

**УПРАВЛЕНИЕ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ:
ТРУД ДИРЕКТОРА
И ЕГО ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ**

**Индивидуализация
обучения — путь к школьной
успешности каждого ребёнка**

Новая школа, которую нам предстоит построить, станет школой учения и жизни, успешной социализации детей, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в поведении. Адаптивное образование — один из путей в решении этих сложных проблем.

*Галина
Кумарина,
заведующая
кафедрой
адаптивного
образования
Педагогической
академии
последипломного
образования
Министерства
образования
Московской области,
доктор
педагогических наук,
профессор*

Воспитание человека как яркой индивидуальности, как целостной, гармоничной личности, у которой слово не расходится с делом, а собственные интересы находятся в согласии с общественными, становится объективным требованием жизни, важнейшим условием построения демократического, правового государства.

Характеризуя тенденции развития личности в современном социуме, социологи отмечают два взаимопроникающих и взаимообусловленных явления — унификацию образов жизни людей различных социальных общностей, с одной стороны, и дифференциацию, индивидуализацию, персонификацию стилей жизни индивидов в рамках коллективной и творческой самодеятельности — с другой. Являясь закономерно обус-

ловленными, эти взаимопроникающие тенденции отражают сущность демократического общества, в котором общественные интересы должны гармонически сочетаться с личными. И развитие личности, индивидуальности расценивается как величайшее общественное богатство. «Чем иным, — в своё время писал К. Маркс, — является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека»¹.

Рассматривая тенденцию к индивидуализации, персонификации стилей жизни индивидов как закономерную и прогрессивную, философы на её основе формулируют методологический принцип — принцип индивидуализации, который понимается как регулирующее начало в построении всего комплекса методов социального управления. Сама проблема управления в свете этого принципа рассматривается как проблема согласования общего и индивидуального. Наиболее продуктивно использовать внутренние резервы человека в решении общих задач, учитывать индивидуальные возможности людей в регулировании общественных отношений — таково назначение принципа индивидуализации в сфере социального управления².

Проникая в народнохозяйственную, политическую, идеологическую деятельность партий и государства, принцип индивидуализации, естественно, должен стать объектом пристального внимания и в разработке научных основ школьной педагогики, ибо плодотворность и долголетие социальных, научных, нравственных систем и преобразований будет прямо зависеть от того, закрепятся ли они и их принципы в установках и методах образования и воспитания подрастающего поколения.

Идея индивидуализации обучения, диктующая необходимость признания педагогической значимости индивидуальных различий между детьми и учёта этих различий в учебном и воспитательном процессе, в своём гуманистическом содержании была выдвинута классиками мировой педагогики — Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, А. Дистервегом, К.Д. Ушинским и др. Принцип индивидуализации как один из наиболее важных в построении научных основ школьной педагогики был провозглашён и на первых этапах становления социалистической школы. В «Основных принципах единой трудовой школы» — документе, который рассматривался его создателями как модель школы демократического типа, — было записано: «Чрезвычайно важным принципом обновлённой школы явится возможно более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией обучения надо разуметь анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что даёт ему и что спрашивает с него школа»³.

Своё научное обоснование этот принцип получил благодаря широкому фронту исследований, развернувшихся уже в нашем столетии по проблеме обучения и развития. Различные научные школы, поставившие своей задачей исследовать характер взаимосвязи в этой диалектической паре, были едины в своей исходной позиции — в точке зрения на то, что уровень

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.46. Ч.1. С. 476.

² Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. М., 1984. С. 104–107.

³ Основные принципы единой трудовой школы/ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. С. 141.

развития детей должен рассматриваться как важный ориентир при построении обучения. Однако взгляды на то, как должно строиться обучение, исходя из интересов развития школьников, оказались различными.

Из подходов, предложенных к решению этой проблемы (Ж. Пиаже, Д. Брунер), наиболее перспективным представляется подход, приоритет в разработке которого принадлежит отечественной психолого-педагогической школе, связанной с именами Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Я. Рубинштейна. Особенность его заключается в диалектическом соотношении внутренних и внешних факторов психического развития, индивидуального и социального в человеке.

