

РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЯЗАНОВА Ю. А.

Москва, ГОУ ЦО «Технологии обучения»

В основе данной статьи лежит рефлексия моей педагогической деятельности как педагога и методиста. Центр образования, в котором я работаю, открыт для детей-инвалидов вне зависимости от места их проживания и характера ограничений (исключая тяжелую ментальную патологию). Основной (но не единственной) формой в школе является дистанционное обуче-

ние. Уникальность нашей ситуации состоит в том, что мы объективно попали в парадокс, оказавшись в самом эпицентре двух инновационных проблем. С одной стороны, еще ведутся ожесточенные дискуссии о том, что такое «инклюзивное образование». С другой стороны, мы должны строить практику инклюзивного образования. Те же замечания справед-

ливы применительно к ситуации с дистанционным обучением.

Анализируя дискуссии вокруг дистанционного и инклюзивного образования, мы приходим к выводу, что широта дискуссии заметно уступает ее качеству. Хотя все дискутирующие искренне желают, чтобы отечественное образование отвечало современным требованиям. Но само образование «отвечать» не может, поскольку является результатом осмысленных действий тех, кто его создает.

Однажды мы столкнулись с формулировкой, что «современное означает открытое новому опыту». К этому можно добавить — открытое рефлексии, анализу и преобразованию собственного опыта. Только в этом контексте можно отличить «старый» и «новый» опыт.

При первой встрече с детьми-инвалидами мне казалось, что я не могу ничему их научить, потому что я — не специалист коррекционной педагогики. Но детям, которых я учила, не было дела до моих профессиональных проблем. Как и родителям, которые привели к нам детей с надеждой на достойное образование. И передо мной встали вопросы самообразования, что, на мой взгляд, является процессом рефлексии собственных проблем, анализа и оценки средств, которыми я пытаюсь их решить. Двигаясь в этом направлении, я обнаружила в моем ближайшем окружении людей, занимающихся тем же самым. Среди них были не только педагоги, а все специалисты, работающие в нашей школе: управленцы, психологи, программисты, ученые-консультанты. Постепенно у нас образовалось полипрофессиональное сообщество. По-прежнему находясь в ситуации неопределенности по многим позициям, мы сообща снизили эмоциональный накал, связанный с *отторжением* «нового как пугающего нас неизвестного». Вместе мы понимаем это «неизвестное» и пытаемся строить практику, ставя перед собой более сложные профессиональные задачи, пытаюсь найти на них ответ через опыт и его рефлексии. Затем мы отбираем и воспроизводим то, что оказалось удачным при решении поставленной задачи, и отказываемся от того, что этому не помогало.

Покажем, как может выглядеть инклюзивное образование в отдаленно взятой ситуации жизни взрослого-детского сообщества, на удачном практическом прецеденте, когда из одной учебной задачи вырос детский проект «Старый Башмак», ставший подлинным образовательным пространством для каждого его участника.

Началось все с урока литературного чтения. При освоении детьми этого курса стоит задача — дать им представления о том, что такое кумулятивная сказка и чем она отличается от сказок иного типа. Работая с этим типом сказки, дети имеют возможность понять ее структурную основу, т. е. ее инвариант, на котором можно создавать различные варианты. Дети читали сказку «Теремок» и с помощью учителя определяли ее основу. Развивающий эффект этой работы — различие «общего и частного» и принципа их связи. Однако педагоги и дети не ограничились уроком с выполнением конкретной учебной задачи. У детей, которые объективно испытывают большие трудности в учебной деятельности, родилось желание продолжать образовательный процесс.

Попытаемся представить через поэтапный рефлексивный анализ опыта суть педагогической деятельности, достигшей таких образовательных результатов детей. Рефлексия дает осмысление места каждого этапа в контексте общих смысловых и целевых установок педагогической деятельности в рамках разворачивания образовательного проекта «Старый Башмак».

1-й этап. Подготовка учителя к уроку в условиях дистанционного образования. Для одних детей он идет в индивидуальном режиме, когда каждый, учитель и ребенок, сидит у своего экрана в своем дистанционно удаленном друг от друга пространстве. Для других урок проходит в малой группе. Выбор индивидуальной или групповой формы зависит от того, при каких условиях ребенок сможет успешно справиться с предстоящими учебными заданиями.

Профессиональная задача № 1 — как построить процесс работы с ребенком так, чтобы он захотел мыслить? Без этого ему не усвоить, что такое «инвариант». Профессиональная задача № 2 — как построить процесс работы с ребенком, чтобы он захотел тренироваться в умении распознавать «инвариант» в ситуации, когда ему будет предложено найти его в конкретных сказках? Без этого не удастся в дальнейшем перевести «умение» в навык.

