

**ЗДОРОВЬЕ
ШКОЛЬНИКОВ**

**Адаптивное образование
для всех детей:
одарённых и слабых**

Галина
Кумарина,
доктор
педагогических
наук, профессор

Статья, которую мы вам предлагаем, на первый взгляд, сугубо теоретическая. Но это та теория, которая всем своим содержанием направлена на практику.

Подготовка работников образования к умению всем детям обеспечить успешный школьный старт — основа социализации детей и их школьной успешности.

Новая школа, которую нам надлежит построить, должна стать школой не только учения, но и жизни, и должна обрести гибкость, откликаться на постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. В частности, школа должна выполнять запросы и одарённых детей, и детей с ограниченными возможностями.

О том, как решаются эти задачи в таком большом регионе страны, как Московская область, какие проблемы встают на пути их решения, — предлагаемая статья.

Идея адаптивности образования к сегодняшним и завтрашним запросам общества, к образовательным потребностям детства и индивидуальным особенностям каждого конкретного ребёнка имеет в педагогике глубокую предысторию. 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, заметное отставание в теоретическом осмыслении и практическом решении проблемы.

Активное обращение к мировому опыту, где идея адаптивности образования последовательно развивалась, изучение его достижений и уроков, предпринимаемое сегодня исследование особенностей современных детей, их индивидуально-типических различий позволят нашей педагогике преодолеть то её состояние, которое В.А. Сухомлинский справедливо характеризовал как **бездетность**.

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 ребёнка. И одновременно учитывает тот социальный заказ современного мира труда, в котором должен найти своё место каждый. То место, которое будет соответствовать его способностям и возможностям, будет делать его работу радостной и приносить удовлетворение, делать богатым его (ибо, что есть богатство, как не наиболее полное проявление всех способностей человека?!), а в итоге — 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 учащихся, воспитанников провозглашён сегодня в качестве одного из важнейших в новой образовательной политике государства. Задача построения такого образования для жизни проходит красной нитью в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа. Общее образование для всех и для каждого».

Очень хочется надеяться, что понятия «массовое образование» и «адаптивное образование» перестанут, наконец, рассматриваться как антиподы, так, как они рассматривались в XVII веке, когда и возникло массовое обучение. Ведь уже тогда философы и педагоги отмечали отчётливо обнаружившее себя противоречие между прогрессивной идеей социального равенства и фактом биологического неравенства, которое, как хорошо известно, является источником и признаком разной 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 адаптивное образование действительно стало генератором энергии людей, способствовало тому, чтобы все природные дарования и таланты были с его помощью открыты, чтобы каждый в нём был успешен и состоятелен?

Сотрудники нашей кафедры много лет вели изучение проблем адаптации детей в образовательной среде, профилактики школьной дезадап-

тации. Это исследование, прежде всего, позволило нам прояснить вопрос, связанный с пониманием сущности этих явлений.

Можно ли назвать успешно адаптированным к школе ребёнка, который, демонстрируя хорошие или даже отличные результаты в учебной деятельности, достигает этих результатов за счёт того, что всё своё время тратит на учение, что времени у него не остаётся ни на отдых, ни на занятия по интересам, что жизнь вокруг него обедняется, теряет свои краски и своё богатство, что круг его занятий фокусируется только на одном — учении? В этом случае само это учение становится фактором, способствующим обезличиванию растущего человека, утрате им своей самости, своих природных способностей и дарований¹. К тому же школьная успешность, как правило, достигается при этом ценой мобилизации, а в последующем и сверхмобилизации адаптационных систем организма, то есть ценой здоровья. Очевидно, что такого ребёнка к категории успешно адаптированных мы не отнесём.

И само собой, к категории успешных мы не отнесём и ребёнка, которого педагоги определяют как отстающего, неуспевающего. Но отставание в усвоении материала — само по себе не самая главная потеря. В условиях непрерывного образования человек, который что-то не добрал в школе, всегда может добрать это тогда, когда это будет востребовано жизнью. По-настоящему невосполнимыми в этом случае становятся те эффекты, которыми сопровождается отставание. А это — утрата учебной мотивации, веры в себя, доверия к окружающему миру, поиск и утверждение себя (в целях самосохранения) в замещающей учение деятельности. Хорошо, если эта деятельность, в которой находит себя ребёнок, в которой удовлетворяются его социальные потребности в успехе, в принятии, одобрении окружающих, укладывается в рамки деятельности, социально одобряемой (спорт, техническое или художественное творчество, общественная активность, др.). Но так бывает далеко не всегда. Подчас такой ребёнок оказывается в сфере внимания маргинальных или криминальных группировок, и тогда его замещающая деятельность и жизненный путь приобретают уже другую, асоциальную направленность. И государство направляет большие деньги в структуры, призванные заниматься его перевоспитанием или изоляцией от общества.

