

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

In this article historical aspects of school education differentiation are discussed. The focus of the article is the soviet period.

Одним из основных направлений реформирования современной школы является дифференциация.

В философии дифференциация определяется как «сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни» [1, с. 177]. В данном определении отражено единство процессов развития и дифференциации, обеспечивающей расчленение целого на части. Из этого можно сделать вывод, что дифференциация – признак развивающегося целого, она неизбежна в процессе развития. Результатом дифференциации могут быть «как полная автономия выделившихся частей, так и установление – за счет процессов интеграции – новых взаимосвязей между ними, т.е. усложнение системы» [1, с. 177]. Кроме того, под дифференциацией может пониматься дифференцированность, т.е. «наличие в целом совокупности специализированных частей, уровней, подсистем» [1, с. 177].

Особый вклад в изучение процессов дифференциации внесли Г.Спенсер и А.А.Богданов. Г.Спенсеру принадлежит мысль о дифференциации как всеобщем моменте эволюции материи от простого к сложному. Он полагал, что развитие характеризуется ростом дифференцированности, выделением различного в первоначально однородном, что ведет к росту определенности целого и каждой из его частей, усилению связанности частей, т.е. их интеграции. А.А.Богданов считал дифференциацию центральным моментом развития всех систем. Части целого как результат дифференциации повышают устойчивость и прочность системы по отношению к неблагоприятным внешним факторам. При этом дифференциация не предполагает полного разрыва связей между частями целого, сохраняя возможность для интеграционных процессов.

Ее проблемное поле сложилось на протяжении многовековой истории школьного образования.

Многие педагоги, известные своими гуманистическими взглядами на воспитание и образование детей, отмечали важность изучения ребенка с последующим учетом его индивидуальных особенностей. Был обоснован принцип природосообразности обучения и воспитания (Я. А. Коменский, И. Г. Песталотци, Ж.-Ж. Руссо, Ф.В.А.Дистервег), заложивший основы антропологического подхода в педагогической

теории и практике. В российской педагогической мысли значительный вклад в его разработку внес К.Д.Ушинский.

Интерес в наше время представляют следующие идеи педагогов прошлого о дифференциации содержания образования: необходимо усиливать практическую направленность обучения для повышения его качества, дозировать объем одновременно усваиваемых учащимися знаний, умений и навыков (Д. Локк); следует разделять предлагаемые учащимся знания на основные, имеющие общеобразовательный характер, и вторичные, пригодные для избранной профессии (Д. Дидро); важно предоставлять учащимся возможность углубленно изучать заинтересовавший их предмет (В. Я. Стоюнин); целесообразно выделять в курсах общую часть, обязательную для всех, и особенную, факультативную (П. Ф. Каптерев).

Способы осуществления дифференцированного обучения также находились в поле зрения выдающихся педагогов. Так, ими предлагалось: делить учащихся на разряды с учетом способностей (М. Ф. Квинтилиан); организовывать обучение отстающих учащихся подготовленными (Я. А. Коменский); переводить учащихся в старший класс только после усвоения на достаточном уровне всех знаний предшествующего класса (Д.Дидро); дифференцировать требования к учащимся с учетом их возможностей усваивать материал (Ф. В. А. Дистервег); последовательно усложнять задания с учетом способностей учащихся (В. И. Водовозов); концентрировать внимание учащихся на материале урока, соразмерять его сложность с силами ученика (Л. Н. Толстой); уделять внимание не только слабым, но и сильным ученикам, создавать для них необходимый режим обучения (А. Н. Острогорский).

Анализ историко-педагогической литературы показывает, что дифференциация образования возникает в условиях разделения труда, появления социального расслоения, накопления знаний и необходимости их во все возрастающем количестве передавать подрастающему поколению.

Наиболее распространенной формой обучения в Древней Руси была, как известно, индивидуальная. Однако, продвигаясь по пути прогресса, общество испытывало потребность во все большем количестве образованных людей, удовлетворить которую посредством индивидуального обучения



было невозможно. Развивалась школьная сеть, обучение постепенно становилось массовым, формировалась классно-урочная система. Превращение образования в социальный институт усиливало его дифференциацию.

