать свои вопросы. Это позволяет мобилизовать силы для решения проблемы. Исследо-

вание, которые мы кратко излагаем здесь, было проведено в моих исследовательских группах: ILCAE и GEICS. Первая расшифровывается как «языковая интеграция в сценариях образовательной деятельности». Вторая – «исследовательская группа по идентичности и культуре глухих».

Нашей теоретической базой в основном является социокультурно-историческая теория – особенно некоторые из концепций, изложенных во 2-м томе Сочинений Выготского («Основы дефектологии», написанные в основном в 1920-е годы, но опубликованные на английском языке в конце 1990-х годов). По словам Выготского, «ребенок, развитие которого было затруднено из-за физического дефекта, не становится просто менее развитым ребенком. Он становится ребенком, который развивается иначе». Психолог также утверждает, что «развитие слепого ребенка, например не равно нормальному развитию минус зрение. Исследования уже давно доказали, что развитие ребенка является (...) цепочкой метаморфоз».

В Бразилии, однако, обучение и развитие детей с особыми потребностями по-прежнему рассматривается с учетом того, чего им не хватает – как в школах, так и в правилах, которые публикуются для этих детей. Все еще публикуется очень мало работ о том, как эти дети учатся; как они справляются со своими особыми потребностями; какие метаморфозы происходят с ними, которые позволяют им продвигаться в развитии. Считается само собой разумеющимся, что они могут сделать очень мало, если вообще что-нибудь могут, просто потому, что у них есть особые потребности. В некоторых школах, если у детей есть медицинское заключение, в котором указано наличие у них особых потребностей, обычно говорят: «У них есть справка. Нам не нужно ничего делать с ними. Нам не нужно беспокоиться». Поэтому учебный материал не адаптируется к нуждам таких детей и никакая работа с ними не ведется.

Повторим еще раз, это свидетельство плохого образования у учителей или его отсутствие. Кроме того, учитель оказывается исключенным из процесса обучения этой категории учащихся из-за плохой государственной политики – он не знает, как реализовать такое обучение на практике, потому что он не получил образования (в университете) с учетом этих требований. В университете учебный план по-прежнему является предметно-ориентированным, фрагментарным, смещенным в эпистемологическую область, связанную с тем, что студенту придется преподавать в будущем. Так что, когда они покидают стены учебного заведения, они чувствуют себя растерянными и в школе присоединяются к группе таких же растерянных учителей, которые говорят следующее об обучении детей с особыми потребностями:

*M21: (...) То, что мы чувствовали (Не только другие, я чувствовала это тоже), можно выразить следующим образом: вы можете привести ребенка, который должен быть включен [в обучение], но проблема в следующем: как мы будем работать с этим ребенком?*

*Единственный вопрос профессионального учителя, по крайней мере, это то, что я чувствую, заключается в следующем: «Хорошо, приводите ребенка, но как я могу справиться с ним? Никто не говорит мне, что делать. И я не могу догадаться.*

*(...) Так что вся эта дискуссия об инклюзии, со стороны учителя, всегда сводится к одному и тому же: «Нет проблем, вы можете привести их, но как же я буду работать?»*

В этом случае преподавание становится ежедневной борьбой, которая пугает учителя:

Sa4: (...) Я ... Сначала, когда я начала преподавать здесь, я столкнулась с некоторыми студентами с ограниченными возможностями. Я была немного **растеряна**. Я имею в виду, я была немного **напугана**. (...) И я **боялась** столкнуться с ними. Потому что никто не сказал мне ничего, и я знала, что я должна была получить эту группу. Я действительно очень **беспокоилась** из-за того, что меня ожидало здесь.

От страха учителя ведут себя скованно в течение некоторого времени; как правило, может пройти целая четверть, прежде чем они окажутся способны взяться за обучение и найти подход к каждому ребенку. Иногда они вообще не действуют. Некоторые результаты этой практики по исключению учеников с особыми потребностями из процесса обучения, могут быть вызваны не только слабой подготовкой учителей, но и стереотипами их педагогических представлений, в том числе, об учащимся с особыми образовательными потребностями. Я специально отобрала несколько наиболее распространенных мифов, которые бытуют в среде учителей.