Наше исследование позволило отчётливо осознать, что эффекты взаимодействия ребёнка с образовательной средой не ограничиваются очевидным для педагога уровнем — уровнем успешности ребёнка в деятельности, являющейся ведущей для определённого этапа его развития. Они затрагивают все уровни его индивидуальной организации: психологический, связанный с эмоциональным откликом ребёнка на обстоятельства его школьной жизни и преобладающими в этой жизни психическими состояниями, а также и уровень физиологический, связанный с откликом адаптационных систем организма на эти психические состояния. «...За всяким субъективным переживанием, — как в своё время на основе

¹ Психологическая наука предлагает нам типологию, включающую шесть типов детской одарённости (творческая, креативная, академическая, лидерская, моторная, художественно-эстетическая). В существующем массовом образовании преимущественно востребованной оказывается лишь академическая одарённость. Все другие её типы, если получают развитие, то не благодаря, а скорее, вопреки школьному образованию.

проведённых исследований показал выдающийся отечественный физиолог А.А. Ухтомский, — кроется физико-химическое событие в организме»², стоит тот или иной сдвиг в теле. И само понятие адаптации привлекается в педагогику для того, чтобы педагоги поняли, что, взаимодействуя с детьми в рамках организации их учебной деятельности, мы получаем отклики на это взаимодействие в растущем человеке как целостной сущности, 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 оценке её качества.

Рамки статьи не позволяют остановиться на этих вопросах с должным к ним вниманием. Считаем, однако, необходимым хотя бы обозначить условия, которые, по нашему мнению, способны реализовать идею адаптивности образования. В числе этих условий выделим наиболее важные.

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

Закон РФ «Об образовании» предусматривает определённые пути реализации принципа адаптивности образования.

Получили законное право на существование различные типы образовательных учреждений. Кроме хорошо известных, сегодня могут открываться 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».

В основной школе вводятся элективные курсы, в полной средней — профильное обучение. Создаются гимназии и гимназические классы, классы, профилированные на высшее учебное заведение, лицеи и лицейские классы³. Предусмотрена возможность освоения образовательных программ не только в очной и очно-заочной (вечерней) форме, но также в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Сегодня в начальное звено школы вводятся новые стандарты образования. На уровень стандарта образования выведена программа формирования учебной деятельности детей, универсальных учебных действий, разработанная в науке более 30 лет назад. Но нельзя не отметить и того, что реализация этой идеи предполагается в условиях традиционного возрастного подхода к организации учебного процесса. А между тем

² Хрестоматия. Психические состояния. С-Пб. М., 2000. С. 76.

³ Развёрнутая характеристика основных форм дифференциации обучения представлена в книге Осмоловской И.М. «Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М: Воронеж, 2005.

в науках о растущем человеке — физиологии, психологии, педагогике, которые эти тридцать с лишним лет не стояли на месте, получены данные, которые обязывают 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 превышать 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. Вводить с тем, чтобы идея формирования учебной деятельности не осталась лишь идеей и чтобы наше образование в ещё большей степени, чем сегодня, не увязло в не изжитой болезни процентомании.

2. Необходимость сделать индивидуальные различия между детьми на этапе школьного старта предметом серьёзного осознания субъектами образовательного процесса и предметом обязательной психолого-педагогической диагностики.

Индивидуальные различия между детьми по всем значимым для обучения характеристикам ярко проявляют себя на всех этапах обучения. 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 важном компоненте профессиональной ориентации учащихся, выбора профиля будущей специализации.

Изучение этих различий также должно иметь место во всех звеньях школьного обучения. Но особую важность оно приобретает на этапе школьного старта. Глубокие индивидуальные различия в школьной зрелости детей ярко обнаруживали себя и прежде. Но сегодня — в условиях продолжающегося расслоения общества — они заявляют о себе особенно отчётливо.

Важность освоения диагностической деятельности для учёта этих различий в образовательном процессе сегодня осознаётся большинством педагогов. На вопрос входной анкеты, обращённый к слушателям системы последипломного образования, «В каких видах педагогической деятельности Вы хотели бы повысить свою квалификацию?», 65 процентов респондентов отмечают деятельность диагностическую.

Постепенно затухают и прежде острые дискуссии по поводу того, допустимо ли и следует ли обращаться к психолого-педагогической диагностической деятельности на дошкольном этапе развития ребёнка и на этапе его поступления в школу. Можно ли к такой деятельности допускать педагога? Есть ли для такой деятельности надёжные методы? Не станет ли она фактором, приводящим к ненужной эмоциональной нагрузке детей и их родителей? Возможно ли, в принципе, измерять и оце-

нивать способности ребёнка к обучению, когда он и учиться-то ещё не начал и когда сами способности ещё не определились? Наконец, какова цена возможных в таком сложном деле диагностических ошибок? Не повлекут ли они за собой ущемление прав детей?

