

АДАПТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: сущность и условия реализации



Галина Фёдоровна Кумарина,
заведующая кафедрой адаптивного образования
Педагогической академии последипломного образования
(Москва), профессор, доктор педагогических наук

Задача построения новой школы — школы не только для учения, но и для жизни, в которой каждый ребёнок найдёт себя, в которой не потеряются таланты и будет обеспечена реальная помощь и поддержка ребёнку слабому, — даёт новый импульс к осмыслению путей реализации принципа адаптивности образования. Принципа, провозглашённого сегодня в качестве одного из важнейших в новой образовательной политике государства.

• адаптивное образование • новые образовательные стандарты начальной школы • индивидуальные различия детей • школьная зрелость • психолого-педагогическая диагностика • индивидуализация обучения • дифференциация условий обучения • оценка качества образования

Идея адаптивности образования к запросам общества, к образовательным потребностям детства и индивидуальным особенностям каждого конкретного ребёнка имеет в педагогике глубокую историю. Мыслители древности, педагоги-гуманисты эпохи Возрождения, наши наставники из ближайшего прошлого обращались к этой идее и последовательно развивали её, опираясь на знание о детстве и обществе каждого конкретного исторического этапа.

Обращаемся к этой идее мы и сегодня, надеясь на то, что активная её разработка нынешним поколением учёных и практиков позволит

преодолеть, наконец, ту ставшую в нашей школе хронической болезнью, которую В.А. Сухомлинский справедливо называл *бездетностью*.

Что представляет собой адаптивное образование и каково его назначение? В нашем понимании адаптивное образование — это то массовое, общее образование, которое адресовано всем детям на разных этапах их развития, которое учитывает неодинаковость детских лиц, предоставляет оптимальные условия для развития каждого. И одновременно учитывает социальный заказ современного мира труда, в котором должен найти своё место каждый. То место, которое будет соответствовать его способностям и возможностям, будет делать его рабо-

ту радостной и приносить удовлетворение, делать богатым его (ибо, что есть богатство, как не наиболее полное проявление всех способностей человека), а в итоге и всё общество. Отвечать требованиям и ожиданиям, обращённым к образованию как социальному институту со стороны государства и общества и отвечать образовательным потребностям и ожиданиям, обращённым к нему со стороны каждого включённого в него ребёнка, и шире — субъекта образовательной деятельности — таково назначение адаптивного образования. Принцип «адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» провозглашён сегодня в качестве одного из важнейших в новой образовательной политике государства (Закон РФ «Об образовании», статья 2, пункт 3). Задача построения такого образования проходит «красной нитью» через национальную образовательную инициативу «Наша новая школа. Школа для всех».

Очень хочется надеяться, что понятия «массовое образование» и «адаптивное образование» перестанут, наконец, рассматриваться как антиподы, так, как это было в XVII веке, когда и возникло массовое обучение. Ведь уже тогда философы и педагоги поставили проблему, которая высвечивала противоречие между прогрессивной идеей социального равенства и фактом биологического неравенства — источником и признаком жизнеспособности любого биологического вида. В общественной жизни это противоречие снимается естественным разделением труда. Вопрос из вопросов: *как снять или хотя бы смягчить это противоречие в сфере массового образования с тем, чтобы, преодолев унификацию, наше новое образование, образование адаптивное, действительно стало генератором энергии человеческого фактора, способствовало тому, чтобы все природные дарования и таланты были с его помощью открыты, чтобы каждый в нём был успешен и состоятелен?*

Определённый взгляд и ответ на этот вопрос нашей кафедры позволили сформировать исследование, которое много лет велось её сотрудниками по проблеме профилактики

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

школьной неуспешности, школьной дезадаптации.

Проведённое исследование дало возможность отчётливо осознать, что взаимодействуя с детьми в рамках организации их учебной деятельности, мы получаем отклики на это взаимодействие не только на очевидном для педагога педагогическом, социальном уровне (успешности или неуспешности их учебной деятельности, социализации). Этот отклик (не всегда осознаваемый педагогом) обнаруживает себя на всех уровнях индивидуальной организации растущего человека (психологическом, физиологическом, биологическом) в соответствии с самим определением человека как био-психо-социального единства.

Рассмотрение образования и его эффективности с этой точки зрения побуждает с новых позиций подойти как к вопросам организации образовательной деятельности, так и оценки её качества. Рамки данной статьи не позволяют остановиться на этих вопросах с должным к ним вниманием. Поэтому только обозначу условия, которые, по нашему мнению, способны приблизить реализацию идеи адаптивности образования:

1. Акцентирование внимания педагогической науки и практики на начальных ступенях организованной социализации, развития и обучения детей

Законом РФ «Об образовании» предусматриваются определённые пути реализации провозглашённого принципа адаптивности образования.