2-й этап. На этом этапе педагог должен децентрироваться от учебной задачи, если реальная ситуация на уроке разворачивается не так, как он спланировал ее заранее. Такая ситуация — не редкость в практической работе с детьми с ОВЗ. Иногда думается, что логично поменять сложную учебную задачу на более простую, когда кажется, что такой ребенок никогда не осилит решение сложной интеллектуальной задачи — выделение инварианта. Но на опыте мы убедились, что в этом случае педагогу нужно переводить внимание, свое и ребенка, с решения учебной задачи на поиск причин, мешающих ребенку с ней справиться, т. е. децентрироваться с учебной задачи на совместную рефлексии причин самоблокировки ребенка при попытках справиться с учебной задачей. В этом нам помогла детоцентрированная концепция «педагогической поддержки» О. С. Газмана и его последователей.

3-й этап. Взаимодействие педагога и ребенка в ситуации урока, где им предстоит организовать свои действия для реализации учебных задач (этап 1). Если у ребенка возникают затруднения, то они решаются при соответствующей поддержке педагога (этап 2). Масштаб и глубина проработки проблемы ребенка соотношены с его возможностями успешно двигаться к решению учебной задачи.

Например, учитель предлагает ученику прочесть начало сказки. Но ученик почему-то не может сосредоточиться. Учитель не настаивает, а просто говорит: «Я вижу, что тебе что-то мешает. Ты хочешь читать, но тебе что-то мешает». Вариантов разворачивания этой ситуации много. Приведем один из них. Ученик ответил молчанием. Учитель продолжил: «Поняла, ты хочешь, чтобы я угадала сама, что тебе мешает! Ты мне такую загадку загадал?» Ученик оживился. Теперь он сам может оценить правильность ответа взрослого. Игра в «угадайку» похожа на пари. Она не только оживляет контакт, но и заставляет ребенка думать о том, что же действительно ему может мешать. Так учи-

тель меняет учебную задачу и создает условия для рефлексии ребенка, а это развивает его способность к самонаблюдению. В этой ситуации причиной был кот, сидящий под столом. Доверительная атмосфера, установившаяся благодаря децентрации учителя с урока на ребенка, помогла не только обнаружить причину, но и вместе с ребенком решить, что делать, чтобы котенок не мешал им вместе работать. Ситуация вошла в нужное русло, и были созданы условия для включения ребенка в реальную запланированную на этапе 1 учебную деятельность.

4-й этап. Начинается тогда, когда ребенок может самостоятельно выделить инвариант как структурную основу сказки. Теперь ему под силу творческая задача: «Напиши сказку “Теремок”, начало которой — “Плыл Старый Башмак по реке...”». Ребенок понимает, что Старый Башмак — это инвариант «теремка» на воде. Этого достаточно как основы, а далее — простор для фантазии. Если ребенок уверенно воспроизводит сюжет с заселением «теремка» в условиях смены лесных жителей на водных обитателей, можно считать, что учебная задача решена учеником успешно. Он усвоил все необходимые знания и умения и продемонстрировал это, самостоятельно создав на основе инварианта («теремок») собственный вариант («Старый Башмак»).

Напомним, что все 4 этапа, приведшие к успешному результату, ребенок осваивал в условиях психологической безопасности и точно подобранных типов педагогической деятельности (обучающей и поддерживающей), адекватных его учебной деятельности и развитию. Такой эффективности образовательного процесса и уровня успешности одни дети достигали при индивидуальной форме обучения, а другие — в составе малой группы, не доставляющей дополнительных проблем для успешного продвижения каждого ребенка.

Рефлексия и анализ предыдущих этапов позволили нам зафиксировать все успешные приемы, «изобретаемые педагогами» по ходу преобразования житейских ситуаций в образовательные, и выявить наиболее проблемные места, с которыми педагог справился, но не на должном качественном уровне, или не справился. Так постепенно формируется наш «банк успешного педагогического опыта» и «банк нерешенных проблем».

Далее мы поставили задачу расширения пространства взаимодействия каждого ребенка в пределах освоенных им умений и включили в него всех детей. В новом пространстве дети продолжали совершенствовать навыки создания вариантов сказки на единой основе. Таким образом появились основания для уверенности в собственной успешности, и перед каждым ребенком и всеми детьми можно было ставить новую задачу.

