

А.В. Перевозный, доцент

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 40–50-Е ГГ. XX В.

The article touches upon theoretical and practical problems of school education differentiation in the 40-ies–50-ies of the XX-th century.

Одна из проблем, разрабатывавшихся в 40–50-е гг., заключалась в нахождении путей учета индивидуальных особенностей детей в учебном процессе. Актуальность именно этой проблемы понятна: в военные годы многие подростки были вынуждены прервать обучение на длительный период, а после его возобновления к ним требовалось повышенное внимание с тем, чтобы уменьшить неуспеваемость и второгодничество. Вопрос о повышении успеваемости учащихся обсуждался на заседаниях президиума Академии педагогических наук РСФСР, а в 1951, 1953, 1954 гг. «планы исследовательской работы Академии предусматривали изучение состояния преподавания и знаний учащихся в школах, поиски путей предупреждения неуспеваемости и второгодничества» [1].

Анализ капитальных трудов по педагогике, вышедших в 40–50-е гг. [2], показывает, что в них говорилось о необходимости осуществления индивидуализации учебного процесса в условиях разнородных по уровню подготовки учащихся классов, а это фактически означало дифференциацию обучения. Содержались рекомендации по осуществлению индивидуализации, но вместе с тем обращалось внимание на организационные трудности, возникающие при этом.

Так, авторы одного из капитальных трудов, вышедших в то время, отмечали, что «нельзя смотреть на класс как на какую-то обезличенную массу» [3], необходимо прибегать к «индивидуализации обучения, т. е. к такой его организации, которая опиралась бы на точное знание и учет индивидуальных особенностей учащихся» [4]. Подчеркивалось, что «это только одна сторона вопроса об индивидуализации обучения. Другая, не менее существенная сторона вопроса заключается в том, что обучение должно развить все способности и склонности учащихся, а вместе с тем обеспечить максимальные успехи» [5].

Выделялись этапы индивидуального подхода к учащимся, «явно неуспевающим»: установление отклонений и затруднений, существенным образом влияющих на их учение; тщательный анализ индивидуальных отклонений; выяснение причин их возникновения; проведение предупредительной, исправительной и поощрительной работы [6]. При этом утверждалось, что «для ликвидации отставания, в связи с пробелами в знаниях, следует прежде всего использовать небольшую индивидуальную работу на уроке», однако «при серьезных пробелах такая работа на уроке отняла бы слишком много времени и отвлекла бы учителя от текущей работы со всем классом», в связи с чем признавались целесообразными «в более простых случаях прикрепление к сильным товарищам, в более сложных случаях — дополнительные занятия учителя в виде консультаций или небольшого цикла занятий с одним или несколькими учащимися» [7].

В другом пособии отмечалось, что «всегда очень важно устанавливать, на какой ступени в усвоении знаний по предмету данный ученик отстал, и при подборе материала для дополнительных занятий с ним начинать именно с этой ступени, а затем вести ученика через постепенно нарастающие трудности, чтобы он овладел системой знаний и навыков по предмету, ничего не пропуская» [8].

Определенное внимание в анализируемой работе уделяется занятиям с учащимися, опережающими своих одноклассников. Для них рекомендуется подбирать «ряд дополнительных аналогичных заданий», предлагать «после выполнения первого задания приступать к следующему, не дожидаясь товарищей» [9]. Подчеркивается также, что необходимо «обеспечить учёт недостатков в личности каждого ребёнка, но в первую очередь учёт всего того положительного, что имеется у ученика и что может быть у него легко создано» [10].

Напоминая, что «в классы объединены учащиеся, обладающие рядом индивидуальных особенностей», И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирев намечают возможные пути совершенствования уроков на основе учёта этих особенностей. Часть из них имеет общий характер (например, разнообразить методы обучения, контролировать качество усвоения материала учащимися, проверять выполнение домашних работ и т. д.), другие непосредственно касаются реализации индивидуального подхода в обучении. К такому отнесём рекомендации «своевременно устранять пробелы в знаниях учащихся», «своевременно реагировать на все случаи понижения успеваемости отдельных учащихся и на их отношение к учебным занятиям», «сосредоточивая своё внимание на слабых учениках, ни в коем случае не забывать о сильных» [11].

М.А. Данилов пишет о наличии несоответствия между «фронтальным методом преподавания и индивидуальным характером усвоения знаний учащимися», порождающем необходимость «индивидуализировать обучение, оказывать помощь отстающим» [12]. Педагог обращает особое внимание на «те приёмы и способы предупреждения отставания школьников, которые зиждятся на правильно построенном педагогическом предвидении учителя» [13]. Благодаря использованию таких приёмов преподаватель «заботится об усвоении материала не только этого урока, связывает его не только с тем, что усвоено ранее, но и подготавливает учащихся к тому новому, что им придётся изучать через некоторое время» [14]. На необходимость осуществления индивидуального подхода к неуспевающим учащимся обращали внимание авторы и других трудов по педагогике, вышедших в 50-е гг. [15]. При этом большое значение они придавали проведению дополнительных занятий со школьниками, имеющими существенные пробелы в знаниях, умениях и навыках.