Дифференциация образования затрагивает такие основополагающие права личности, как доступ к образовательным услугам любого уровня, развитие способностей, возможность для самореализации. Содержание регулирующих дифференциацию воздействий определяется социокультурной ситуацией, социально-экономическим положением страны, особенностями общественного сознания, в частности представлениями в обществе о социальной справедливости. Принципиально важное значение имеет то, какой фактор является определяющим при отборе учащихся в то или иное учебное заведение: социальное происхождение или интеллектуальный потенциал, какая парадигма – технократическая или гуманистическая – является доминирующей при организации образовательной системы.

Каждый исторический этап характеризуют свои общественно-политические, социокультурные условия, определяющие основания дифференциации, которые в свою очередь обуславливают возникновение соответствующих образовательных структур и дидактических подходов. Анализ отечественной образовательной практики 18–20 вв. позволяет установить наличие вариативных и инвариантных оснований дифференциации.

В 18 – начале 20 века главными основаниями дифференциации системы школьного образования в Российской империи были: а) сословный характер общественных отношений, который определял уровень образования, предлагавшийся различным социальным группам; б) сосуществование светской и церковной властей, обусловившее наличие в образовательной системе различавшихся содержанием образования светских и духовных школ; в) отраслевая организация науки и техники, в соответствии с которой осуществлялась подготовка специалистов в создаваемых учебных заведениях. Характер предоставляемой подготовки определял также пол учащегося.

Во многом дифференциация носила дискриминационный характер. Это прежде всего относится к разделению учебных заведений по сословному признаку. Как правило, она приводила к ограничению доступа определенных общественных групп к повышенному уровню образования из-за отсутствия преемственных связей между учебными заведениями различных ступеней. Дифференциация образования по гендерному признаку ограничивала права женщин на получение полноценного образования в интересующей их области знания.

Перемены, произошедшие в системе школьного образования в послеоктябрьский период, свидетельствуют о том, что не все основания дифференциации являются постоянными. Советская школа стала бессословной, светской, лицам обоего пола представлялось равное образование. И хотя некоторые различия в подготовке мальчиков и девочек все же сохранялись (на уроках физкультуры, труда), они не носили дискриминационный характер. Это обстоятельство дает основание утверждать, что инвариантными основаниями дифференциации являются отраслевое строение научных знаний и культуры в целом, а также индивидуальные особенности учащихся, которые проявляются в учебном процессе, влияют на его протекание и учитываются в нем.

Анализ путей осуществления дифференциации в различные исторические периоды позволяет рассматривать ее в терминах «процесс» и «результат». Дифференциация как процесс представляет собой непрерывное разделение целого на части, уровни, виды. Ее интенсивность и направленность носят регулируемый характер. О результатах процессов дифференциации в каждый момент исторического развития можно судить по наличию условий, обеспечивающих получение среднего образования в соответствии с потребностями и возможностями учащихся. Проиллюстрируем данные положения на примере советского периода.

Так, в первое послеоктябрьское десятилетие усиление дифференциации обусловлено тремя основными причинами. Одна из них заключается в том, что большинство населения было неграмотным или малограмотным и необходимо было предложить такие программы обучения, которые соответствовали бы уровню обучающихся. Другая причина видится в возникшей необходимости быстро подготовить кадры для разных отраслей народного хозяйства, что привело к профилизации старших концентров школы. И, наконец, третья причина отразила стремление нового руководства народным образованием отойти от сложившихся в дореволюционные времена моделей обучения, придать новой школе развивающий потенциал и изыскать возможности для индивидуального обучения учащихся. Это привело к внедрению таких технологий обучения, как Дальтон-план, метод проектов и т. д.

Первая половина 30-х гг. XX в. знаменуется усилением унификации школьного образования, что в полной мере соответствовало тогдашним идеологическим установкам. Дифференциация не распространялась на содержание образования, не было предметов по выбору, отсутствовала профилизация. Планы открыть сельскохозяйственные, промышленно-технические, транспортные, педагогические классы на



старшей ступени школы осуществить не удалось из-за войны. В то же время учителя прикладывали большие усилия для обеспечения усвоения обязательного для всех учащихся программного материала.