5-й этап. Учебная задача № 2. Каждому ребенку предлагается выложить свой вариант сказки в едином информационном пространстве, куда имеют доступ все педагоги и дети, решавшие задачу № 1. Теперь успешный результат индивидуальной работы доступен всем, и каждый может прочесть варианты «Старого Башмака». Общее пространство позволяет проявиться каждому ребенку в новых позициях: «читателя сказок других детей»; «эксперта, высказывающего свое мнение по поводу прочитанного»; «инициатора каких-либо общих действий» и т. д. Педагоги поддерживают любую попытку ребенка действовать в общем прост-

ранстве, делая его позицию значимой для всех. Приведем конкретные примеры.

1. Педагог пишет в общем для всех информационном пространстве: «Мы с Ваней читали сказку, которую написала Валя. Ваню рассмешило, что Валя решила в Старый Башмак поселить “кролика-рогалика-шевелюлика”. Мы с Ваней думали, почему у кролика такое имя? Ваня решил, что “рогалик” потому, что он подогнал Башмак к берегу рогаликом. А “шевелюлик”, потому что от страха ушами шевелит!» Какую-то часть послания Ваня напишет сам, возможно, это будет всего два слова «Ваня — Вале». Остальное напишет педагог, потому что объективно Ваня пока сам не сможет изложить и напечатать собственные мысли. Но педагог транслирует его мнение, потому что Ваня читал сказку и обсуждал ее с учителем.

2. Кто-то из детей смог сам написать кратко: «Мне понравилась жаба-пучеглазка». Кто-нибудь из взрослых обязательно откликнется: «И мне! А что тебе в ней понравилось?»

На этом этапе дети начинают читать большие по объему тексты, что ведет к дополнительной тренировке речевого аппарата. Растет самоинициатива детей выйти в общее пространство и вступить в общее обсуждение. Это стимулирует интерес родителей к происходящему. Педагоги ненавязчиво показывают им, как можно поддерживать своего ребенка и других детей в совместном обсуждении. Постепенно складывается заинтересованное и доброжелательное сообщество, в котором каждый ребенок занимает главную позицию автора сказки, достойной общего внимания и обсуждения.

6-й этап. Создание коллективной сказки «Старый Башмак». Предыдущие этапы готовили каждого к равноправному партнерству в создании большой сказки о Старом Башмаке. Приведем пример развернувшейся в общем пространстве дискуссии, как начать сказку. «Пусть Старый Башмак плывет по ручью, как в сказке у Вовы». — «Может быть, лучше по реке, как у Катти?» — «Лучше по ручью, потому что в реке он утонет, там много воды»... Педагог предлагает компромиссный вариант: «Кто-то однажды оставил на берегу ручья Старый Башмак. От сильных дождей вода в ручье поднялась, и течение унесло башмак в реку. Но по пути Старый Башмак сильно намок и утонул. Лежит Башмак на дне реки...». Теперь детям легче подхватить сюжет, потому что у каждого в авторском варианте есть герой, которого легко вписать в общий сюжет. Когда коллективная сказка создана, каждый может сказать: «Мы вместе сочинили сказку, а вот это — Я придумал!»

На этом этапе мы имеем реальное образовательное пространство, созданное в процессе совместного труда и общения детско-взрослого сообщества. Да и само сообщество появилось благодаря совместному труду и общению. Это реальный пример, как может выглядеть педагогическая практика и ее результат в аспекте инклюзии. Подтверждение тому — потребность детей продолжать *так жить*. Когда кто-то предложил сделать мультимедийный «Старый Башмак», все подхватили эту идею. И начался новый виток постановки новых учебных задач, что потребовало от детей деятельности по освоению новых знаний и умений. У педагогов появи-

лись новые возможности помогать и поддерживать детей в освоении более сложных форм общения и взаимодействия.

Уроки литературного чтения легко интегрировались с уроками труда, на которых педагоги помогали детям осваивать премудрости художественно-технического создания героев мультлика. На литературном чтении шла подготовка к озвучиванию, где каждый ребенок учился говорить за «своего героя». Здесь же активно дорабатывался сценарий. Чтобы сделать настоящий качественный мультлик, нужны специальные знания и умения по накладыванию видео- и аудиодорожек, титров, созданию серии фотографий, работе с длительностью кадров и т. д. На этом этапе произошла

естественная интеграция с уроками технологии. Мультлик получился на славу, и он был представлен на общешкольном фестивале проектов. Теперь у него новая жизнь в широком социальном пространстве: диск с мультиком дарят родителям, дедушкам и бабушкам. Есть идея послать его детям в больницу. Это начало социального творчества.

Да, мы действительно доказали всем, а в первую очередь себе и детям, что очерченный круг ограничений можно расширить за счет собственных и коллективных усилий. Но все же, скажем прямо, этот удачный опыт инклюзии — больше прецедент, чем правило. А у нас, находящихся в инновационном поле, по инклюзии пока больше вопросов, чем ответов.