

Коррекционно-развивающее образование: взгляд с позиции директора

Ирина ЩЕРБО, директор московской средней 1071-й школы, заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук

В современных условиях, когда с каждым годом растёт число детей с отклонениями в развитии, а спецшкол не хватает, общеобразовательная школа принимает на себя сложную миссию работы с такими детьми. Тем самым она решает и другую актуальную проблему — социальной защиты детей, их социальной реабилитации в условиях общения с обычными школьниками. Но на этом благородном пути у общеобразовательной школы немало трудностей...

Об этом предлагаемая вам статья.

Начавшая так бурно расти система коррекционно-развивающего обучения в последние два года стала вдруг резко «съёживаться», как шагреневая кожа: из индивидуальных учебных планов школ, стали исчезать специальные классы, где разрабатывались особые программы. Каковы же причины этого явления? На поверхности как всегда, лежат экономические: дорогостоящее это направление школьной практики. И управленцев, которые видят в его «сворачивании» источник экономии бюджетных средств, можно понять: в стране экономический кризис. Но тревожит другой вопрос: *что же делать с этими детьми? Как им-то быть? Почему и органы управления образованием, и учительство не отстаивают эту гуманную образовательную систему?* Почему родительская общественность мирится с закрытием коррекционных классов? Ведь их опыт заслуживает всяческого внимания и поддержки. Сошлюсь на пример нашей школы.

Открыв классы компенсирующего обучения в 1993 году, создав тем самым локальную инновационную среду, мы пришли в итоге к системным преобразованиям всей школы. В частности, школа обрела характер адаптивной модели, где каждому ученику были созданы условия для нормального взросления, приобретения опыта самостоятельной жизни в обществе. Мы искренне радовались тому, что достигли хорошего уровня социальной защищённости детей группы риска: приостановили с помощью медиков рост хронических заболеваний; сформировали мотивацию дальнейшего профессионального обучения. Даже ребята с синдромом аутизма продолжали профессиональное обучение после девятого класса. Выпускники сохранили гражданскую позицию — никто не вступил на скользкую дорожку криминала.

Новая роль общеобразовательной школы, новые учебные задачи положительно отразились на отношении учителей к своей профессиональной квалификации: её уровень резко повысился, причём учёба шла в стенах школы, с помощью её методических служб. И сегодня я спокойна за свой педагогический коллектив: устойчиво и квалифицированно работает он в парадигме личностно-ориентированной педагогики. Школа сегодня работает с каждым учеником, какими бы особенностями он ни был наделён от рождения. И сегодня в стенах школы утвердилась и коррекционно-развивающая образовательная система и гимназическая, которая ориентирована на работу с одарёнными детьми.

Мы пользуемся доверием родителей, стремящихся отдать своих детей в наши руки. В школе сложился и развивается коллегиальный стиль управления дифференцированным учебным учреждением, укрепляются партнёрские отношения на основе общности представлений о ребёнке, о педагогической культуре. Ради всего этого стоило брать на себя этот невероятный груз нетрадиционного подхода к решению проблем детства — соединять гимназическое образование с коррекционным. Казалось бы: живите и радуйтесь. Так нет. И сегодня мы видим не только двоякое отношение к этой педагогической системе, но испытываем и тревогу за её судьбу. Почему? А потому что не преодолены существующие как внутри, так и вокруг этой образовательной системы неразрешённые до сих пор противоречия, а то и па-

радокси.

Во-первых, пытаюсь сохранить высокий цивилизационно-образовательный уровень и признавая различие индивидуальных возможностей школьников, с тревогой относимся к дифференциации обучающей среды, как к фактору расслоения, селекции общества со стартового начала. Ведь сегодня цель образования — дать как можно больше знаний ребятам, превратить их в некую информационно-накопительную базу человеческого опыта, заложить в голову каждого «библиотеку им. В.И. Ленина».

Геронтологи британского Фонда развития, открыв гены, «контролирующие» процессы старения, предполагают, что активная человеческая жизнь в будущем столетии увеличится до ста двадцати лет. Это изменит всю хронологию бытия человека. Ему придётся получать не два, как наметилось уже сейчас, а три образования. Программа «Образование: сокрытое сокровище», изложенная Ж. Делором, одобренная ЮНЕСКО, подчеркнула смену приоритетов: с образования *на всю жизнь* на образование — *через всю жизнь*. Именно эта концептуальная позиция предопределила задачи сегодняшнего школьника: научиться познавать, научиться делать, научиться совместной с людьми жизни, научиться жить в быстро меняющемся мире. Следовательно, приоритетной задачей современного образования следует считать *передачу опыта действия, способность к учебной, а затем и профессиональной, социальной деятельности*.

