

*Перевозный А.В.*

## **РАЗНОУРОВНЕВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСКИ И РЕШЕНИЯ**

Продолжительное время педагогическую науку занимает вопрос о том, что более приемлемо: или распределять учащихся, окончивших начальную школу, по потокам на основе коэффициента умственного развития, предлагать им соответствующий объем содержания образования, тем самым программируя место в социальной иерархии, или добиваться разнообразными путями усвоения одинакового содержания образования всеми учащимися и при этом часто не достигать желаемой цели, или дифференцировать содержание образования на старшей ступени, предоставив учащимся право выбора уровня изучения учебной дисциплины, при сохранении общего для всех содержания образования на первой и второй ступенях.

Первая модель создает неравные возможности для различных групп населения в доступе к образованию, что чревато ростом социального расслоения. Вторая из указанных моделей действовала в советской системе школьного образования на всех его ступенях. Третий подход выглядит наиболее приемлемым при условии сохранения общеобразовательного ядра, без усвоения которого школу не покинет ни один ученик, и обеспечения доступа граждан к последующим звеньям образовательной системы.

Осуществление дифференциации в содержании образования приводит к необходимости ответа на вопрос: не противоречит ли это стратегической цели школьного образования по всестороннему и гармоничному развитию личности? Ведь оно не должно способствовать излишней специализации учащихся, сужать их возможности в освоении всеми областями знаний. Условия, при которых учащиеся будут выбирать предметы, уровень их изучения, могут привести к тому, что у них окажутся несформированными основополагающие конструкты, представляющие обязательный социальный инвариант. В то же время всесторонность не предполагает равномерности развития человека во всех областях науки, техники, искусства. Уровень постижения той или иной из них естественным образом ограничивается имеющимися у учащегося специальными способностями.

Все это диктует необходимость в различных подходах к конструированию содержания образования на первой, второй и третьей ступенях школы.

На первой и второй ступенях учащимся следует предлагать одинаковый уровень содержания образования. Это связано с тем, что данные два звена являются обязательными для всех, обеспечивающими учащимся одинаковые стартовые позиции. Школьникам должен быть представлен весь набор учебных дисциплин, традиционно существующих в школе для того, чтобы они имели возможность проявить свои способности и сознательно подойти к выбору профиля в старших классах. Попытки профилировать вторую ступень психологически необоснованны, поскольку в этом возрасте специальные способности еще не сформировались, следовательно, академические предпочте-

ния не выявились и приписывание учащегося к какому-либо профилю нецелесообразно.

Главной задачей на этом этапе является развитие у учащихся образного мышления, поддержка словесно-логического с тем, чтобы подготовить их к восприятию сложных тем в старших классах. При этом необходимо добиваться усвоения программного материала на требуемом уровне максимальным количеством учащихся, в том числе прибегая к услугам ассистентов ведущих учителей, подготовленных специально для работы с отстающими.

Отсутствие дифференциации содержания образования в начальной школе и среднем звене компенсируется тем, что оно отбирается в полном соответствии с возрастными возможностями учащихся по его усвоению и с соблюдением всех принципов обучения, включая доступности. Кроме того, возможно осуществление дифференциации требований к учащимся не ниже обязательного уровня, который определяется степенью внутри- и межпредметного взаимодействия данного фрагмента содержания с другими его фрагментами: чем он выше, тем выше требуемый уровень усвоения данного фрагмента.

В процессе приобщения к способам деятельности, выработанным человечеством в ходе историко-культурного развития, учащийся проецирует проявляющиеся у него способности на компоненты современной культуры, представленные в виде учебных дисциплин, и из большого их количества выделяет те, потребность в занятиях которыми он испытывает больше всего. Это приводит к необходимости усиления дифференциации в содержании образования на третьей ступени.

Способы формирования содержания образования на третьей ступени при осуществлении ее дифференциации до середины 1980-х гг. приводили к необходимости усвоения учащимися большого количества сведений как по предметам, предназначенным для углубленного изучения, так по всем остальным. Другие подходы к конструированию содержания образования для третьей ступени тогда не обсуждались, чтобы не нарушить основополагающий принцип единства школы.

