

А.В. Перевозный

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 80-е гг. XX ВЕКА

В истории школьного образования 1980-х гг. можно выделить два периода, условным рубежом которых является середина десятилетия.

Первая половина 1980-х гг. завершала собой целую веху в развитии школьного образования. Оно было бесплатным, между звеньями не было тупиков, учащихся не распределяли по потокам на основе уровня интеллектуального развития, отсутствовала дискриминация по половому признаку. Таким образом, обеспечивались разные возможности людей в получении среднего образования. Однако это благое дело сопровождалось усилением единообразия школьного образования, его чрезмерной унификацией и организационно, и в содержательном отношении. Учителям предписывалось добиваться качественного усвоения школьниками содержания образования, хотя сделать это было невозможно в силу их индивидуальных различий.

Положение усугублялось тем, что в связи с усилившимся научно-техническим прогрессом содержание образования постепенно усложнялось, однако дифференциацию его осуществить было невозможно. Это приводило к тому, что учащиеся, склонные, например, к гуманитарным наукам не могли развить своих способностей на должном уровне. Таким образом, стремление обеспечить равенство через единообразие привело к неравным возможностям в самореализации учащихся, обладающих различным потенциалом. Принятые в 1984 г. документы о реформе общеобразовательной и профессиональной школы свидетельствовали о признании руководством страны возникающих проблем.

В то же время предпосылки для развертывания инновационных процессов в образовании были созданы. Несмотря на остаточный принцип финансирования, некоторые школы сумели обзавестись неплохой материально-технической базой,

сотрудничая с богатыми шефами – крупными промышленными предприятиями; во многих учебных заведениях сложился костяк высококвалифицированных учителей-энтузиастов; в психолого-педагогической науке были проведены исследования, раскрывающие возможности активизации учения школьников, превращения их из объекта внешних педагогических воздействий в субъектов образовательного процесса. Весьма существенное влияние на развитие педагогической мысли оказала дальнейшая разработка вопросов проблемного обучения, стимулирования познавательной самостоятельности школьников, теорий содержательного обобщения, оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Вторая половина 1980-х гг. ознаменовалась началом кардинальных перемен в школьном образовании. Они оказались возможными благодаря политике демократизации общественной жизни, которую стало проводить тогдашнее руководство страны. В целях стимулирования творческой активности и инициативы учащихся, создания условий для раскрытия их дарований возникла идея гуманизировать и демократизировать школу, затронув содержательную и процессуальную стороны обучения, взаимоотношения между учащимися, учителями, а также сферу управления.

С целью реализации указанных идей в широкой практике стал пропагандироваться опыт учителей-новаторов, создавались учебные заведения нового типа, включая авторские школы, в которых предполагалось осуществлять развивающее обучение; предпринимались попытки индивидуализировать учебный процесс. Этому же должны были способствовать различные нетрадиционные формы учебных занятий, основная задача которых заключалась в поддержании интереса учащихся в школе, стимулировании их познавательной активности.

Реализацией идей демократизации и гуманизации можно считать появление в учебных планах школьного компонента, позволившего проводить занятия, стимулирующие активность и самостоятельность школьников; в результате либерализации управления учебные заведения получили возможность устанавливать

режим своей работы, в наибольшей степени раскрывающий творческий потенциал педагогов и учащихся, налаживать отношения с различными государственными и общественными организациями, в том числе и зарубежными. Предпринятые реформы должны были придать образовательному процессу личностно ориентированный характер, усилить его творческий потенциал, повысить адаптацию выпускников к реалиям повседневной жизни.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. интерес к проблемам дифференциации вновь усилился. В директивных документах [1], выступлениях руководителей образования того времени [2], разрабатывавшихся проектах реформирования школы [3] дифференциация рассматривается как средство проявления и развития способностей учащихся, фактор демократизации и гуманизации школьного образования. В НИИ общего среднего образования Академии педагогических наук СССР в 1990 г. была создана Концепция дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе. В ней «на основе новой типологии форм дифференциации, включающей внутреннюю (уровневую) и внешнюю, определены методические пути дифференциации обучения при изучении тех или иных учебных дисциплин, принципы отбора содержания образования и формирования учебного плана и др.» [4].

Разрабатывавшийся новый подход к осуществлению дифференциации принципиально отличался от традиционного, согласно которому дифференциации подлежат только приемы обучения, призванные обеспечить усвоение школьниками на одинаковом уровне унифицированного содержания образования.

За прошедшие годы возникло понимание того, что «стремление наполнить головы учащихся все возрастающим объемом полезной информации выглядит нелепым на фоне реализации остаточного принципа в усвоении учебного материала». В этой связи было предложено установить «уровень обязательных государственных требований», определяющих «нижнюю границу полноценного и качественного школьного образования». Решение данной проблемы позволило

бы избежать перегрузки школьников, поскольку они имели бы возможность «ограничиться этим уровнем при изучении нелюбимых или трудных предметов» и в то же время направить «усилия в те области, к которым они испытывают склонность и интерес». Фиксация повышенного уровня подготовки «сыграет роль ориентира для заинтересованного школьника, активизирует его усилия».

Одна из первых концепций дифференцированного обучения была создана по математике [5]. Ее авторы выделили общекультурный, прикладной и творческий уровень знания учащимися математики.

На общекультурном уровне учащиеся «должны понимать основные ведущие идеи курса и уметь их объяснять» [6]. На прикладном уровне от них можно требовать глубокого понимания этих идей. Школьники должны «аргументировано иллюстрировать основные факты, приводить доказательства (не всегда доведенные до полной математической строгости) и, главное, научиться применять полученные знания в различных жизненных и производственных ситуациях» [7]. Учащиеся, достигшие творческого уровня, «характеризуются не только глубоким пониманием учебного материала, но и умением приводить основные доказательства, применять знания как в прикладном аспекте, так и в чисто математическом» [8].