Попытки дифференцировать старшую ступень в советской школе предпринимались неоднократно. Вопрос об этом ставился, к примеру, в первый послевоенный год [16]. Тогда на повестку дня был вынесен вопрос о фуркации старшего звена средней школы. Актуальность этого вопроса определялась целым рядом факторов, среди которых – необходимость лучше готовить учащихся к поступлению в вузы. Было проконстатировано, что одинаково подготовленные выпускники школ с трудом адаптируются к условиям вузовского обучения: одним из них требуется больше знаний по гуманитарным предметам, другим – по естествознанию, математике. В этой связи и был поставлен вопрос о «некотором усилении преподавания или предметов гуманитарного цикла, или предметов физико-математического цикла в старших классах средней школы» [17]. Н.К. Гончаров утверждал, что «систематический характер школьного курса совершенно не означает, что учебный план не должен считаться с особыми интересами учащихся к тому или иному учебному предмету или группе предметов, предоставляя им возможность более углубленных знаний в данной области» [18]. Он в то же время отвергал идею создавать в школе большое количество отделений: математико-физическое, химическое, биологическое, географическое, техническое, историко-социологическое и т. д. Такая фуркация, полагал Гончаров, нарушит систему общего среднего образования

вместо того, чтобы содействовать его расширению и углублению. Педагог утверждал, что «границы фуркации должны определяться, исходя из двух основных групп наук, — науки о природе и науки о человеческом обществе» [19]. В этой связи «вполне возможно старшие классы разделить на естественно-математические и гуманитарные» [20].

В 50-е гг. вновь возник вопрос о необходимости фуркации старшей ступени средней школы. На страницах педагогической печати заговорили о том, что «интересы общества и самого ребенка требуют, чтобы в старших классах средней школы обучение проводилось по дифференцированным учебным планам, отвечающим как индивидуальным склонностям, способностям и интересам учащихся, так и задаче воспитания в школе будущих новаторов производства, талантливых математиков, техников и физиков, механиков и историков и т. д.» [21].

В одном из определений, данном в то время, фуркация трактуется как «построение учебных планов старших классов средней школы, при котором в целях специализации учащихся создаются особые циклы, разделы, уклоны с сохранением общих основ содержания обучения» [22]. В другое определение, по сравнению с приведенным, внесены некоторые коррективы. Фуркация определяется как такое «построение учебных планов старших классов средней школы, при котором в целях специализации учащихся создаются особые циклы, разделы, уклоны с преимущественным вниманием к профилирующей группе учебных предметов» [23]. При этом отмечалось, что «содержание образования в советской школе является единым, что принципиально отличает дифференцированное обучение в советской школе от фуркации буржуазной школы» [24].

В 1958 г. вышел Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Во исполнение этого Закона стали создаваться средние школы с производственным обучением. Оно осуществлялось по различным направлениям. В этой связи неизбежно возникал вопрос о выделении тех общеобразовательных предметов, которые в наибольшей степени влияли на профессиональную подготовку школьников, и необходимости особого к ним внимания. Отмечалось, что «целям профессиональной подготовки учащихся по существу должны служить все предметы, но в большей степени те, которые по своему содержанию связаны с профилем производственной подготовки» [25]. Поэтому необходимо было осуществить «выделение в учебных планах ведущих профилирующих предметов и приближение их к задачам и содержанию профессиональной подготовки» [26]. Повышение удельного веса профилирующих предметов мотивировалось важностью создания прочной основы профессионального образования и повышения общего уровня успеваемости учащихся, развития их интересов и способностей. Дополнительное время, которое предполагалось изыскать для усвоения профилирующих предметов, направлялось на углубление и расширение содержания их отдельных разделов или тем, чтобы подвести учащихся к пониманию вопросов техники, изучаемых по плану производственного обучения, а также на усиление некоторых практических работ по основам наук в целях подготовки учащихся к производительному труду и воспроизведение ранее приобретённых знаний, важных для осмысления тех трудных процессов и явлений техники, с которыми учащимся предстоит встретиться в специальном обучении [27]. Повышение уровня учебно-воспитательной работы школы, развитие способностей и самостоятельности учащихся связывалось с более основательным теоретическим и практическим изучением предметов, относящихся к избранной специальности и отвечающих интересам учащихся.

