

**Орлова Людмила Александровна**

д-р пед. наук, доцент, профессор  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## **ПРЕАДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КАКОЙ УЧИТЕЛЬ ЕЙ НУЖЕН**

***Аннотация:** в статье обосновывается необходимость перехода начальной школы на стратегию «учить учиться», как наиболее соответствующую современности, с ее высокой степенью неопределенности, вариативности, многозадачности. Обсуждается модель развития начального образования, основанная на идеях преадаптации. В качестве методологической основы построения и реализации преадаптивной модели начального образования предлагается герменевтический подход, который реализуется через гуманистическое восприятие и объяснение педагогической действительности, через нацеленность педагога на понимание ученика.*

***Ключевые слова:** стратегия «учить учиться», преадаптация, преадапционная модель образования, герменевтический подход, педагогическое понимание.*

Сегодня тезис о том, что образование – это не только и не столько передача знаний и умений от педагога ученикам, сколько подготовка подрастающего поколения жить в мире неопределенности и многозадачности, не требует аргументации. В мире, который изменяется и обновляется быстрее, чем подрастают ученики начальной школы система образования не может оставаться во вчерашнем дне. Традиционная начальная школа, в консервативном значении слова, не только не эффективна, но и противоречит запросам общества. Стратегия «учить учиться», которая сформировалась в условиях современных вызовов, позволит преодолеть упрощенный взгляд на начальную школу как транслятор знаний и

умений. Школа сегодня – это нечто большее в жизни ребенка, это пространство по освоению его будущего.

Говоря о целях и смыслах образования, зачастую имеется в виду способность учащихся к адаптации к условиям среды (социальной, культурной и др.) и к ее прогнозируемым будущим состояниям. Причем будущее видится как продолжение настоящего. Не трудно понять, что эта позиция вступает в противоречие с современной реальностью, для которой свойственна высокая степень вариативности развития событий и рисков обнаружения неожиданных факторов, способных ломать традиционные подходы и схемы. Поэтому важно найти модель развития образования, основанную на идеях преадаптации и способную встраиваться в «возможное будущее».

Понятие «преадаптация» было введено в биологическую науку французским учёным Л. Кено в 1911 году французским. Ученый понимал под преадаптациями такие особенности организмов, которые возникают случайно, но в дальнейшем имеют приспособительную ценность. Основная идея открытия в том, что усовершенствование приспособлений к существующим условиям может оказаться преадаптацией к новым условиям среды, с которыми организму только предстоит столкнуться. Важная особенность преадаптации заключается в том, что она возникает не как непосредственный результат случайных мутаций, а на основе предшествующей приспособительной эволюции организма. В последующие годы объективность существования явления преадаптации была экспериментально доказана в многочисленных исследованиях как зарубежных, так и российских исследователей-биологов.

В педагогике идея преадаптационной модели образования стала разрабатываться относительно недавно. Наибольший интерес представляют работы А.Г. Асмолова, который так объясняет актуальность нового подхода: «Привычные адаптационные стратегии перестают работать, способствуя лишь упрощению реальности и возведению на пьедестал идеала безопасности. Выигрывает тот, кто выбирает стратегию преадаптации – готовности к изменениям. Другой эпохи, кроме эпохи перемен, теперь не будет» [1; 2]

Биологическая трактовка понятия и описание феномена преадаптации позволяет проиллюстрировать сущность термина применительно к педагогической реальности. Можно констатировать, что сегодня в начальном образовании существуют и конкурируют два подхода: традиционный, в котором образовательный процесс выстраивается в классической модели и где учитель в рамках классно-урочной системы транслирует знания, умения и навыков. Привычная картина для школы: учитель – говорит, учащиеся – воспринимают, запоминают, воспроизводят. Так было во времена Я.А. Коменского, и удивительным образом сохраняется до первой четверти XXI века. И дети, и учителя привыкли к такой модели образования. Более того, она кажется естественной и единственно возможной. Практически – атрибутом школы, ее образом, который прочно закрепился сознании большинства людей. Этот образ школы буквально оттиснут в опыте студентов педагогического вуза. На просьбу описать педагогический процесс, они именно так его и представляют. И не только описывают (на основании своего школьного опыта) воспроизводящий стиль деятельности школьников, но и повторяют его в своей учебно-профессиональной деятельности. Так, на вопрос: «Как бы Вы описали свою работу на лекционных и семинарских занятиях?» они искренно признавались, что зачастую формально записывают лекции или пассивно присутствуют на семинарских занятиях (табл. 1). Из приведенных данных видно, что значительная часть студентов придерживается инертной, безынициативной позиции на аудиторных занятиях. Причем, наблюдается грустная тенденция снижения активности студентов младших курсов. Так, если еще несколько лет назад первокурсников отличала школярская пунктуальность, скрупулезность и сосредоточенность, то сегодня мы отмечаем необязательность, поверхностность, а в целом небрежно-отстраненное отношение к своей учебной работе. И этот выработанный созерцательный стиль познавательной деятельности – продукт традиционной модели, причем не в лучших ее практиках.