Ко второй половине 1980-х гг. относится восстановление ликвидированных в середине 1960-х гг. профильных классов. В Беларуси начался широкомасштабный эксперимент по их внедрению в практику работы общеобразовательных школ. Были выделены общественно-гуманитарный, эстетический, физико-математический, химико-биологический, технико-конструкторский профили. Все предметы каждого направления были оценены как основные, дополнительные, прикладные. К дополнительным отнесли предметы, «усвоение которых имеет существенное значение для усвоения основных», к прикладным – «раскрывающие прикладную направленность основных» [9]. Например, в качестве основных предметов общественно-гуманитарного направления были выделены

следующие: история, обществоведение, белорусская и русская литературы, дополнительные – основы Советского государства и права, прикладные – экономическая география и искусство.

Усиление профилизации наряду с существованием классов с углубленным теоретическим и практическим изучением предметов привело к необходимости в их разграничении. В одной из работ того времени находим, что «различие профильного и углубленного изучения лежит в основном в степени специализации», а следовательно, в «глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников». Углубленное изучение представляет такой уровень подготовленности, который позволяет «достичь высоких результатов и вместе с тем ограничивает число учащихся». Профильное обучение мыслится как «более демократичная и широкая форма фуркации школы на старшей ступени». На профилирующие предметы отводится «существенная доля общей учебной нагрузки», им уделяется «преимущественное внимание». Отмечается при этом, что профильное обучение как форма фуркации обеспечивает полноценное общее среднее образование. Тем самым реализуется принцип, согласно которому «на каждой ступени обучения должно быть представлено содержание образования, отвечающее необходимости познания основных элементов культуры» [10].

На фоне разворачивающейся профилизации третьей ступени школы началось создание первых учебных заведений нового типа – гимназий, лицеев, колледжей. Их появление означало, что процессы дифференциации охватили не только содержание, но и саму систему общего образования.

Вместе с внедрением новаций продолжалось совершенствование давно существовавших форм дифференцированного обучения. В частности, создавались дополнительные условия, обеспечивающие повышение эффективности работы классов с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных предметов. Так, увеличивался срок углубленного изучения предмета: с 1986/87 учебного года он составил четыре года; вопрос об открытии соответствующих

классов (8 –11, 9 –11 для 10– 11) решал педсовет школы; предлагалось проводить мягкий отбор учащихся для обучения в таких классах (предпочтение стали отдавать школьникам, имеющим лучшие итоговые оценки за предыдущий класс и проявляющим интерес к предмету).

Принимались решения и по содержанию обучения в классах с углубленным изучением предметов, и по учебно-методическим комплексам для них. Так, предполагалось, что программа углубленного курса должна опираться только на основной курс предшествующего класса. При составлении программ условно выделяли две ступени углубленного предмета: 8–9 и 10–11 классы. При этом обучение на первой ступени предусматривалось проводить на основе учебников средних общеобразовательных школ с использованием дополнительной литературы. На второй ступени преподавание планировалось осуществлять с помощью специальных учебников. Наличие таких учебников в школьных библиотеках позволило бы старшеклассникам изучать избранный ими предмет на повышенном уровне самостоятельно [11].

Не были обойдены вниманием исследователей и факультативы, долгие годы служившие экспериментальной площадкой для отработки инновационных технологий образования, апробации новых элементов содержания.

Наибольшее распространение получили предметные факультативы, которые были подразделены на повышенные, прикладные и спецкурсы. Факультативы повышенного уровня обеспечивают углубленное изучение содержания основного курса в сочетании с теоретической и практической подготовкой учащихся; прикладные факультативы нацелены на знакомство с важнейшими путями и методами применения научных знаний на практике, развитие интереса к современной технике и производству; спецкурсы предназначены для углубленного изучения как отдельных вопросов основного курса, так и проблем, непосредственно не связанных с программой [12].

Перспективным представлялось широкое внедрение в практику межпредметных факультативов и факультативов по предметам, не входящим в учебный план. Задача межпредметных факультативов заключалась в интеграции знаний учащихся о природе и обществе, а основное предназначение факультативов по предметам, не входящим в учебный план, виделось в создании возможностей для апробации новых предметов.

Анализ педагогической науки и практики 1980-х гг. показывает, что в этот период зарождались новые формы предоставления общего образования. Их главная задача виделась в создании оптимальных условий для образования, воспитания и развития подрастающего поколения. Апробация этих форм происходила в педагогической практике 1990-х гг.

Литература

1. О ходе перестройки средней и высшей школы и задачи партии по ее осуществлению: Постановление Пленума ЦК КПСС от 18 февраля 1988 г. // Правда. – 1988, 20 февраля.
2. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования: Доклад председателя Госкомитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодина Всесоюзному съезду работников народного образования // Учительская газета. – 1988, 22 декабря.
3. Концепция общего среднего образования как базового в единой системе непрерывного образования: Проект // Учительская газета. – 1988, 25 августа.
4. Вендровская Р. Б. Уроки дифференцированного обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 14. – С. 78–86.
5. Болтянский В. Г., Глейзер Г. Д. К проблеме дифференциации школьного математического образования // Математика в школе. – 1988. – № 3. – С. 9–13.
6. Там же. – С. 13.
7. Там же.

8. Там же.

9. Огурцов Н. Г. Дифференцированное обучение в школах Белоруссии // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 52–57.

10. Монахов В. М., Орлов В. А., Фирсов В. В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42–47.

11. Монахов В. М., Орлов В. А. Углубленное изучение отдельных предметов // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С. 31–33.

12. Там же.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