

Как обеспечить индивидуальное образование

Ната КРЫЛОВА, кандидат философских наук

Екатерина АЛЕКСАНДРОВА, кандидат педагогических наук

Любой учитель сегодня уверен, что использует индивидуальные методы обучения: он раздаёт своим ученикам на уроках разные карточки, учитывает особенности детей при определении домашних заданий и творческих работ, а также их оценивании. Однако, если вдуматься, это только небольшая часть того, чем на деле может стать индивидуальное образование. О том, как последовательно построить такую систему, как организовать образовательные процессы сообразно природе и запросам каждого ребёнка, и пойдёт разговор.

Все учителя знают: дети — разные, поэтому им надо давать на уроках карточки с заданиями разной степени сложности и интересные темы для докладов, предлагать факультативы и кружки. Учителей призывают идти в ногу со временем, и они, часто «по хотению и велению» сверху, начинают использовать очередной «джентльменский» набор педагогических терминов, например, такой: индивидуальный подход, индивидуализация, индивидуальные программы, личностный опыт, даже индивидуальная «траектория» (всю жизнь живём по пословице «Хоть горшком назови, только в печь не сажай»).

В то же время многие учителя (по разным исследованиям — это 60–70%) склонны скорее к традиционным, чем к инновационным методам обучения. При этом они постоянно говорят об «индивидуальном подходе», особенно не задумываясь над тем, действительно ли их деятельность соотносится с теми терминами, которые у всех на слуху.

Какой же действительный смысл вкладывается в понятие **индивидуальное образование**? И знаем ли мы ответ на главный вопрос: как его обеспечить? Как от карточек с дифференцированными заданиями перейти к стройной системе дополнения разнообразных форм индивидуального образования? **Как всецело обеспечить гуманистические принципы образования в «святая святых» школы — в учебном процессе?** Как сделать, чтобы образование стало не только совместным интересным, творческим делом и детей, и родителей, и учителей, но и соответствовало становящейся индивидуальности каждого ребёнка, создавало условия для его культурной идентичности?

Но зачем это надо? Может быть, не следует искушать себя и других призывом сделать всё образование индивидуальным? Возможно, достаточно «принимать во внимание» индивидуальный опыт, раздавать дифференцированные задания, ввести в старших классах два-три направления профильного обучения и на этой основе модернизировать образование, с тем чтобы оно обеспечило прорыв к другому, более гуманному и продуктивно организованному обществу?

Задавшись всерьёз этими вопросами, погружаемся в море педагогической литературы, где уже обобщён весь опыт по индивидуализации обучения. Изучаем его в надежде, что вот-вот нам откроют основной секрет: как совершить переход от элементов личностно-ориентированного образования к подлинному разнообразию индивидуального образования? Однако, во многом соглашаясь с позицией авторов (у самих такая же!), мы возвращаемся в учебные кабинеты, не найдя ответа на вопросы.

Так всё-таки как обеспечить такое разнообразие задач, содержания и форм образования, чтобы школа стала **для каждого ребёнка желанной средой саморазвития и самореализации**? Почему большинство образовательных учреждений России не используют опыт свободного воспитания и занимают выжидательную позицию, продолжая традиции педагогического воздействия, принуждения, монологического преподавания? Почему, наконец, управленцы, учителя и родители настроены против либеральных принципов образования? Попробуем ответить на эти вопросы.

Становление массовой потребности в индивидуальном образовании

Если попробовать определить, где лучше плавать — в тёплой воде, ограниченной буйками, на мелководье, в «спасжилете» и под постоянным контролем тренеров или в холодной воде, где глубоко, накатываются волны, не видно буйков, а тренер не навязывает каждое движение и просто отслеживает ситуацию, — то ответ напрашивается сам: это дело выбора, что кому нравится.