Стало очевидным, что эффективность традиционной модели возможна только в стабильном, медленно меняющемся мире, в котором можно снабдить

человека достаточным объемом знаний и умений, сформировать линейное мышление и научить рецептурным решениям на все случаи жизни.

Таблица 1

*Результаты опроса студентов (фрагмент анкеты)*

	1 курс	2курс	3курс	4курс
<i>На лекциях Вы обычно...</i>				
1) внимательно слушаю преподавателя и параллельно осмысливаю информацию	56%	41%	50%	57%
2) особенно не вдумываюсь, главное – успеть все записать лекцию	53%	46%	40%	30%
3) незаметно для преподавателя занимаюсь своими делами	17%	19%	7%	10%
4) переписываюсь с друзьями по смартфону	14%	13%	0	0
<i>На семинаре Вы обычно...</i>				
- активно участвую на занятии, дополняю, задаю вопросы и др.	7%	10%	17%	20%
- стараюсь больше слушать других	28%	19%	8%	10%
- включаюсь только когда обсуждаемый вопрос или проблема хорошо знакомы	15%	24%	50%	40%
- включаюсь, если обсуждаемая тема затрагивает мои ценности, представления о жизни	14%	38%	18%	40%
5) бывает по-разному	60%	35%	42%	30%

Второй подход – альтернатива традиционному, его антипод. Он связан с ценностной установкой «учить учиться» и предполагает преадаптивную модель начального образования, которая характеризуется гибкостью. Только в рамках такого образования можно готовить «универсального ученика», то есть человека, который способен учиться на протяжении жизни, самостоятельно конструировать картину мира, действовать в ситуации неопределенности, принимать решения в нестандартных ситуациях. Такая модель образования, отказываясь от узкой направленности, акцентируясь на универсализации. В рамках этого подхода главной задачей начальной школы становится стремление научить ребенка действовать в любых условиях, в изменяющейся жизни.

В таком контексте совершенно по-новому стоит вопрос о том, какой учитель нужен в преадаптивной модели начального образования? Отвечая на этот вопрос, прежде всего нужно отметить то, что должно произойти перемещение устремленности педагогического идеала от социально ориентированной цели образования (конструирование человека с набором конкретных параметров, заданных интересами общества) к персонально ориентированной (созидание человека прежде всего для самого человека и только опосредованно для общества). Необходимо сместить акцент с подготовки к служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбу общества. Это неизбежно меняет дизайн образовательных проблем, вокруг которых строится преадаптивная модель. На первый план выступают проблемы, связанные с признанием самоценности личности, формированием ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. Педагогическая деятельность в таком образовательном процессе заключается главным образом в том, чтобы «вести» ребенка, планировать необходимые изменения в его психике и поведении; создавать ситуации, где он может самореализовываться, проявлять свою активность. Другими словами, возвращается первоначальный смысл древнегреческого слова педагог – *paidagōgos*, ведущий ребенка (буквально).

Методологической основой построения и реализации преадаптивной модели начального образования является герменевтический подход, который реализуется через гуманистическое восприятие и объяснение педагогической действительности, через обращение к интерпретативным техникам, источниками которых выступают сама образовательная реальность, художественные и научные тексты. Педагогическая деятельность – феномен герменевтический по своей природе, поскольку в ее содержании обязательно присутствуют диалог, истолкование, смыслообразование, поиск взаимопонимания. В современной ситуации проблема понимания приобретает особую остроту, затрагивая интересы всех участников образовательного процесса – школьников, их родителей, учителей, авторов учебников. При этом категория «понимание» может быть представлена

в разных аспектах: и как человеческая психологическая потребность, и как педагогический прием. В одном из интервью А.Г. Асмолов, рассуждая о роли учителя, употребил устаревшее слово *толмач*, практически вышедшее из употребления. Толмач – это толкователь, комментатор, интерпретатор. Человек, отыскивающий смыслы. По мнению А.Г. Асмолова, учитель должен быть таким толмачом. Тем взрослым, который поможет ребенку улавливать и постигать смыслы, а не заучивать правила.

Понимание – есть «способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь» [5] Методологические основы герменевтики строятся на сочетании рационалистических и иррациональных форм познания, на преодолении разрыва между познавательными и эмоциональными его аспектами. По мнению А.Ф. Закировой герменевтическая интерпретация знаний о человеке (учащемся) и педагогической реальности представляет собой, с одной стороны, научное познание, исследование, изучение, а с другой – их постижение на основе вчувствования, вживания [3]

Положения герменевтической педагогики и психологии позволяют представить понимание как сумму рациональных и иррациональных действий: постижение, осмысление, вживание, вчувствование. Природа педагогического понимания заключается в том, чтобы *изучить* ребенка, *осмыслить* уникальность внутреннего мира ученика, *признать* его субъектность и *принять* его как ценность.