Во второй половине 1980-х гг. на смену долгие годы существовавшей официальной установке «обеспечить обязательное усвоение программного материала всем классом» [9, с. 13] пришел разноуровневый подход к содержанию образования.

К этому времени возникло понимание того, что «стремление наполнить головы учащихся все возрастающим объемом полезной информации выглядит нелепым на фоне реализации остаточного принципа в усвоении учебного материала» [12, с. 56]. В этой связи было предложено установить «уровень обязательных государственных требований», определяющий «нижнюю границу полноценного и качественного школьного образования». Решение данной проблемы позволило бы избегать перегрузки школьников, поскольку они могли бы «ограничиться этим уровнем при изучении нелюбимых или трудных предметов». В то же время каждый ученик имел бы возможность направить «усилия в

те области, к которым он испытывает склонность и интерес» [Там же, с. 57]. Фиксация повышенного уровня подготовки «сыграет роль ориентира для заинтересованного школьника, активизирует его усилия» [Там же, с. 57].

На современном этапе известны различные подходы к установлению уровней содержания образования. Один из них заключается в том, чтобы содержание предмета устанавливалось с учетом его роли в общей подготовке школьника. На этом основании выделяются три типа программ предметных курсов. Одна из них обеспечивает формирование средствами предмета общей культуры школьника, другая – является основой его специальной подготовки, необходимой для того, чтобы этот предмет стал его профессией; в соответствии с третьей программой дисциплина преподается на уровне, необходимом для успешного овладения другими областями знания (например, физика и математика для инженера, химика или биолога, математика для лингвиста и т.д.) [5, с. 44].

Развивая эту идею применительно к предметам естественнонаучного цикла, В.А.Орлов выделяет курсы А, В, С, которые призваны предоставить каждому ученику возможность изучать предмет на уровне, соответствующем его интересам, склонностям и способностям [6, с. 68-69].

Раскрывая сущность своего предложения, он отмечает, что курс А – «общекультурной ориентации, рассчитанный на учащихся, для которых естественнонаучный предмет является лишь элементом общего образования», курс В «носит прикладной характер, необходимый для овладения инженерно-техническими предметами в соответствующих профилях обучения», в курсе С «естественнонаучный предмет является основой специальной подготовки школьника» [Там же, с. 69].

Обратимся к одной из самых известных концепций разноуровневого обучения математике В.Г.Болтянского и Г.Д.Глейзера [1]. Они полагают, что базовая программа по математике должна быть одна, но «уровень обучения, глубина приобретаемых знаний и формируемых навыков могут быть различными для разных категорий учащихся сообразно их возможностям, интересам, склонностям» [Там же, с. 10]. Предлагается разделить учащихся по отношению к курсу математики на три группы.

Первую группу «должны составлять школьники, для которых математика является лишь элементом общего развития и в их дальнейшей производственной деятельности будет использоваться лишь в незначительном объеме» [Там же, с. 11-12]. Это общекультурный уровень знания учащимися математики. Во вторую группу входят учащиеся, для которых «математика будет важным инструментом в их профессиональной деятельности». Для этой категории школьников существенны «не только знания о математических фактах, навыки логического мышления, пространственные представления, но и прочие навыки решения математических задач» [Там же, с. 123]. Это прикладной уровень знания учащимися математики. В третью группу включаются учащиеся, которые «выберут математику (или близкие к ней области знания) в качестве основы своей

будущей деятельности, Это творческий уровень знания учащимися математики» [Там же, с. 12].