Научные факты, полученные в ходе проведённых отечественными учёными в 20–30-е годы прошедшего столетия исследований, убедительно свидетельствовали: обучение — это могучий фактор, который оказывает существенное влияние на развитие ребёнка. Одновременно было установлено, что в зависимости от характера обучения развивающий эффект его может различаться. Обучение может являться как стимулом, так и тормозом развития ребёнка.

Л.С. Выготский, раскрывая механизм влияния обучения на развитие детей и выдвигая тезис о том, что «правильно организованное обучение должно забегать вперёд дороге развития», в одном из своих последних выступлений — в докладе, прочитанном 23 декабря 1933 г. в педагогическом институте им. Бубнова, дал, опираясь на результаты проведённых к этому времени педологических исследований, и анализ условий, при которых это требование из категории должного превращается в закономерность педагогического процесса.

Сравнивая результаты в развитии детей, достигаемые при разных вариантах организации обучения, Л.С. Выготский приходит к выводу о том, что обязательным условием реализации развивающей функции обучения является соблюдение оптимальной дистанции между требованиями, предъявляемыми обучением, и актуальным уровнем умственного развития ребёнка, а также зоной его ближайшего развития, которые, как было доказано на обширном фактическом материале, могут существенно различаться у детей одного и того же возраста.

Эти характеристики — наличный уровень развития ребёнка и в особенности зона его ближайшего развития являются в педагогическом отношении чрезвычайно значимыми. Именно они, по мнению учёного, должны стать определяющими психологическими детерминантами построения обучения, ориентированного на развитие школьников.

Выводы, которые следуют из предложенной постановки вопроса, по мнению Л.С. Выготского, должны были коснуться самого широкого круга вопросов — диагностики, учёта успеваемости, комплектования классов. Они должны были также побудить по-иному рассмотреть все аспекты постановки обучения и в нормальной, и во вспомогательной школе⁴. Преждевременная смерть учёного, критика в адрес педологии, развернувшаяся в 30-х годах XX века и получившая логическое завершение в Постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях

⁴ *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Умственное развитие детей в процессе обучения. М.-Л., 1935. С. 33–52.

в системе наркомпросов», исключили возможность дальнейших поисков и практического решения проблемы обучения и развития на заявленной Л.С. Выготским платформе.

Это постановление для развития науки о воспитании имело крайне отрицательные последствия. Оно пресекло зарождавшуюся в ходе становления педологии попытку построить формы и методы школьной работы с учётом знания природы ребёнка, которая могла стать основой становления научной педагогики, послужило идеологической платформой и оправданием последующей практической и научной деятельности, в которой изучение детей как задача школы лишь провозглашалось, адресуясь не к вооружённому в этом отношении учителю, а как направление исследовательской деятельности вообще, стало самостоятельной научной целью, с задачами школы напрямую не соотносящейся.

Новая волна исследований, развернувшихся в 50–70-х годах по проблеме обучения и развития, была весьма продуктивной. В ходе этих исследований, связанных с именами П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.А. Менчинской, Г.С. Костюка, были получены новые доказательства ведущей роли обучения в развитии школьников, скорректированы бытовавшие ранее представления об умственных способностях детей, в частности младшего школьного возраста, вскрыты те потенциальные возможности, которые кроются в способах построения содержания образования, методов, приёмов учебной работы, в дидактической инструментровке процесса обучения в целом. Вместе с тем, нельзя не отметить, что все эти исследования строились в логике прочно утвердившего себя после разгрома педологии возрастного принципа, ориентированного педагогическое сознание на усреднённые нормативы развития детей, исходившего из того, что факт индивидуальных различий между детьми одного возраста безусловно важен для практической работы учителя, но несущественен для проектирования и построения системы обучения и её основных элементов.

Сама идея индивидуализации вошла в педагогическую теорию советского периода в своём усечённом, ограниченном виде — как принцип индивидуального подхода к учащимся в условиях классно-урочной системы, как принцип непосредственно практической деятельности педагога. «Индивидуальный подход — это знание, учёт конкретных индивидуальных особенностей ребёнка, воспитания и условий жизни, в которых он находится»⁵.