Потеря слуха. Многие учителя считают, что:

1. Каждый глухой ребенок может читать по губам;
2. Язык жестов опирается на своеобразный алфавит из движений рук, так что, если вы выучили обозначение букв с помощью жестов, то вы знаете достаточно, чтобы общаться с глухими детьми;
3. Каждый глухой ребенок может научиться говорить, если вы говорите медленно;
4. Если школа предоставляет интерпретатора на занятиях, все проблемы, связанные с глухим ребенком исчезнут, потому что глухой ребенок, естественно, знает язык жестов.

Чтобы проиллюстрировать этот миф, у меня есть текст от учителя:

«У меня есть несколько учеников с особыми потребностями. (...) Это те, которые являются ярким примером и которых я могу вспомнить сразу:

В 5-м классе у меня есть два глухих брата. Они учатся в разных аудиториях, Марсело в 5D и Мигель в 5A. Я думаю, что Марсело

старший и он очень плохо знает язык жестов Либрас (Бразильский язык жестов). Он просто копирует действия с доски и более активен. Он издает звуки, чтобы привлечь наше внимание, когда он чего-то хочет.

Мигель знает Либрас и участвует в занятиях. Он написал простой текст на английском языке с помощью сверстников; он выполняет письменные задания с их помощью. Я не знаю Либрас. Я говорю с ним очень медленно на португальском языке и произношу несколько слов на английском языке, и он повторяет звук, который понимает. (...) (Учитель английского языка из муниципальной школы в Сан-Паулу)

Это типичный пример: у учителя есть несколько учеников с особыми потребностями, но она не говорит, что у нее есть помощник или инструктор по жестовому языку для глухих. Поскольку у нее нет знаний, дополнительно к общему педагогическому образованию, она испытывает нехватку специальных знаний, необходимых ей, чтобы понимать тех глухих учеников, которых она описывает. Например: она жалуется, что Марсело издает слишком много шума, когда он хочет привлечь внимание. Как еще глухой ребенок, который не говорит, может его привлечь? Она говорит, что Мигель написал работу с помощью своих друзей и что он немного знает Либрас; что она говорит на португальском и английском языках, и он повторяет звуки. Как это вообще возможно, если нет логопеда, помогающего ему в классе или даже в домашних условиях? Откуда он знает звуки, которые надо повторять? Я уверена, что он повторяет то, что похоже на слова, которые она говорит, но это просто бессмысленное повторение. Он не усваивает материал урока.

Что касается сочинения (см. приложение 1), оно была написано на португальском языке за исключением названия (Моя семья), хотя это был урок английского языка. Ученик использует артикли (os, o, as), предлоги (em, na, de, do) и соединительные слова (например, e), которых не существует в Либрасе, и использование которых глухими студентами, знающими Либрас и изучающими португальский язык в качестве второго языка после Либрас, является огромной проблемой. Таким образом, либо Мигель уникальнейший молодой человек, с особыми склонностями к языкам или он скопировал работу своих одноклассников. Но учитель не может знать всего этого, потому что у нее в классе 40 учеников, каждому из которых необходимо уделить внимание, и ей недостает знаний о жестовом языке Либрас и специальных потребностях глухих учеников.

Я согласна, что детей с особыми потребностями возможно помещать в обычные школы, но только при условии специальной подготовки учителей. Выготский (1920–1930 / 2001: 384) уточняет, что когда мы говорим о ребенке с нарушением зрения, например: «(...) все психологические и пе-

дагогические законы, на которых мы базируем образование по-прежнему применяются»; и «(...) все наши требования должны быть направлены на то, чтобы опираться на опыт слепых и учитывать ограничения, связанные с имеющимися у них нарушениями, а затем соединять их наитеснейшим образом с социальным опытом человечества (там же: 385)». Говоря о ребенке с нарушениями интеллектуального развития, он также утверждает, что: «С психологической точки зрения, крайне важно не замыкать этих детей в конкретных группах, но практиковать с ними сосуществование с другими детьми в самом широком возможном смысле (там же: 389).» Я согласна. Важно подумать, как Фрейре (1996) бы сказал, об этике социально-исторических возможностей, а не о социально-исторических определениях. История не должна просто предопределять то, кто мы есть.

#### Список литературы

1. Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
2. Vigotski, L.S. 1920–1930. *The collected works of L.S. Vygotsky: volume 2: The fundamentals of defectology*. (edited by Robert W. Rieber). New York/London: Kluwer Academic Publishers.