Вот и мы так считаем. И поэтому уверены, что надо дать право выбора каждой школе и каждой семье, в каких условиях учить детей «плавать». Органы школьного самоуправления и попечительский совет как наиболее многочисленные структурные единицы сообщества и должны определять, какую культурно-образовательную среду создать в школе. А педагоги и родители будут вместе с каждым ребёнком обеспечивать его индивидуальный маршрут в тех культурно-образовательных пространствах, которые наиболее адекватны потребностям, способностям и интересам ученика.

Таков природосообразный и культуросообразный способ определения рамок общих социальных требований (идуших не только от государства, но и от личности) к выпускнику школы. Поэтому если школа стремится предоставить ребёнку и семье право на свободу выбора содержания и форм образования, то **государство не должно мешать ей**.

Но пока общество пребывает на «перепутье»: выбирает направление и способы демократизации образования, примериваясь к возможности обеспечить сами принципы организации демократического уклада школы в современных условиях. Часть учителей, управленцев и родителей с сомнением относятся к опыту свободных, демократических школ и даже настроены против либеральных принципов в образовании. Поэтому и важно определить, что оказывает влияние на принятие или непринятие обществом либеральных идей и опыта свободного воспитания? И что лежит в основе недоверия?

Конечно, элементы вариативности, демократического самоуправления, педагогической поддержки, личностно-ориентированного обучения существуют в практике российских школ, хотя представлены и не так широко, как хотелось бы. Но эти элементы свободного воспитания, иницируемые и продуцируемые отдельными педагогами-энтузиастами или их командами, во-первых, несистематизированы, а во-вторых, слабо влияют на всю систему. Массовое образование (даже если в нём присутствуют отдельные элементы демократического уклада) не становится ни более индивидуальным, ни более демократическим, поскольку построено **иерархически**.

Иерархическое послушание, типичное для властных структур, — основное препятствие на пути либерализации и демократизации образования, поскольку свободное и открытое образование не нуждается в силовом управлении. И в этом одна из причин недоверия управленцев к свободному воспитанию, поскольку, по их мнению, в обществе, не имеющем глубоких демократических традиций, свобода приведёт только к анархии.

На путь демократизации не вступишь, не приняв либеральные принципы понимающей педагогики. Однако традиционная педагогика придерживается методических норм, которые встроены в иерархию силовых ценностей. Она склонна к масштабным обобщениям и формулированию закономерностей и принципов, объясняет образовательные процессы с помощью устаревших понятий и подходов, выводит общие и абстрактные закономерности, конструирует общие методы и «технологии» в уверенности, что может положить «нормы» личностного развития в основу педагогического руководства разными детьми. Это и уводит её в сторону от решения индивидуальных проблем детей и подростков. Поэтому-то многие педагоги со стажем вынуждены открывать для себя элементарные приёмы поддержки и неформального общения.

«Бездетность» педагогики начинается ещё в институтских стенах. Студентам и слуша-

телям курсов повышения квалификации всё время говорят об абстрактных детях. Учебники педагогики — сугубо теоретические и обобщённо рецептурные, а не прецедентные. И в журнальных статьях и книгах опять-таки фигурирует безликий учащийся. Так обобществлённая педагогика служит основой школьной традиции «не видеть за поведением лица».

Педагогические прецеденты могли бы открыть много интересного и поучительного как опытному, так и начинающему учителю, например:

- особенности образовательных ситуаций, в которых каждый ученик в зависимости от его характера и мотивации может действовать по-разному;
- противоречия в содержании педагогической деятельности, связанные с характером и мотивацией каждого учителя;
- индивидуальные рамки общения и конкретные условия взаимодействия ребёнка/подростка и взрослого.

Описание случаев из педагогической практики, жизненных и образовательных ситуаций дают реальную картину развития детей. Можно, например, в учебнике по педагогике написать, что основной принцип взаимодействия взрослого и ребёнка — учёт его потребностей, ожиданий, интересов. И каждый учитель будет верить, что этот принцип автоматически присущ его деятельности и достаточен для построения полноценного взаимодействия с ребёнком. На деле же, при анализе действий педагога, обнаруживается, что многое не соответствует этим ожиданиям. В сознании многих учителей и родителей утвердились представления о якобы неоднозначности свободного воспитания и даже недопустимости потворствовать всем пожеланиям ребёнка (*«мало ли что тот захочет», «нельзя потакать детям, а то будут эгоистами»*).