Наиболее близким к нашему времени периодом активного осуществления дифференциации был конец 50-х – начало 60-х гг. XX века. Это обуславливалось рядом причин. Во-первых, общественно-политической обстановкой в стране, допускавшей ограниченный плюрализм, во-вторых, необходимостью приведения школьного образования в соответствие с вызовами времени, в частности, усилившимся в середине XX в. научно-техническим прогрессом, в-третьих, неослабевающим интересом педагогической науки и практики к решению актуального во все времена вопроса: как обеспечить развивающее воздействие обучения на школьников, имеющих различные способности, уровень подготовки, мотивацию, условия жизни.

Одним из проявлений дифференциации в этот период стала попытка решить проблему неуспеваемости и второгодничества. Тогда появилось большое количество публикаций, освещавших опыт работы без отстающих, проводились научно-педагогические исследования по этой проблеме (Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, И. Д. Бутузov, Г. Ф. Карпова, И. М. Косоножкин, К. К. Пошкус, Т.Ю.Стульпинас, В. С. Цетлин и др.).

В конце 1950-х гг. началась фуркация старшей ступени школы. Назначение фуркации виделось в том, чтобы создать условия для всестороннего развития учащихся с учетом их индивидуальных интересов, способностей, склонностей и дарований, сознательного выбора будущей профессии и лучшей подготовки к различным видам практической деятельности, полноценной подготовки к продолжению образования в вузе.

Профили на старшей ступени создавались по направлениям производственного обучения. Массовая профилизация никак не сказалась на основополагающих принципах школы, а также ее структуре, сохранившей преемственные связи между ступенями. Ход проведения профилизации активно обсуждался на страницах педагогической печати, в этом принимали участие известные ученые (А. М. Арсеньев, В. В. Голубков, Н. К. Гончаров, М. А. Мельников, А. В. Перышкин, Д.А.Эпштейн и др.).

Термин «дифференциация» получил широкое распространение в 1960-е гг. Его стали применять для обозначения как фуркации старшего звена средней общеобразовательной школы, так и индивидуализации обучения поразному подготовленных школьников внутри одного класса. В последующие годы стали различать внутреннюю и внешнюю дифференциацию. Было определено, что при внутренней

дифференциации «учет индивидуальных особенностей учащихся производится в условиях работы учителей в обычных классах» [2, с. 152]. При внешней – «для учета индивидуальных особенностей учащихся последние объединяются в специальные дифференцированные учебные группы» [2, 152]. Предлагались три формы дифференциации: факультативные занятия по выбору учащихся, классы с углубленным изучением предметов и специализированные школы.

Во второй половине 1960-х гг. процессы дифференциации на старшей ступени были значительно заторможены из-за опасений разрушить единство школы, лишит учащихся основательной общеобразовательной подготовки. Это произошло в условиях, когда, с одной стороны, среднее образование было объявлено обязательным, и его должны были получать все без исключения учащиеся, каждый из которых обладал своими индивидуальными особенностями, а, с другой, – были произведены существенные изменения в содержании образования, в результате чего предметы, излагавшие основы наук, обогатились большим количеством теоретических сведений. Открытие в некоторых школах классов с углубленным теоретическим и практическим изучением ряда предметов, созданных для подготовки одаренной молодежи к поступлению в вузы, и включение в учебные планы факультативных занятий по выбору учащихся не вносили существенных изменений в состояние дифференциации того периода.

Процессы дифференциации в рассматриваемый период имели место в основном на уровне учебного процесса, поскольку учителя старались обеспечить усвоение учащимися обязательного содержания образования. Однако добиться этого им часто не удавалось. Чтобы достичь требуемых показателей подготовки школьников, им приходилось завышать оценки, что привело к победе процентомании в школе.

Среди проблем, которые были предметом научных исследований в конце 60 – 80 гг. XX в., назовем следующие: определение сущности дифференциации (Н.К.Гончаров, В. И. Загвязинский, А. А. Кирсанов, А. Н. Конев, Е. С. Рабунский, И. М. Чередов и др.); установление свойств учащихся, которые оказывают наибольшее влияние на осуществление учебной работы и потому должны учитываться при осуществлении дифференциации (Е. С. Рабунский, И. М. Чередов, И. Э. Унт и др.); разработка заданий с учетом индивидуальных особенностей учащихся (И. Д. Бутузov, А. А. Кирсанов, А. Н. Конев, Н. О. Минайлов, В. П. Стрезикозин, И. Э. Унт, В. С. Цетлин, И. М. Чередов и др.); определение рациональных подходов (способов) проведения дифференцированного обучения



(В. В. Иванов, П. В. Сисецкий, В. Ф. Чучуков, Н. М. Шахмаев, Л. А. Яцыневич и др.); история осуществления дифференциации (Т. В. Жаббо, В. И. Ревякина, М. Ф. Федина и др.). Реализацию на практике идей, содержащихся в педагогических исследованиях, сдерживала жесткая структура общего образования, определявшаяся партийно-правительственными документами и не подлежавшая изменениям.