Понятие индивидуализации при этом педагогами советского периода широко использовалось, но в том его содержании, которое раскрывало возможности различных способов руководства учебной деятельностью учащихся с учётом их индивидуальных особенностей в рамках предопределённого возрастным подходом унифицированной системы обучения.

В основу же обоснования организационных принципов обучения, определения состава и уровня содержания образования, форм и методов учебно-воспитательной работы лёг принцип учёта возрастных особенностей учащихся, который и стал одним из формирующих её начал. Его реализация привела к тому, что все перечисленные важнейшие элементы

⁵ Педагогическая энциклопедия. М., 1965 г. С. 210.

педагогической системы рассчитывались и продолжают рассчитываться, ориентируясь на некоего усреднённого, стандартизированного ученика определённого возраста. Все дети одного и того же возраста с самого начала их обучения и в большинстве случаев до окончания ими основной школы ставятся тем самым в одинаковые условия обучения. Им предлагается для усвоения одинаковое для всех содержание учебного материала, с ними работают, как правило, по единой методике, к ним предъявляются одинаковые требования. Исследования показывают, что принцип индивидуального подхода в этом случае, будучи провозглашённым и активно пропагандируемым, тем не менее не находит практической основы для своего применения.

Между учётом признаков, общих для детей одного и того же возраста (так называемых возрастных) и сугубо индивидуальных (характеризующих их как неповторимые микросистемы), не обеспечивается надлежащего — организационно, содержательно и методически подкреплённого перехода. В результате сложилась ситуация, при которой яркая и богатая индивидуальность является не прямым, а, скорее, побочным продуктом обучения. Можно с достаточным основанием утверждать, что в трактовке проблемы индивидуализации наиболее отчётливо проявилась та деформация педагогического сознания, которая произошла в условиях идеологизации науки, явного пренебрежения её естественно-научными основами.

Накопленные в последние десятилетия в смежных с педагогикой науках и самой педагогике данные об индивидуальных различиях, которые обнаруживаются у детей одного и того же возраста по всем значимым для адаптации к школе характеристикам, а также о далеко не однозначно положительном влиянии самого сложившегося типа обучения на развитие детей побуждают актуализировать сделанные Л.С. Выготским выводы относительно существования сложной диалектической связи между развитием и обучением. Важности учёта для построения эффективного обучения не только возрастных, но и индивидуально-типических различий между детьми одного возраста. А эти различия, не выходящие за рамки индивидуально нормального развития, в начале систематического обучения, как уже указывалось, могут определяться полутора–двумя годами (данные проф. Н. Дубровинской), а в процессе обучения достигать трёх лет (данные доктора педагогических наук З. Калмыковой).

Уместно здесь обратить внимание и на само определение возраста, введённое в современную человековедческую науку Б.Г. Ананьевым. Согласно этому определению, возраст человека является функцией не только биологического, как это представлялось ранее, но и исторического времени. Он представляет собой сумму разнообразных явлений роста и созревания, конвергируемых со многими сложными явлениями общественного и социально-психологического развития человека в конкретных условиях⁶.

Возможность конструирования более совершенной модели системы обучения создаётся, если в структуре этой модели фактор индивидуальности в качестве изнутри определяющей её содержание психологичес-

⁶ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968, с. 111–129.

кой детерминанты, органически дополняющей детерминанту внешнюю — социальную, будет учтён не только на уровне знаний об общем (об общих для всех детей одного и того же возраста характеристиках), но и на уровне знаний об особенном (знания, которые позволяют одну и ту же возрастную категорию учащихся представить дифференцированно по критерию существующих между различными её представителями педагогически значимых различий).

Психолого-педагогические исследования, проведённые в области обучения, анализ имеющегося здесь практического опыта позволяют в качестве таких педагогически значимых различий между учащимися одного и того же возраста выделить следующие: применительно к начальному обучению — различия в уровне школьной зрелости детей, в их обучаемости; применительно к средним классам — различия в начинающихся проявляться склонностях, интересах учащихся; применительно к старшему звену во всех типах образовательных учреждений — различия в специальных способностях как важный компонент профессиональной ориентации учащихся, выбора профиля будущей специальности.