#### Приложение 1

29/04/10  
 Meu querido  
 Eu quero com um pai e uma mãe e  
 um irmão/na sua Mãe Grande em São  
 Paulo.  
 Os meus avós estão, minha avó faleceu  
 tem 78 anos de idade, minha avó morreu  
 tem 99 anos de idade, eu tenho noção em  
 minha grande Mãe e avó faleceu tem 20 filhos  
 e o avó morreu tem filhos / 1 filho e avó  
 não tem filhos no Brasil  
 Eu tenho 9 irmãos, eu gosto mais de ser  
 primo. Se eu não fosse eu não gosto de  
 primo / 2 irmãos e eu gosto de viver com  
 um irmão.

### **Cultural-historical psychology and activity approach in training specialists in special education. Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof)**

**Fidalgo S.S.**

Professor of Federal University of Sao Paulo (Brazil)  
 ssfidalgo@terra.com.br

This paper aims at discussing an investigation which has been carried out in the outskirts of São Paulo, Brazil, in public schools with teachers whose students come from rather underprivileged backgrounds, i.e.: some are raised by grandparents because their parents are in jail due to involvement in drug trafficking; some are very poor and go to school for the food that they can

ceive there as much as for the education (or even more so for the food); some have fallen victims of drug dealers themselves and are already trafficking inside the schools. Personally, I consider this a special social need, but this is not what this paper is about. Some children have special physical or intellectual needs. Sometimes, in one class, we might find a child who is dyslexic, another who is deaf, a couple who are blind, etc. In order to better contextualize, it is also important to say that most public school classes are overcrowded – with between 40 and 60 students for state schools and between 30 and 40 for local, municipal schools -, there is only one teacher per class, in the case of the state school; in the case of the local school, there may be a teacher and a Sign Language instructor where deaf students are enrolled. I said “may be” because this is a legal right, but not necessarily a practice in every school. It all depends if there are professionals available, and there are not many in São Paulo yet. Sometimes, Sign language interpreters are hired for the job, but they are not teachers. Sometimes, instructors are hired, but with little or no teacher education per se. So they do a rather lousy job at instructing deaf children too. The teachers themselves have little, if any, education on special needs. Most have none. This is the general picture.

I speak from the social place of an Applied Linguist, which means that I believe that it is through language that we can maintain or challenge the *status quo*. I prefer question and make room for others to question too. This allows for empowering. The research that I will briefly discuss here was carried out in my research groups: ILCAE and GEICS. The first stands for Language Inclusion in Educational Activities Scenarios. The second, Study Group on Deaf Identity and Culture.

Our theoretical background is mostly the Sociocultural-historical theory – especially some of the concepts found on Volume 2 of Collected Works (Fundamentals of Defectology, written mostly in the 1920s, but published in English in the late 1990s). According to Vigotski, “the child whose development was prevented by a defect does not become simply a less developed child. She becomes a child that develops differently.” The psychologist also states that “The development of a blind child, for example is not equal to a normal development minus vision. Studies have long proven that child development is (...) a chain of metamorphosis.”

In Brazil, however, teaching-learning and development of children with special needs are still dealt with by looking at what they lack – both in schools and in the policies that are published for these children. There is still very little work on how the children learn; how they deal with their special needs; which metamorphosis are been operated on them so they can continue to grow. It is taken for granted that they can do very little – if anything – simply because they have a special need. In some schools, if they have a medical report which states that they have a special need, for example, the school will say: “they have a report. We don’t need to do anything with them. We don’t

need to worry.” So, no material is prepared for those children and no work is carried out with them.

Once again, this is the result of poor or no education provided for the teacher. Therefore, the teacher is also excluded due to poor public policies – that s/he does not know how to put into practice because s/he is still not educated (at university) with these policies in mind. The university syllabus is still very content based, fragmented, and geared for the epistemological area that the student-teacher will have to teach in the future. So, when they leave their undergraduate courses, they feel lost and they join a group of already lost teachers who say about teaching children with special needs:

*M21: (...) What we felt (not only the others. I felt it too) was that: you can bring the child who needs to be included [to the school], but the problem is: **how are we going to work with this child? The only question the professional teacher has – at least that’s what I feel – is: “Ok, bring the child, but how do I deal with her? NO one tells me what to do. And I can’t guess.***

*(...) So all this discussion about inclusion, on the part of the teacher, is always the same thing: “No problem, you can bring them, but how am I going to work?”*

In this case, teaching becomes a daily struggle that scares the teacher:

Sa4: (...) I... At first, when I started teaching here, I **faced** some students with disabilities, you know? I was a **little uncertain**, you know? I mean, I was a **little scared**. (...) And I was **terrified** to have to face them, you know? Because nobody had told me anything and I knew I was going to get that group. I was really **very worried** with what I was going to face here.