В старших классах школы предлагалось открыть следующие отделения: физико-техническое, химико-техническое, естественно-агрономическое, гуманитарное. Общи-

ми для всех отделений должны были стать такие предметы, как литература, русский язык, математика, история, Конституция СССР, география, биология, физика, астрономия, химия, иностранный язык, физкультура, черчение. Дополнительные часы отводились на изучение профилирующих предметов. Усиливалась соответствующая профилю профессиональная подготовка учащихся. В учебные планы всех отделений включался предмет «Основы производства», отводилось время на производственную практику в начале и в конце учебного года. В учебный план гуманитарных отделений вводился новый предмет – психология, а также факультативные предметы. Последние могли изучаться и на естественно-агрономическом отделении [28].

Исходный принцип, который был положен в основу экспериментальной работы по внедрению дифференцированного обучения, заключался в том, что дифференциация должна охватывать как общеобразовательные предметы, так и специальные, а также производственную подготовку. Это было связано с тем, что советская школа давала своим воспитанникам общее, политехническое, профессиональное образование.

Заслуживает внимания опыт работы экспериментальных школ Академии педагогических наук, в частности школы-лаборатории № 1, созданной на базе СШ № 710 г. Москвы [29].

Дифференциация в школе-лаборатории осуществлялась по четырём направлениям: физико-техническому, химико-техническому, биолого-техническому, гуманитарному. Для каждого из направлений были выделены специальные и профилирующие предметы, которые создали теоретическую основу производственного обучения. Так, на физико-техническом отделении профилирующими предметами являлись черчение, математика, физика; специальными – электротехника, радиотехника или специальная технология с элементами машиноведения, автоматики и электроники. На гуманитарном направлении в качестве профилирующих изучались русский язык, литература, история, иностранный язык, в число специальных входили основы документоведения, архивные дела, стенография, машинопись, корректорское дело, основы полиграфии [30].

Проведённый анализ показал, что в рассматриваемый период:

- формировалось содержание понятия «дифференциация»;
- разрабатывались и внедрялись приёмы дифференцированного обучения, которые должны были облегчить усвоение унифицированного содержания;
- началась фуркация старшего звена средней школы по четырём направлениям: физико-техническому, химико-техническому, естественно-агрономическому, гуманитарному с выделением общеобразовательных и профилирующих предметов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 гг. / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – С. 154.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957; Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. Учебник для учительских институтов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Учпедгиз, 1950; Педагогика: Учебное пособие для педвузов и университетов / Под ред. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940; Педагогика / Под ред. И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова. – М.: Учпедгиз, 1956; Педагогика: Учебное пособие для педвузов и университетов. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1948.
3. Педагогика: Учебное пособие для педвузов и университетов / Под ред. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 289.

4. Там же.
5. Там же.
6. Там же. С. 290–291.
7. Там же. С. 397.
8. Педагогика: Учебное пособие для педвузов и университетов. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. И.А. Каирова.—М.: Учпедгиз, 1948.— С. 198.
9. Там же. С. 133.
10. Там же. С. 85.
11. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика: Учебник для учительских институтов. 2-е изд., перераб. и доп.—М.: Учпедгиз, 1950.— С. 155.
12. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе.—М.: Учпедгиз, 1960.— С. 229.
13. Там же. С. 230.
14. Там же.
15. Педагогика / Под ред. И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова.—М.: Учпедгиз, 1956.— С. 240; Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под ред Б.П. Есипова.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
16. Гончаров Н.К. О содержании образования // Советская педагогика.—1946.— № 3.— С. 7–31.
17. Там же. С. 29.
18. Там же. С. 30.
19. Там же.
20. Там же.
21. Гончаров Н.К. О введении фуркации в старших классах средней школы // Советская педагогика.—1958.—№ 6.— С. 23.
22. Педагогический словарь: В 2 т. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.—Т. 2.— С. 613.
23. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. —М.: Советская энциклопедия, 1968.—Т. 4.— С. 560.
24. Там же. С. 561.
25. Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в советской средней школе // Советская педагогика.—1962.— № 9.— С. 36.
26. Там же. С. 37.
27. Там же.
28. Гончаров Н.К. О введении фуркации в старших классах средней школы // Советская педагогика.—1958.— № 6.— С. 29–37.
29. Голубков В.В., Асатуров К.З., Гинзбург З.Н. Гуманитарное отделение в школе с дифференцированным обучением // Советская педагогика.—1960.—№ 8.—С. 72–78; Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе // Советская педагогика.—1960.—№ 8.—С. 34–50; Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в советской средней школе // Советская педагогика.—1962.—№ 9.—С. 98–109; Перышкин А.В. Опыт дифференцированного обучения на физико-техническом отделении СШ № 710 г. Москвы // Советская педагогика. — 1960. — № 8.— С. 51–60; Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением / Под ред. М.А. Мельникова.—М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962; Эпштейн Д.А. Опыт дифференцированного обучения на химико-техническом отделении средней школы // Советская педагогика.— 1960. — № 8. — С. 61–71.
30. Гончаров Н.К. Ещё раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы // Советская педагогика. — 1963. — № 2. — С. 39–50.