С середины 1980-х гг. в условиях демократизации общественной жизни нашей страны дифференциация стала одним из основных направлений реформы общеобразовательной школы, что находится в полном соответствии с мировыми тенденциями в развитии образования.

Усилению дифференциации способствовали социокультурные (плюрализм в экономике и культуре; потребность общества в квалифицированных специалистах, обеспечивающих производство высококачественной, конкурентоспособной продукции) и социально-педагогические (усиление внимания к личности учащегося; массовость среднего образования, оказавшегося перед необходимостью результативно учить всех; появление новых форм и средств обучения, способствующих осуществлению индивидуального подхода к учащимся) предпосылки, возникшие в этот период в нашей стране.

Результатом дифференционных процессов стало, в частности, открытие лицеев, гимназий, колледжей, названных учебными заведениями нового типа, каждому из которых отводилось свое место в системе школьного образования, более разнообразными стали формы обучения, обеспечивающие удовлетворение повышенных познавательных потребностей учащихся и оказание им педагогической помощи. Вторая ступень стала подготовительным звеном к обучению в условиях профилизации, чего не было во времена существования классов с углубленным изучением предметов.

Несмотря на интенсивность процессов дифференциации, школьное образование сохраняет свою целостность. Одним из факторов сдерживания являются структурные связи, пронизывающие систему школьного образования на разных уровнях. Кроме того, сказывается интегрирующее влияние управленческих структур. Будучи инициатором процессов дифференциации, они в то же время ограничивают их протекание с целью сохранения целостности образовательной системы, связей между ее частями, что позволит создать условия для достижения стратегической цели образования и воспитания по гармоничному развитию личности учащихся. Отсутствие сдерживающих начал в осуществлении дифферен-

циации может привести к возникновению барьеров как между учебными заведениями, предоставляющими общее среднее образование, так и между ними и вузами, потере управляемости учебным процессом, разрушению инвариантного ядра содержания образования.

Среди проблем дифференциации, актуальных на современном этапе, выделим следующие: нахождение оптимальных путей обучения и повышение познавательной, творческой активности школьников (А. М. Борисов, Л. Н. Добрыдин, Т. А. Калашникова, Н. В. Костюкович, Г. Г. Лисица, Т. П. Михневич, В. П. Пазина, А. С. Потапов, М. С. Смоляров и др.); создание дидактических основ и организационно-педагогических предпосылок реализации дифференцированного обучения, совершенствование управления им (Ю. А. Иванов, О. А. Иванова, Р. И. Можджер, И. М. Осмоловская, О. Н. Солдатова, В. К. Шишмаренков и др.); подготовка студентов и педколлективов к работе в условиях дифференциации (О. И. Львова, В. В. Пакштайте, Т. Г. Рахматуллин, К. С. Фарино, С. А. Чайкун и др.); методические основы дифференцированного обучения школьным предметам (А. С. Акрамова, В. А. Гусев, С. А. Гуцанович, Г. В. Дидык, Т. Е. Кузьменкова, А. А. Пивоваров, А. Е. Пупцев, Н. С. Пурышев, Н. Г. Свириденкова, И. М. Смирнова и др.).

В нынешней социокультурной ситуации, характеризующейся разнообразием взглядов, подходов, оценок, мнений, на современном этапе развития педагогической мысли, которая декларирует приоритет личности при определении целей и содержания образования, создаются несравнимо более благоприятные условия для осуществления дифференциации, чем в предыдущие годы. Появление большого количества субъектов (родительская общественность, учащиеся, учебные заведения, этнические группы, религиозные конфессии, профессиональные объединения, предприятия, фирмы), иницирующих наряду с государством процессы дифференциации, позволяет предположить, что они будут носить устойчивый, необратимый характер.

## Литература

1. Философский энциклопедический словарь / Редколл.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. — 2-изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.

2. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. — С. 251–281.