Понимание довольно сложный процесс и, безусловно, в реальности он проходит противоречиво и неоднозначно. Это результат интеллектуальных, эмоциональных, нравственных усилий педагога. Путь к пониманию ученика начинается с его «*узнавания*», выявления индивидуальных черт и возможностей младшего школьника. Здесь мы с полным основанием можем говорить о корреляции: чем лучше знаем ученика, тем больше понимаем его.

*Осмысление* информации о школьнике строится на анализе знаний о ребенке, ее систематизации, обобщении, установлении причинно-следственных связей. Перечисленные когнитивные действия позволяют учителю не только

вникнуть во внутренний мир ученика, но посмотреть на происходящее в образовательном процессе глазами школьника, с его позиции, представить его переживания. В науке описан эффект отражения зеркала в зеркале, когда с помощью нескольких зеркал, расположенных под определенным углом друг к другу, появляется бесконечная последовательность изображений. В науке этот эффект назвали эффектом инфинити или эффектом бесконечности. В художественной фотографии этот эффект используют довольно часто. Осмысление информации о персональных характеристиках младшего школьника, о причинах его проблем и достижений, когда учитель смотрит на все происходящее с двух позиций – своей и ребенка, напоминает эффект инфинити, бесконечного осмысления. Вся эта колоссальная работа опирается не только на логику, но и на эмоции и чувства. Очень важно, чтобы учитель смог эмоционально идентифицировать себя с ребенком, понять его эмоциональные состояния. Проблема развития у педагогов эмоционального интеллекта не случайно в последние годы приобрела горячую актуальность.

*Признание* – пожалуй, самый трудный этап на пути к пониманию ученика. Труднее всего учителю признать за ребенком право быть непохожим на других, работать в своем темпе, рассуждать в своей логике, не придерживаться общепринятого и т. п. Этот этап своего рода экзамен для учителя: в состоянии ли он признать ценность личности ребенка, оставляет ли он ему право быть не такими как все. Э. Канту принадлежит мысль, что уважение заключается в признании суверенного права другого человека думать иначе. И если мы не оставляем права кому-то думать иначе, чем мы, не так как мы выражать свою веру, то мы не уважаем суверенного права отличаться от нас. По мнению философа в атмосфере взаимного уважения начинается развитие, поскольку это создает почву для интеллектуального и духовного роста. Запретите различия, утверждал он, и окажетесь в пустыне, в интеллектуальном и эмоциональном вакууме. Но если различия поддерживать, то наша окружение становится садом [4]. В готовности учителя

признать индивидуальность и инакость ученика просматриваются его профессиональная направленность, система ценностей, которые составляют центральное звено его общей и профессиональной культуры.

*Принимать* ученика – значит идти от положительного в нем, культивировать это положительное, создавать педагогически комфортную среду, которая обеспечивала бы и стимулировала развитие позитивных сторон личности школьника. Речь идет о том, чтобы принимать ученика не декларативно, на словах, а действительно, оказывать ему необходимую педагогическую помощь и поддержку. Поэтому реализацию данного этапа мы связываем непосредственно с практической деятельностью учителя. И, конкретно, с организацией образовательного процесса, учитывающей индивидуально-личностные потребности ребенка; с расширением традиционных рамок взаимоотношений «ребенок – учитель, ведомый – ведущий» и выстраиванию такого общения, которое поддерживает детскую самостоятельность и закрепляет за учеником статус соучастника педагогического процесса. Таким образом, понимание ученика – сложный процесс, базирующийся на единстве эмоционального, ментального, духовного интеллекта. Соединение в мышлении педагога разных процессов – логических и ценностно-смысловых, интеллектуальных и аффективных, познающих и интерпретирующих порождают уникальный феномен понимания.

Модель начальной школы, строящаяся в традициях адаптивной школы, отсылает нас к прошлому опыту. Попытки экстраполировать его в будущее подобны усилиям реанимировать давно устаревший механизм. Даже при благополучном исходе реанимирующих мероприятий он не станет эффективным конкурентом новому современному устройству. Преадаптивная начальная школа реализует идею развития надситуативной активности личности (А.Г. Асмолов). Ценностная установка «учить учиться» не даст нам ни готовых решений, ни технологического инструментария, которые гарантированно приведут нас к нужной цели. Но такая школа научит детей гармонично жить в меняющемся мире, естественно и живо принимать изменения, быть открытыми ко всему новому, придумывать оригинальные способы действий, то есть не бояться перемен.



**Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
2. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – №4. – С. 3–26.
3. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг. Концепция педагогической герменевтики / А.Ф. Закирова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 272 с.
4. Кассирер Э. Жизнь и учение Канта / Э. Кассирер. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 447 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1997. – 561 с.