Вытекает из этого второе противоречие. Оно ставит в тупик именно учительство. Это *природосообразные концептуально-философские принципы коррекционно-развивающей образовательной системы и социокультурное предметное содержание*. Программы и содержание образования, разработанные в тиши научных кабинетов, ориентированные на некий идеал, полностью оторваны от реальных потребностей и возможностей детей группы риска, которым грозит школьная дезадаптация. Содержание образования грешит перегруженностью, а главное, совершенно не ориентировано на актуальные проблемы ребят и их возраста. В любой школе можно наблюдать, что слабые дети выбирают для сдачи экзамена — биологию. Почему? Да потому что там, в наибольшей мере сосредоточен материал о самом школьнике, о человеке. А вот слушать шесть часов о чём-то, что и не догадаешься, куда это «что-то» можно приложить, или о ком-то другом — далёком, непонятном — непосильная для многих учеников задача. И как ни бьются учителя — высококвалифицированные, любящие своё дело, эффективность их труда низка.

Третье противоречие кроется *в отношении к коррекционным классам представителей вышестоящих органов управления*. Специалист, отвечающий за это направление образовательной практики, глубоко не погружаясь в существующие подходы, принципы системы (у него масса и других функциональных обязанностей), несёт в себе либо менторски-директивное отношение: «Вам дали право открыть эти классы — результат должен быть только положительным!», либо либерально-попустительское: «Отчитаться по предметному срезу знаний можно и без учёта классов коррекционно-развивающего обучения».

Индивидуальный характер обучения в адаптивной, дифференцированной школе входит в противоречие с традиционным характером стандартного инспекторского контроля. *Разработка содержания персонифицированного контрольного материала — нереальная задача для управления*. Она может быть решена лишь на уровне школы, где учителя и руководители видят и знают особенности ребёнка, учитывают его индивидуальную образовательную траекторию, большими затратами добиваются его успешности. Конечно проще всем предъявить одни и те же требования, а если какие-то классы требуют иного подхода — проще сократить эти классы. Нет классов — нет и проблем!

Четвёртое противоречие касается сугубо московского подхода к формированию классов коррекционно-развивающего обучения. Но я не исключаю и того, что и в других территориях господствует тот же подход: *изменение контингента не ведёт за собой разработку новых критериев конечного результата*. Учитель ещё не окреп в системе компенсирующего обучения, а его «бросают» с той же профессиональной подготовкой на работу со смешанным контингентом. То есть в одном классе — дети обычные, способные, с задержкой психического

развития, с органическими проблемами. А планка сохраняется та же: *обеспечить усвоение и объём материала на уровне, узаконенном для всех школьников.*

В основе своей идея гуманная. Смешанный контингент — это реальный общественный мир, в котором живут проблемные дети вне стен школы. Там все разные, но живут рядом. Мы все понимаем, что привнесение внешней дифференциации в образовательное пространство школы — некое искусственное новообразование. Но педагоги идут на это от безысходности, стремясь вывести хотя бы часть детского сообщества на существующий ныне образовательный уровень по 18–20 одновременно изучаемым предметам, 6–7 из которых — одно-часовые в неделю.

И снова практику мы поставили впереди «телеги»: ни разработанных для этого методик, ни рекомендаций, а за конечный результат спросят с учителя. Интеграция детей с задержкой психического развития в коррекционные классы меняют очень многое в содержании образования, организации, технологиях. Учителя базовой школы не владеют специальными, коррекционными методами обучения, которые необходимы для помощи детям с умственной отсталостью. Мы встретились с тупиковыми ситуациями, когда школьники доходят до изучения предметов, требующих высокого уровня абстрактных представлений (физики, химии), то получаем отсев, теряем ребят, отправляя их на улицу. В силах ли школа, даже при самом добром, заботливом отношении к детям, решить эту проблему?

Ещё одно противоречие: *высокий уровень требований к учителю и некорректность оценки его достижений.* Учитель коррекционных классов работает в системе квалиметрических результатов деятельности, а проверяется, чаще всего, по ЗУНовским показателям. Как нелегко приходится и педагогу, и администрации аргументировать свои результаты, как трудно добиться представления на высшую квалификационную категорию! Показатель 14% качества — это много или мало? Как часто мы выдвигаем такого педагога на конкурсы «Учитель года...»? *А ведь это наши самые квалифицированные, самые трудолюбивые кадры.* И своим подвижничеством, и высоким уровнем самообразования добиваются они успешности в обучении сложнейших ребят.