Одна из причин недоверия к либеральным принципам — это то, что ценности и особенно методы и приёмы свободного образования непривычны и даже неприемлемы для большинства взрослых, которые сами воспитывались в авторитарной культуре. Им трудно самоопределиваться в современной социокультурной ситуации, так как они привыкли, что решения принимаются старшими в социальной иерархии (родителями, начальниками). Они не доверяют способности подростков к самоорганизации и саморегулированию, не согласны рассматривать их асоциальное поведение как своеобразную реакцию на «зжатость», принуждение и несвободу в семье и массовой школе. Ценности свободного воспитания пугают и более старшее поколение — бабушек и дедушек, воспитанных в строгих нормах иерархического послушания и претендующих на авторитарное воздействие на молодые семьи.

Ещё одна причина — наличие (или отсутствие) условий для демократической самоорганизации взаимодействия в детско-взрослом сообществе. Организация свободной школы требует от педагогов умения понимать детей и работать в команде «разномыслящих единомышленников». Умение неформального общения с детьми и «командность» работы взрослых как необходимое условие организации свободной школы отмечали практически все сторонники педагогики свободы (К.Н. Вентцель, Г.Винекен, А.У. Зеленко, А.Нилл, С.Т. Щацкий, Р.Штейнер и др.). Но те, кто не понаслышке знает о положении дел в современных учительских коллективах, прекрасно понимают, что единомышленники в массовых школах достигаются редко.

Учителя привыкли к *иерархической ролевой организации* учебного процесса и деятельности в коллективе. На первый взгляд в ней больше формального порядка, чёткого распределения полномочий и определённости. Планировать «сверху» на основе «вертикали» и распределять объём работы «по ролям» легче, чем выстраивать организацию школьного сообщества демократически, на основе выработки решений в «горизонтали», когда не просто учитываются, а принимаются как должное индивидуальные цели и интересы.

В ситуации иерархического управления проще организовать и контролировать традиционное преподавание, базирующееся на стандартных учебных программах. Индивидуальное же образование и самообразование детей, в основе которого лежит индивидуальный интерес конкретного подростка, требует иных — демократических — принципов организации. При свободной организации учебного процесса в корне меняются функции взрослого, который

теперь не командует, а сопровождает учащегося в его индивидуальном образовании. Контроль превращается в самоконтроль.

Требования традиционного силового контроля к учебным заведениям прямо противоположны. Собирая информацию об учебном процессе в разных заведениях, управленческая система настаивает на том, чтобы она была единообразна и проста для восприятия инспекторами при экспертизах и проверках. Именно с этих позиций система и её верхние управленческие уровни постоянно следят за «качеством образования» и оценивают отдельные инновации, как и успешность альтернативных форм образования в целом, на основе административных критериев, называя весь этот механизм «*следованием стандартам*»:

- легко ли новые явления в образовании подходят под общие требования контроля;
- следуют ли они установленным сверху правилам образовательной пирамиды;
- не слишком ли их содержание и формы «выпадают» из общей картины (не слишком ли они альтернативны).

Для родителей, педагогов и администраторов бывает важным компромиссное соединение:

- индивидуального и коллективного воспитания («плохо воспитывать эгоистов; нельзя думать только об индивидуальности, приоритет всегда принадлежал и принадлежит коллективу»);
- свободы и ответственности («он вырос, но остался таким несамостоятельным и безответственным; разве он способен сам принять решение и ответить за его результат, поэтому к свободе будем идти с большой осторожностью»);
- образовательного стандарта и вариативного образования («нельзя разрушать единое образовательное пространство; будем соблюдать требования стандарта»).