Крупный немецкий учёный К. Барт в книге, переведённой и на русский язык, «Трудности в обучении: раннее предупреждение» приводит, в частности, выводы своего соотечественника Х. Маркса, который в своей 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 такому выводу: «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». Речь идёт не о медицинском, а психолого-педагогическом диагнозе.

По нашему глубокому убеждению, 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 перевести ребёнка в специальную школу), следовало бы изменить. И выстроить в прямо противоположной последовательности.

Первым и базовым по своему значению уровнем диагностической деятельности, особенно при определении 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 «не созревших» для этого. 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, а значит, обращённой лицом ко всем поступающим в неё 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.*

В своё время, когда появился новый Закон «Об образовании», предполагающий вариативность типов учебных заведений и образовательных программ, школы начали, отталкиваясь от полученного статуса, использовать входную предшкольную диагностику. В Письме Министерства образования и науки РФ (1994 г.) такой отбор рассматривался как нарушение закона. В нём подчёркивалось, что изучение детей на этапе их поступления в школу преследовать должно только одно — выбор оптимальных для ребёнка условий обучения и образовательных программ.

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

Задача индивидуализации обучения сегодня активно провозглашается и осознаётся всеми. Но в условиях массового обучения и традиционной организации учебного процесса эта задача не может быть решена лишь средствами индивидуального подхода. Для индивидуализации обучения должны быть созданы необходимые организационно-педагогические условия, которые позволят учителю планировать и строить учебную работу с разными типологическими группами детей, учитывая их особенности, даже на уровне фронтальных форм работы с ними. Такая возможность может быть создана только на основе дифференциации учебного процесса.

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 сбалансированно. 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 этой 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. 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. Естественно, что обращение к этой форме адаптивного образования возможно лишь в случае, если в соответствующей школьной параллели не менее двух классов. Отметим, что 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, а также 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 окажутся достаточными занятия в системе школьного или внешкольного дополнительного образования (в кружках). Другому — помощь школьных специалистов (логопеда, психолога) в обычных для него условиях обучения (классе возрастной нормы или для детей продвинутого развития). Третьему — 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 условиях основной для школьников деятельности — учебной.

Считаем неправомерным получение бюджетной финансовой поддержки образовательными учреждениями, ориентированными на обучение сильных, продвинутых в развитии детей, — гимназиями и лицеями. Полагаем, что 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, 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 закрепились определение «дети риска школьной дезадаптации», или просто «дети риска».

Причислять таких детей к категории детей с ограниченными возможностями здоровья педагогически нецелесообразно. Квалификация проблемы ребёнка 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 образователь-

ном пространстве преимущественное положение по сравнению с образованием общим.

Поэтому считаем необходимым сегодня внести в Министерство образования предложение предусмотреть в составе утверждаемой на этом уровне примерной образовательной программы образовательного учреждения раздел «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, могло бы стать реальным шагом в направлении демократических преобразований в образовании нашей области. «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 отстающие не останутся без особых забот школы... Институт особых классов для слабоуспевающих — обязательный признак каждой мало-мальски правильно поставленной школы», — этот наказ первых в социалистической России строителей народного образования, как представляется, пришла пора выполнять. И можно только удивляться тому, что в активно обсуждаемом сегодня очередном законе об образовании, также утверждающего принцип адаптивности в числе приоритетных принципов государственной политики в образовательной сфере, классы компенсирующего обучения для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей риска школьной дезадаптации не оказались предусмотренными (в отличие от соответствующего документа 1992 г. и последующих его редакций).

5. Вопрос оценки качества образования.

Полагаю, что в критериях оценки качества образовательной деятельности в обязательном 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 обучения. Сами критерии в этом случае будут выглядеть по соответствию ценностям как «динамика здоровья», «успешность социализации», «формирование учебной деятельности», «умение использовать приобретённые знания, умения и навыки в решении разнообразных практических задач». Считаем важным подчеркнуть, что оценка качества образования школьников в соответствии с перечисленными критериями должна быть не только внешней, что предусматриваться стандартами образования. Прежде всего, она должна быть внутренней. Учителю всегда следует «держат руку на пульсе», чтобы грамотно и тонко управлять образовательным процессом, направлять обучение и развитие детей, вовремя корректировать, в случае необходимости, их неблагоприятные эффекты.

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 зависит не только от норм и правил деятельности, но, прежде всего, 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».

г. Москва