Актуальной задачей педагогической науки становится в свете изложенного разработка теории целей, содержания, форм, методов обучения на новой основе — с учётом знания о типических педагогически значимых индивидуальных особенностях учащихся одного возраста. Исходить из признания индивидуальности как главной цели воспитания, учитывать уже сложившуюся индивидуальность в конструировании педагогической системы, выборе форм и средств педагогического действия — такова сущность принципа индивидуализации, отвечающая сегодняшнему конкретно-историческому этапу развития отечественной школы и педагогики. Реализация его требует обоснования и разработки такой теоретической модели системы обучения, которая включала бы в себя личность (индивидуальность) и как цель педагогической деятельности, и как активный элемент самой системы, влияющей через учёт типических различий между детьми на характеристику всех других её элементов и тем самым предопределяющей новый уровень целостности самой системы.

Предотвратить задержку в развитии особо даровитых натур, не допустить отставания слабых, обеспечить качественное освоение всеми школьниками единого, очень высокого сегодня образовательного минимума, всемерно способствовать становлению индивидуальности как главной отличительной характеристики личности, которая «гордится развитием в себе всех способностей для служения целому»⁷, — таково назначение индивидуализации в школе, которую нам надлежит построить. Создание для различных (на данный момент времени и по определённому критерию) групп учащихся одного возраста неодинаковых, различных условий обучения, соответствующих актуальному уровню их развития, явится качественно новым шагом в совершенствовании школы.

Необходимым считаю подчеркнуть, что в отличие от отечественной педагогики, где до сих пор ведущими инструментами индивидуализации

⁷ Основные принципы единой трудовой школы/ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. С. 141.

обучения остаётся «гибкое использование педагогом различных форм и методов обучения»⁸ в условиях жёстко заданных стандартов содержания образования и единых требований к их усвоению, в условиях традиционно утвердившейся классно-урочной системы, поиск путей индивидуализации в мировом педагогическом опыте идёт в значительно менее регламентированном образовательном поле. Принцип гибкости, дифференцированности (к индивидуальному через особенное) применяется при выстраивании всех существенных элементов дидактической системы: организационно-педагогических форм, содержания, режимов обучения.

Характеристика этого опыта — предмет отдельного разговора. Здесь же считаю важным подчеркнуть, что разработка этих, ранее закрытых для отечественных исследователей направлений преобразования имеющей место практики с учётом конкретных условий и имеющегося опыта, сегодня стала актуальной и остро злободневной.

В числе принципов государственной политики в образовательной сфере провозглашён принцип «адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников»⁹. Получили законное право на существование различные типы образовательных учреждений. Кроме хорошо известных, сегодня могут открываться и имеют своё «Типовое положение» такие типы образовательных учреждений, как «Общеобразовательная школа-интернат с первоначальной летней подготовкой», «Образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», «Оздоровительное образовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении», «Образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением»¹⁰.

В основной школе вводятся элективные курсы, в полной средней — профильное обучение. Создаются гимназии и гимназические классы, классы, спрофилированные на высшее учебное заведение, лицеи и лицейские классы¹¹. Предусмотрена возможность освоения образовательных программ не только в очной и очно-заочной (вечерней) форме, но также в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Следует, однако, сказать, что в наименьшей степени происходящие в школе преобразования коснулись её начального звена — звена, которое по праву считается фундаментом всего школьного здания. Ведь именно здесь, на этом этапе обучения, ребёнок осваивает свою первую социальную роль — роль ученика. Именно здесь, на этом этапе обучения он обретает или теряет мотивацию к учению. Именно здесь у него формируются и закрепляются определённые личностные качества, с которыми он пойдёт по жизни (ответственность или безответственность, организованность или безалаберность, умение самостоятельно преодолевать

⁸ Российская педагогическая энциклопедия, М., 1993. С. 361.

⁹ Закон РФ об образовании. Ст.2, п.3. М.2007. С. 6.

¹⁰ Закон РФ «Об образовании». Ст.12, п.5. С.15 М. 2007.