Компромиссы отражают двойственность отношения к детству и образованию, хотя надо не совмещать базовые противоположности педагогической деятельности, а преодолевать само противоречие, делая образование более гуманным, открытым и демократически организованным.

Как показывает повседневная практика, особой потребности менять позицию у учителей массовой школы сегодня нет, поскольку сохраняется силовая иерархическая структура управления. Учителям (в рамках действующей общей управленческой схемы) проще организовать привычные предъявление ученикам информации и фронтальную проверку её усвоения. Они часто не верят, что учащиеся способны самостоятельно освоить необходимую учебную информацию, да и учили их **учить**, а не **организовывать** самостоятельную деятельность учеников.

Кроме того, и *дети, не привыкшие с начальной школы к самостоятельной учёбе, к старшим классам действительно выглядят несамостоятельными и неспособными к самообразованию*. Выходит, что и учителя, и дети психологически не готовы к переходу на демократические нормы взаимодействия, хотя формально образование почти 20 лет как провозглашено личностно-ориентированным.

Применению либеральных принципов организации образования препятствуют и недостаточно развитое понимание их сути педагогами и родителями, и консерватизм большинства управленцев, и мифы об «избыточности» свободного воспитания. Помимо этого, с экономической точки зрения переход на индивидуальный учебный план потребует увеличения финансирования. Если один час в неделю учитель работает с одним классом (обычный урок), то оплата ему идёт за один час. При организации индивидуальных и групповых консультаций (в системе индивидуального образования) должно оплачиваться столько часов, сколько учеников занималось индивидуально, плюс часы по количеству групп. Это значит, что расчётная единица в «один час», заложенная в традиционный учебный план, может вырасти в двадцать пять раз (если учеников — 25). Значительного инвестирования требует также организация культурно-образовательной среды школы: надо создавать разнообразие образовательных пространств, расширять библиотеку и читальные залы (старые школы для этого оказываются просто непригодными — ведь они проектировались под поточные схемы обучения!).

Однако если просчитывать новые подходы к финансированию индивидуального образования, то становится ясным, что высвобождается большая часть средств, предназначенных для оплаты огромной армии проверяющих чиновников, потребность в которых отпадает в случае, **если контроль качества образования передаётся в сами школы.**

Идея последовательной демократизации (и общей либерализации) образования уже принята педагогическим сообществом. Возникающие в связи с этим вопросы становятся всё более актуальными. Их ставят не только педагогическая пресса, но и сами педагоги. Фактически сама практика образования переросла прежние авторитарно-ограничительные рамки стандартного обучения. Всё чаще ученики выбирают разные дополнительные курсы, пользуются пособиями по самообразованию, а родители вкладывают деньги в репетиторство, покупают компьютеры и новейшие компьютерные программы.

Почему же сегодня школа обучает одному, а ученик за её стенами сам стремится научиться совсем другому и, главное, по-другому, и у кого при этом выше КПД — у школы или ученика?

В ситуации рыночных отношений практика массовых профессий всё стремительнее уходит в прошлое, уступая место «штучным» должностям и специализациям. При этом, овладевая одной и той же профессией, люди становятся разными профессионалами и работают по-разному. Сегодня даже среди «алгоритмизированных» исполнителей ценятся, пожалуй, больше, чем знания, **индивидуальные** профессиональные особенности и **особые** компетенции.

Успешность специалиста начинает определяться не объёмом знаний, а его мобильностью, умением неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно получить новую информацию, необходимую не вообще, а в данный момент. Стала востребованной его способность к творческим, оригинальным решениям и генерации идей. Однако система управления всё ещё пытается кроить выпускников по одной мерке, задавая ГОСТы — государственные нормы и стандарты обучения.