Отсюда и постоянно высокий уровень тревожности у учителей, работающих в этих классах. Они живут с чувством повышенной ответственности перед детьми, родителями и администрацией, в атмосфере неопределённости предполагаемых результатов — ни по времени их получения, ни по объёмным показателям, испытывают постоянные стрессы из-за нехватки времени на прохождение программ с проблемными детьми. Очень сложно налаживать контакты, приходиться к взаимопониманию в коллегиальной работе со специалистами смежных человековедческих дисциплин, что неизбежно в адаптивной школе. К тому же учителя испытывают огромные перегрузки, обусловленные освоением диагностических, коррекционных технологий; изучением основ практической психологии, социальной педагогики; подготовкой непомерного объёма дидактического материала к уроку; большой работой по оформлению информационно-исследовательской базы, отражающей состояние учащихся и влияние на них образовательного процесса.

Могу назвать и такие, отягощающие жизнь учителей коррекционных классов обстоятельства: на них смотрят, как на людей, работающих там, где никто не хочет работать. Мы стараемся преодолеть какими-то способами такое отношение, но не всегда это удаётся. В нашем арсенале очень мало способов поощрения этих учителей. На оперативных совещаниях каждую неделю подводятся итоги смотров, олимпиад, конкурсов, называются победители. И чаще всего это не касается работы учителей коррекционных классов.

Сейчас разработаны подзаконные акты, регламентирующие набор в классы коррекционно-развивающего обучения только через централизованные психолого-медико-педагогические комиссии. Парадокс в том, что *школе доверяют обучать, воспитывать, развивать этих детей, доверяют как специалистам, профессионалам.* Ведь если нет соответствующей подготовки у педагогов и у специалистов, то не откроют и классы. *А вот набор эти специалисты не вправе вести.* А ведь наши родители — на 90% — из той же группы риска. Они инфантильны, зачастую педагогически безграмотны, проблем ребёнка не видят, у них

узкий уровень семейных отношений, с детских лет они сохранили к школе неприятие до агрессивности: «Я сам так учился, и ничего — вырос», — высказался однажды такой папа. Он сам не поедет ни на какую комиссию, хотя бы потому, что это значило бы признать проблемы своего ребёнка и возложить на свои плечи. Ну, и потом для него это «стыдно». А самое главное — в нём не воспитана ответственность. Чтобы такого уговорить!? Да лучше не открывать классы помощи его чаду.

Для классов коррекционно-развивающего образования созданы элитарные условия. Но родительская общественность их не принимает. А ведь мы знаем, что сегодняшние частные школы взяли за основу своей деятельности именно эти психолого-педагогические условия и подходы. Но эти школы престижны, за обучение в них берут большие деньги. Школа же или класс с названием «коррекционные», да ещё с бесплатным обучением, воспринимаются как некий диагноз, как свидетельство ущербности на всю жизнь...

И вот ещё что самое грустное: школа испытывает *недоверие к своим же результатам*. Как боится администрация школ, доведя этих детей до выпуска из 9-го класса, встретиться с ними в 10-м! Не будем фарисействовать: мы выпускаем из коррекционных классов ребят, привыкших жить в условиях опеки, руководства, что мы называем «системой сопровождения». Но ведь тем самым мы воспитываем психофизический инфантилизм и учеников, и их родителей, которым было комфортно за нашими спинами, за нашей заботой об их детях. Мы понимаем, что при столкновении с объёмом и требованиями к ученикам 10–11-х классов, ориентированных на подготовку к поступлению и адаптации в высшей школе, эти ребята проявят неуверенность, окажутся в зоне пониженной волевой сферы, которая породит познавательную пассивность.

И вот результат всех этих противоречий: понимая и принимая значимость системы коррекционно-развивающего обучения, искренне желая помочь детям, обделённым судьбой, всё-таки сдаём позиции, идём на сокращение таких классов.

Русский философ И.А. Ильин, говоря когда-то о сопротивлении злу, использовал такое понятие, как «мораль бегства». Разрушение складывающейся системы, которая даёт возможность создать условия *равных* (равные — не есть одинаковые) образовательных возможностей детям с разными способностями, есть аморальное бегство. Бегство в никуда...

Так что же делать?

Может, кто-то из моих коллег сумел решить эту проблему — преодолеть противоречия, с которыми столкнулась наша школа? Поделитесь, пожалуйста, своим опытом.

Москва