¹¹ Развёрнутая характеристика основных форм дифференциации обучения представлена в книге Осмоловской И.М. «Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Воронеж, 2005 г.

трудности или стремление надеяться на других, искать обходные пути). Именно здесь, на этом этапе складывается личностный стержень растущего человека, его самооценка, уровень притязаний, его отношений к миру и с миром. Наконец, именно здесь, на этом этапе у ребёнка надлежит сформировать учебную деятельность, универсальные учебные умения, которые позволят ему включить ведущий резерв саморазвития — готовность и способность к самообразованию.

А у нас до сих пор, несмотря на известные данные о глубокой амплитуде индивидуальных различий в школьной зрелости детей, переступающих порог первого класса, не получила законного права на существование даже входная диагностика их готовности к школе, которая является обязательной во всех и европейских, и англоязычных системах образования. Единственно, что допускается законом, это создание для детей, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по двум или более предметам, классов компенсирующего обучения. А в случае отсутствия таковых — оставление ребёнка на повторное обучение или рекомендация для него такой формы, как семейное образование. Однако известные обстоятельства, связанные с экономическим кризисом и вызванным им сокращением расходов на образовательную сферу, привели к резкому снижению количества таких классов практически во всех регионах страны. И у педагогов не осталось никаких действенных инструментов для того, чтобы закреплённое Конституцией РФ право всех детей на полноценное образование стало правом фактическим. Сегодня благополучной ситуация выглядит только в школьных отчётах. Реальной статистики того, сколько детей должны бы стать второгодниками, сколько из них приходят в основную школу, не умея как надо читать, считать и писать, не знает никто. Для сравнения: в Германии количество детей, оставляемых в начальной школе как минимум один раз для повторного прохождения программы в одном из начальных классов, по данным немецких учёных, составляет 20%¹². Единственно, на что выходим мы, это на обосновываемую специалистами-дефектологами необходимость расширения сети специальных коррекционных образовательных учреждений. Другого пути пока не просматривается. А этот путь, по моему глубокому убеждению, надо искать в рамках совершенствования общей дидактики, и прежде всего, дидактики начального обучения. И в этом направлении, в частности, активно работает наша кафедра.

Создана и в рамках экспериментальной работы получила широкую апробацию методика педагогической диагностики готовности детей к школьному обучению. Считаем, что нет препятствий на сегодняшний день к использованию педагогами такой возможной формы гибкой организации учебного процесса, как межклассная дифференциация, учитывающей разный уровень учебных возможностей детей в освоении заданных программой школьных предметов и создающей одновременно условия для оптимизации работы с каждой из учебных групп.

Целесообразно прибегать к такой форме в каждой школе, где в параллели есть два или более классов. При этом ребёнок, которому трудно

¹² Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение. М., 2006 г.

даётся, например, математика, на уроке по этому предмету будет учиться в одной учебной группе. В группе для этой категории детей. У педагога, который в качестве целевой установки урока имеет не только прохождение программного материала, но и с опорой на этот материал специальные функции, которые оказались недостаточно сформированными для успешного учения в данной образовательной области. На уроке же чтения этот ребёнок может оказаться в другой группе, для детей вполне успешных, где учитель будет и соответственно строить свою работу, преследуя цель обеспечить и учение, и развитие детей в соответствии с их учебными возможностями и способностями.

Гибкость форм организации, открытость учебно-тематического планирования, дающая возможность работать с ребёнком, опережающим или отстающим в освоении программного материала, по индивидуальным учебно-тематическим планам, предоставление большей самостоятельности и тем, кто учит, и тем, кто учится, в выборе форм и процедур контроля — всё это сегодня стучится в дверь, имеет по закону право на существование.

Да, в этом случае классно-урочная система должна перестать быть единственной формой организации учебного процесса. Вариативность режимов учебной работы, программ развития учащихся в системе начального обучения — залог того, что единые для всех детей образовательные цели будут достигаться в их органическом единстве с целями охраны и укрепления здоровья школьников, гармоничного развития их индивидуальных способностей и дарований.

Галина Кумарина

Индивидуализация обучения — путь к
школьной успешности каждого ребёнка