Получили законное право на существование различные типы дошкольных и школьных образовательных учреждений. Среди образовательных учреждений дошкольного звена сегодня открываются и имеют своё типовое

Г.Ф. Кумарина. **Адаптивное образование: сущность и условия реализации**

положение такие типы образовательных учреждений, как «ДОУ для детей с речевыми нарушениями», «ДОУ компенсирующего типа», «Семейный детский сад», получили широкое распространение различные формы дошкольного образования. В школьном звене — «Ощеобразовательная 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».

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 классы. Предусмотрена возможность освоения образовательных программ не только в очной и очно-заочной (вечерней) форме, но также в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Следует, однако, отметить, что в наименьшей степени происходящие преобразования школы 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, умения самому преодолевать трудности или надеяться на других, искать обходные пути). Именно здесь, на этом этапе, складываются личностный

стержень растущего человека, его самооценка, уровень притязаний, его отношение к миру. 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.

Сегодня образование в начальном звене школы осуществляется по новым стандартам. Нельзя не приветствовать, что на уровень стандарта образования выведена программа формирования учебной деятельности детей, универсальных учебных действий, разработанная в науке более 30 лет назад. Но нельзя и не отметить того, что реализация этой идеи предполагается в условиях традиционного возрастного подхода к организации учебного процесса. А между тем в науках о растущем человеке — физиологии, психологии, педагогике, которые эти тридцать с лишним лет не стояли на месте, получены данные, обязывающие серьёзно отнестись к факту глубоких индивидуальных различий между детьми одного возраста. Различий, которые по важнейшим характеристикам, определяющим успешность учебной деятельности, — темпу, работоспособности, обучаемости — могут в 2–3 раза перекрывать возрастные нормы. Эти данные обязывают серьёзно, с позиций не только содержания и методов, но и самой организации учебного процесса (а организация, по меткому выражению непопулярного ныне классика, решает успех любого дела), отнестись к вопросу о том, как следует вводить эти стандарты. Ведь необходимо сделать так, чтобы идея формирования учебной деятельности не осталась лишь идеей и чтобы наше образование в ещё большей степени, чем сегодня, не увязло в неизжитой болезни процентомании. Поэтому в качестве второго условия реализации идеологии адаптивного образования нами рассматривается —

2. Необходимость осознания факта индивидуальных различий между детьми на этапе школьного старта субъектами образовательного процесса. Обязательная психолого-педагогическая диагностика¹

Глубокие индивидуальные различия в школьной зрелости детей, поступающих в школу, ярко обнаруживали себя и прежде. Но сегодня в условиях продолжающегося расслоения общества они заявляют о себе особенно отчётливо.

Важность диагностической деятельности для учёта этих различий в образовательном процессе сегодня осознаётся большинством педагогов.

Постепенно затухают и прежде острые дискуссии о допустимости психолого-педагогической диагностической деятельности на дошкольном этапе развития ребёнка и на этапе его поступления в школу, о наличии надёжных методов этой деятельности. Поднимались и такие вопросы: не станет ли диагностическая деятельность фактором, приводящим к ненужной эмоциональной нагрузке детей и их родителей?² Возможно ли, в принципе, измерять и оценивать способности ребёнка к обучению, когда он и учиться-то ещё не начал и когда сами способности ещё не определились? Какова цена возможных в таком сложном деле диагностических ошибок? Не приведут ли такие ошибки к ущемлению прав детей?

Крупный немецкий учёный К. Барт в своей переведённой и на русский язык книге «Трудности в обучении: раннее предупреждение» приводит, в частности, выводы своего соотечественника Х. Маркса, который в работе «Методологические и практические аргументы за и против ранней диагностики психического развития детей» (1990 г.) проанализировал соответствующие доводы и дал оценку их состоятельности. В результате учёный пришёл к выводу о том, что

¹ Такая обязательная, предусмотренная на уровне законодательства психолого-педагогическая диагностика, существует во всех развитых западных странах.

² К. Барт. Трудности в обучении: раннее предупреждение. М., 2006. С. 42.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

«отказ от ранней диагностики несёт в себе больше риска тяжёлых последствий, чем возможность ошибки в оценке. Ситуация, когда рано поставленный диагноз не подтверждается, менее значительна по сравнению с той, когда возникли осложнения, возможность которых не была распознана вовремя»². Важно отметить, что речь в данном случае идёт не о медицинском, а психолого-педагогическом диагнозе.

По нашему глубокому убеждению, саму диагностическую пирамиду, в том виде, в каком она сегодня существует в отечественной практике, предусматривая на этапе школьного старта детей последовательные уровни медицинской, психологической и в самую последнюю очередь, педагогической диагностики (когда дело доходит до необходимости перевода ребёнка в специальную школу), следовало бы перевернуть. И выстроить в прямо противоположной последовательности.