With fear, teachers feel paralyzed for some time; perhaps for a term before they can act on their teaching and reach the child. Sometimes they do not act. Some results of this practice for the exclusion of students with special needs (this lack of education for teachers, and for the increase of teacher exclusion are the amount of myths that arise at schools about the special needs. I have chosen one to speak about:

Hearing loss: many teachers think that:

1. Every deaf child can read lips;
2. Sign language is equivalent to the manual alphabet – so if you have learnt the alphabet you have learnt enough to communicate with deaf children;
3. Every deaf child can learn how to speak if you speak slowly at him/her;
4. If the school includes an interpreter in the classroom, all the problems with the deaf child will disappear, because the deaf child naturally knows sign language.

To illustrate this myth, I have a text from a teacher:

“I have several students with special needs. (...) the ones that are more evident and that I can remember immediately are:

On 5th grade, two deaf brothers. They are in separate rooms, Marcelo 5D and Miguel 5A. I think that Marcelo is the oldest and knows very little LIBRAS (Brazilian sign language). He simply copies the activities from the board and is more agitated. He makes noises to call our attention when he wants something.

Miguel knows Libras and participates in the lessons. He wrote a simple text in English with the help of his peers; he does the written activities with the help of his peers. I don't know LIBRAS. I speak with him very slowly and in Portuguese and some words in English and he repeats the sound that he understands. (...) (English teacher from municipal school in São Paulo)

This is a typical example: the teacher has several students with special needs, but she does not say that she has a helper or an LIBRAS instructor for the deaf students. Because there is no teacher education for her, she lacks in knowledge to understand the deaf students that she is describing. For example: she complains that Marcelo makes too much noise when he wants to call attention. How else would a deaf child, who does not speak call attention? She says that Miguel wrote a composition with the help of his friends and that he knows a little bit of LIBRAS; that she speaks in Portuguese and English and he repeats the sounds? How is this even possible if there is no speech therapist helping him in class or even at home? How does he know the sounds to repeat? I am sure he repeats something that are similar to the words she says, but this is mere parroting. He is not following the lesson.

As for the composition (see appendix 1): it was written in Portuguese, except for the title (My family) – although the lesson is in English; he uses articles (os, o, as), prepositions (em, na, de, do) and linking words (e) – grammar words that do not exist in LIBRAS and that deaf students who know LIBRAS and are learning Portuguese have enormous trouble using in this second language. So, either Miguel is a very special young men, with a privileged intelligence for languages or he copied the composition from his colleagues. But the teacher cannot know any of this because she has 40 students to attend to and has no knowledge of LIBRAS or education in special needs.

I agree it might be important to include children with special needs in regular schools, but not without education for the teachers. Vigotski (1920–1930/2001:384) clarifies that when we speak of a child with visual impairment, for example: “(...) all the psychological and pedagogical laws in which we base education still apply;” and “(...) all our requirements should be guided in the sense of taking the blind's experience from the strict limits of their impairment and link it, in the broadest and most intimate manner, to



the social experience of humanity (ibid:385)”. Speaking of the child with intellectual needs, he also states that: “From the psychological point of view, it is extremely important not to lock these children in specific groups, but to practice with them the coexistence with other children in the broadest sense possible (ibid: 389).” I agree. It is important to think, as Freire (1996) would say, of an ethics of sociohistorical possibilities rather than of sociohistorical determinations. History should not simply predetermine who we are.

#### Reference

1. Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
2. Vigotski, L.S. 1920–1930. *The collected works of L.S. Vygotsky: volume 2: The fundamentals of defectology*. (edited by Robert W. Rieber). New York/London: Kluwer Academic Publishers.

#### Appendix 1

20/04/10  
 Meu nome é ...  
 Eu morei com meu pai, minha mãe e  
 meu avô na rua Mata Grande em São  
 Paulo.  
 Os meus avós, meu pai, minha mãe e  
 meu avô tinham 78 anos de idade, minha mãe tinha 79 anos de idade, eu tinha 20 anos em  
 minha infância. Meu pai tinha 20 filhos  
 e a minha mãe tinha 10 filhos. Juntos eles  
 tinham 30 filhos.  
 Eu tinha 11 filhos, eu gostei muito de meu  
 pai. Segundo meu pai eu não gostei de  
 meus irmãos e gostei de viver com meu  
 pai e mãe.