Какие можно привести факты, подтверждающие, что образование реально становится всё более индивидуальным? Дистанционное образование, Интернет-школы и центры, интерактивные технологии (теле- и аудиоконференции, чаты), разнообразие компьютерных программ, обилие справочников и энциклопедий, толковые методические брошюры для самообразования и самоконтроля — всё это не только стало неотъемлемой и доступной частью реальности, но и имеет ряд преимуществ по отношению к традиционному обучению в классе, а именно:

- возможность быстрого получения и отсылки учебных материалов и заданий;
- свободный доступ к базам данных, к каталогам библиотек и другим разнообразным ресурсам;
- индивидуальные формы, содержание и темп занятий, которые учащийся может выбрать сам, в зависимости от своих потребностей;
- возможность совмещать несколько курсов обучения или переобучения по выбору, что позволяет конструировать своё образование;
- учёт всех пройденных курсов в профессиональном резюме при найме на работу.

Использование этих форм даже в традиционном образовательном процессе значительно снижает отрицательное воздействие массового обучения. Именно индивидуальные формы самообразования дают возможность учащемуся выбрать наиболее оптимальный ритм учения, исходя из собственных психофизических особенностей. Благодаря этому у него резко снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций как с преподавателями, так и с соучениками.

Дети с иными особенностями развития и возможностями могут, наконец, полностью удовлетворить собственные образовательные потребности. Да и не стоит забывать об увлечении школьниками современными технологиями, что создаёт положительный настрой на учение.

Меняется и роль родителей в образовании. Преодолевается их имидж как пассивного

объекта бесконечных жалоб на школьников. На родителей реже выплёскивается недовольство учителя самой принуждающей атмосферой школы. Они наконец-то становятся теми, кем и являются изначально: заказчиками образования для своих детей и партнёрами педагогов. Для родителей система образования перестаёт быть чем-то незыблемым. В их понимании школа сегодня занимает более скромное место на рынке многообразных образовательных услуг. Кроме того, родители быстрее и острее, чем учителя, осознают физические, психологические, культурные различия детей, особенности их интересов, возможностей и потребностей. Именно от родителей сегодня исходит тревога, что массово-урavnительный подход, типичный для массовых школ-гигантов, всё больше вредит ребёнку, которому предстоит жить не в коллективном прошлом, а в индивидуальном настоящем.

Всё это свидетельствует о становлении нового типа социально-культурного заказа на образование и профессиональную подготовку, в основе которых лежит **индивидуальная модель способностей (компетенций)**. Она предполагает готовность принимать ответственные персональные решения, способность к самостоятельной деятельности инновационного характера, саморазвитию и непрерывному самообразованию. Теоретически заказ на подобное образование уже *провозглашён и укореняется в сообществе*, но ещё не осознан педагогами полностью и в их практике не реализуется.

Возникает классически банальная ситуация противоречия между государственным и общественным заказами на формы и содержание образования, с одной стороны, и невозможностью массовой школы преодолеть многочисленные нестыковки модернизации — с другой. Ситуативная неразрешимость этого противоречия интерпретируется многими управленцами на основе установки: «массовая школа по определению не может давать образование индивидуально». Эта логика понятна, ведь система заинтересована не столько в сохранении традиционной школы, сколько в сохранении своего статуса, прав и роли первого лица в образовании.

Но действительно ли массовая школа не способна работать по индивидуальным программам? Как отойти от складывающейся тенденции сделать индивидуализацию (или дифференциацию) лишь довеском образования, вогнать её в рамки «дисциплин по выбору и факультативов» или «выбора заданий по степени сложности, форме и срокам выполнения», а теперь ещё и обязательного «профильного обучения»?

Сейчас существуют разные концепции и подходы к индивидуализации учебного процесса. Приведём наиболее распространённые:

- идея пересмотра стандартов образования и индивидуализации части их содержания;
- дифференциация учащихся;
- реализация индивидуального подхода, учёт интересов, склонностей и познавательных возможностей детей;
- концепция личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской, в рамках которой проводится чёткое разграничение индивидуализации и дифференциации и предлагается принципиально важная идея опоры в учёбе на личностный опыт и особенности детей;
- построение обучения как средства самореализации (А.М. Лобок);
- предложения по изменению содержания учебного процесса, отказа от массовых способов учебной работы.