Первым и базовым по своему значению уровнем диагностической деятельности, особенно в отношении определения готовности детей к обучению, должен стать уровень педагогический. Оценить готовность к обучению необходимо не для того, чтобы разделить детей на «созревших для учёбы в школе» и «несозревших». А с единственной целью — обеспечить всем поступающим в школу детям успешный школьный старт. Определить для каждого необходимые ему условия обучения, формы и типы образовательной деятельности, своевременно предоставить помощь детям, которые в ней нуждаются, отталкиваясь от их индивидуальных потребностей.

Диагностика готовности детей к школьному обучению, таким образом, приобретает новую целевую установку — помочь школе стать адаптивной. Обращённой лицом к поступающим в неё

Г.Ф. Кумарина. **Адаптивное образование: сущность и условия реализации**

детям. Учитывающей их изначально разные учебные возможности и предлагающей каждому те условия, при которых он начнёт школьную жизнь без риска оказаться в ней последним, без утраты доверия к себе и к миру. Диагностика не для дифференциации детей, а для дифференциации условий их воспитания, обучения и развития.

3. Индивидуализация обучения — цель и дифференциация условий обучения способ реализации этой цели

Задача индивидуализации обучения сегодня активно провозглашается и осознаётся всеми. Но в условиях массового обучения и традиционной организации учебного процесса, в основе которых лежит принцип учёта возрастных особенностей детей, эта задача не может быть решена лишь средствами индивидуального подхода. Между учётом признаков, общих для детей одного и того же возраста (так называемых возрастных) и сугубо индивидуальных, в этом случае не обеспечивается надлежащего организационно, содержательно и методически подкреплённого перехода. Возможность учёта типических различий между детьми в рамках одной возрастной группы может быть создана только на основе дифференциации учебного процесса.

На разных этапах обучения эти различия будут выглядеть по-разному. На этапе вхождения детей в школьную жизнь в качестве таких значимых различий следует рассматривать готовность детей к школьному обучению, на этапе среднего звена, в основной школе — обучаемость детей по разным учебным предметам, в старшем звене, полной средней школе — направленность интересов и специальных способностей.

Одна из эффективных форм адаптивного образования, учитывающая индивидуально-типические различия в обученности и обучаемости детей одной возрастной группы, — межклассная дифференциация. Эта

форма позволяет оптимизировать обучение как сильных, так и слабых детей. Известно, что и общие, и специальные способности детей, так же как и степень их готовности к обучению, включающая в себя множество показателей, проявляются уже на этапе школьного старта. И проявляются по-разному. Достаточно редки примеры, когда способности развиты гармонично и все показатели школьной зрелости тоже развиты сбалансировано. Гораздо чаще наблюдается другое: гетерохронное развитие и способностей, и показателей школьной зрелости. В этом случае отличное или хорошее усвоение одной образовательной области имеет место на фоне заметных, а порой и с трудом преодолеваемых или не преодолеваемых вовсе трудностей в усвоении другой.

В начальных классах в большинстве случаев — это математика, русский язык, чтение. Форма межклассной дифференциации предполагает, что дети, испытывающие трудности в усвоении знаний по определённому предмету, на этом уроке будут объединяться с такими же детьми из параллельного класса. Работать с такой группой должен педагог, специализирующийся на «трудностях», прошедший соответствующую подготовку. Дети вполне успешные, с продвинутым развитием конкретных способностей, при этом объединяются в другую учебную группу. И с ними тоже будет работать педагог, специализирующийся на работе с таким контингентом детей. Школьники «средние», как их принято называть в учительской среде, войдут при этом или в первую, или во вторую группу в зависимости от того, к какой из этих двух групп они больше склоняются. Естественным образом, что обращение к этой форме адаптивного образования возможно лишь в случае, если в соответствующей школьной параллели не менее двух классов. Эта форма адаптивного образования может с успехом использоваться на любом этапе обучения: и в начальной, и в основной, и в полной средней школе.

4. Особое внимание — слабым

Что же касается других форм специальной помощи в общеобразовательном процессе слабым детям, детям риска школьной дезадаптации, то в зависимости от глубины имеющихся проблем она может быть различной. Принципиально важно, чтобы сама эта помощь как можно меньше акцентировалась. Идеальный случай, когда дети её не замечают вовсе.

Очевидно также, что и объём этой помощи должен дифференцироваться с учётом степени риска школьной дезадаптации, прогнозируемой на основе диагностических данных или уже обнаружившей себя в процессе обучения. Отсюда — *разные формы коррекционно-развивающего образования*. Одному ребёнку будет достаточно занятий в системе школьного или внешкольного дополнительного образования (в кружках). Другому — необходима помощь школьных специалистов (логопеда, психолога) в обычных для него условиях обучения (классе возрастной нормы или для детей продвинутого развития). Третьему — нужны занятия в коррекционной группе по трудному для него предмету в рамках межклассной или внутриклассной дифференциации. Но некоторым для успешной адаптации (это, как правило, дети группы комплексного риска) необходим целый комплекс щадящих санитарно-гигиенических, психогигиенических, дидактических условий. И только в этих случаях речь идёт о необходимости создания для таких детей отдельных учебных групп, классов компенсирующего обучения, где этот комплекс условий может быть предоставлен прежде всего в основной для школьников деятельности — учебной.