Многие разработки в той или иной форме содержат общие принципы. Например, дифференциация по своей сути представляет собой попытку групповой индивидуализации. Она предполагает не учёт особенностей каждого ученика, а основывается на учёте особенностей групп, организуемых по сходным качествам учеников. Можно ли это назвать ограниченной индивидуализацией? А может, это формальное обособление групп? Ведь выделяют группы, основанные на успеваемости учеников, начальных профессиональных интересах, возрасте и других параметрах. Всем известен, например, и опыт разделения целых классов на «продвинутые» и «коррекционные» (и те негативные последствия в самовосприятии детей, к которым приводит такое сортирование: неадекватные самооценки, разрушение нравственного климата и демократических норм взаимоотношений между детьми в школе и др.).

В «чистом виде» индивидуальное образование сегодня выглядит часто как заочное обучение и экстернат. Но индивидуальное образование не экстернат! В его основе лежит не обучение — «быстрое» и «вне класса», а учёба — «своим темпом» и «повсеместная».

Гибкое отношение к стандартам, конкретизация их «примерного» содержания, несомненно, послужат задачам обеспечения индивидуализации учебных планов в каждой школе. Здесь и уточнение регионального и школьного компонентов, определение их вариативной части и расширение, максимальное использование ученического компонента.

Но школы часто боятся проявить инициативу, а если и отваживаются, то она подавляется или ограничивается сверху. Поэтому идеи вариативности реализуются, к сожалению, чаще всего так: ученику предоставляется право выбора ещё одной, дополнительно изучаемой дисциплины, а не метода преподавания («преподать» — опять «дать», а не «добыть», «найти ответ»), не содержания и индивидуального темпа его изучения.

Обеспечение индивидуализации вовсе не означает, что ребёнка надо изолировать от одноклассников. Наоборот, предполагается, что учителя могут совершенствовать методы занятий в разновозрастных группах, учитывая свободный выбор детей отдельных форм и способов работы, соответствующих их индивидуальным возможностям. При такой организации учёбы можно использовать творческие задания и методики типа «Карта знаний» (как средство построения образовательных маршрутов учащихся), проектные методы работы, результаты которой фиксируются в Образовательном резюме учащегося. Для этого надо обеспечить свободный доступ к дидактическим материалам, дополнительным источникам информации и поощрять выбор домашнего задания.

И.С. Якиманская рассматривает **субъектный опыт ученика** как решающий фактор личностно-ориентированного образования. Поэтому даже в условиях массовой школы можно дифференцировать не школьников («внешняя» дифференциация), а учебный материал; организовать образовательное пространство так, чтобы создать разнообразную среду, где каждый ученик может реализовать себя в соответствии с присущими ему познавательными потребностями, используя все условия для индивидуального развития («внутренняя» дифференциация).

Надо различать **общую** для всех и **индивидуальную** учебную программу, учитывающую особенности ученика: наиболее значимые для ребёнка способы проработки учебного материала (например, возможность преимущественного использования им слуховой, зрительной памяти и т.п.). Для стимулирования стремления учеников к самообразованию используется особая организация материала, при этом учитель занят процессом активной учёбы (заметим опять — не обучения!) каждого ребёнка. Для этого:

- совместно с учеником выделяют «единицы самостоятельной учебной деятельности»;
- ученику предоставляются возможности выбора заданий, контроля и оценки результата;
- обеспечивается групповая рефлексия учения (для совершенствования умений детей понять и определить, «как и что делаю я и делают другие?»).

Только тогда разработка индивидуальных программ не становится их приспособлением к «удобному для учителя и одинаково доступному для детей обучению», а будет обеспечивать саморазвитие их индивидуальности.