Считаем неправомерным получение бюджетной финансовой поддержки образовательными учреждениями, ориентированными на обучение сильных, продвинутых в развитии детей — гимназиями и лицеями. Бюджетная поддержка должна иметь противоположный вектор — *быть ориентированной на слабых*. И это не только дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие классические формы аномалий развития (с недостатками зрения,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

слуха, моторики, интеллекта). Это и те дети, которые не имеют медицинских противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, в общем потоке. Но в то же время характеризуются педагогической запущенностью, парциальными недостатками развития, функциональными отклонениями в состоянии здоровья. Проблемы этих детей не носят органического характера. Они обусловлены недостатками воспитания, ущербной средой дошкольного развития. В педагогике за такими детьми закрепилось определение «дети риска школьной дезадаптации», или просто «дети риска».

Причислять их к категории детей с ограниченными возможностями здоровья педагогически нецелесообразно. Квалификация проблемы ребёнка с использованием нозологического подхода — с позиций болезни, клинического диагноза будет снижать уровень обращённых к нему со стороны родителей и педагогов ожиданий, а впоследствии и уровень его собственных притязаний, самооценки. Будет направлять на использование наработанных в дефектологии стратегий обучения (увеличение сроков обучения, снижение планки образования, уровня требований).

Такая постановка вопроса и с позиций экономических представляется утопичной. Ведь детей риска много больше, чем детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства образования Московской области, на этапе поступления в школу от 40 до 60 процентов детей следует отнести к группе риска. Если их причислить к группе детей с ограниченными возможностями здоровья, то система специального образования по своим масштабам будет занимать в образовательном пространстве преимущественное положение по сравнению с образованием общим.

Г.Ф. Кумарина. **Адаптивное образование: сущность и условия реализации**

Поэтому считаем необходимым сегодня войти в Министерство образования и науки РФ с предложением предусмотреть в структуре основной образовательной программы начального общего образования программу «Коррекционно-развивающее образование». Под коррекционно-развивающим образованием при этом понимается совокупность педагогических условий и технологий, предусматривающих профилактику, своевременную диагностику и коррекцию ситуаций и состояний риска школьной дезадаптации в развитии детей.

Полагаем, что включение такого раздела в документ, регламентирующий практику введения новых стандартов образования, и тем более практическая реализация предусмотренной в нём педагогической деятельности могли бы стать реальным шагом в направлении демократических преобразований в области школьного дела. «Забота об отставших — это первая забота демократической школы ... Пусть лучше нам не сразу удастся осуществить меры в пользу особо преуспевающих, но пусть ни в коем случае отсталые не останутся без особых забот школы»³ — этот наказ первых в социалистической России строителей народного образования, как представляется, пришла пора выполнять.

5. Оценка качества образования

Полагаю, что в критериях оценки качества образовательной деятельности в обязатель-

³ Основные принципы Единой Трудовой школы // Народное образование в СССР. Сб. документов 1917–1973 гг. М., 1974. С. 142.

ном порядке и в полном объёме должны быть объективированы ценностные установки современного образования. В резолюции Всемирной конференции по ценностям образования, которая прошла под эгидой ЮНЕСКО в 1997 г. в Женеве, эти ценности были обозначены как «учиться быть», «учиться жить вместе», «учиться знать» и «учиться делать». Трудно с ними не согласиться. И тогда именно они и должны найти отражение в критериях оценки качества педагогической деятельности. Сами критерии в этом случае (по соответствию ценностям) будут такими: «динамика здоровья», «успешность социализации», «формирование учебной деятельности», «умение использовать приобретённые знания, умения и навыки в решении разнообразных практических задач».

Подготовка педагогов всех уровней к реализации перечисленных условий должна стать обязательной в системе как основного, так и дополнительного профессионального педагогического образования. Поскольку твёрдо установлено, что успех любого дела в гораздо большей степени зависит не только от норм и правил деятельности, но от того, кто это дело делает. К педагогической деятельности эта закономерность относится в наибольшей степени. «Объект нашего труда, — в своё время отмечал В.А. Сухомлинский, — тончайшие сферы духовной жизни формирующейся личности — ум, чувство, воля, убеждённость, самосознание. Воздействовать на эти сферы можно только тем же — умом, чувством, волей, убеждённостью, самосознанием». **НО**