На общекультурном уровне они «должны понимать основные ведущие идеи курса и уметь их объяснять» [Там же, с. 13]. На прикладном уровне от учащихся можно требовать глубокого понимания этих идей. Школьники должны «аргументированно иллюстрировать основные факты, приводить доказательства (не всегда доведенные до полной математической строгости) и, главное, научиться применять полученные знания в различных жизненных и производственных ситуациях» [Там же, с. 13]. Учащиеся, достигшие творческого уровня, «характеризуются не только глубоким пониманием учебного материала, но и умением проводить основные доказательства, применять знания как в прикладном аспекте, так и в чисто математическом» [Там же, с. 13].

Авторы представленной концепции считают, что «при желании, определенном трудолюбии, настойчивости и в связи с более поздним проявлением математических интересов учащиеся могут переходить из одной группы в другую» [Там же, с. 12]. Чтобы это стало возможным, учебники, соответствующие общекультурному, прикладному и творческому уровням, «должны быть написаны в одном ключе, придерживаться одной программы, одной последовательности изложения» [Там же, с. 12].

Конкретизация содержания для разноуровневых курсов устанавливаются в специальных исследованиях.

Так, например, на основании проведенного научного поиска Л.Я.Зорина сделала вывод, что в содержание углубленного изучения естественнонаучных дисциплин должен быть включен материал, обеспечивающий создание у школьников «целостных представлений о той или иной науке, ее логике, методах, процессе познания, тенденциях развития современного научного знания и парадигм современного стиля мышления, увеличения научных приложений и философско-ценностной направленности» [3, с. 49– 50].

Исследование, выполненное на материале истории, показало, что ее изучение на углубленном уровне подразумевает «детальное освоение отдельных тем и сюжетов из обозначенных в базовой программе, таких, которые отличаются повышенной степенью влияния на реальные события, противоречивостью оценочных суждений и т.д.» [2, с. 45]. Учащихся следует знакомить с объектами, структурой, методами истории как науки, местом и ролью в системе современного знания, с ее выдающимися представителями. Важным элементом углубленного изучения истории является значительно больший по сравнению с обычными классами удельный вес работы по формированию общенаучных и специальных умений и навыков [Там же, с. 45].

Утверждается, что в содержании обучения математике гуманитариев «больше места должны занять вопросы мировоззренческого характера, факты из истории математики, описания ее приложений в различных областях человеческой деятельности» [10, с. 49]. Цели математического образования гуманитариев формулируется следующим образом: «Обеспечить усвоение системы математических знаний и умений, которые фактически являются

элементами общей культуры; развить логическое мышление и пространственное воображение; сформировать представление о прикладных возможностях математики; сообщить сведения об истории развития науки; дать знания, необходимые для применения в быту и в выбранной специальности» [Там же, с. 49].

Один из возможных путей гуманитаризации содержания естественнонаучных дисциплин, к примеру, заключается в том, чтобы «освободить эти курсы от схематизма, вызванного строгостью научного знания, вывести учебную информацию в общеобразовательный план, рассмотреть условия воспроизводства природы и взаимодействие человека с природной средой с позиции сегодняшнего уровня науки и общечеловеческих ценностей, помочь учащимся увидеть связь между общежитейскими и научными знаниями» [4, с. 103]. При этом подобающее место в содержании естественнонаучного образования должны занять знания о функционировании человеческого организма, его развитии и гигиене, умения и навыки, позволяющие безошибочно действовать в различных экстремальных ситуациях.

И.М.Осмоловская предлагает сократить содержание естественнонаучных дисциплин для гуманитарных классов «за счет второстепенного, не структурированного материала, математического вывода некоторых формул, уменьшения количества сложных расчетных задач, задач творческого, исследовательского характера» [8, с. 31]. В то же время «расширение материала происходит за счет усиления гуманитарного аспекта естественнонаучного знания, выявления аксиологических его сторон (раскрытия жизненно-практической, мировоззренческой, этической, эстетической ценностей научного знания), рассмотрения социальной истории науки, личностных аспектов научного творчества» [Там же, с. 31]. В совокупности предлагаемых учащимся задач увеличивается процент задач, «допускающих образное представление объекта рассмотрения» [Там же, с. 31].

При отборе содержания обучения непрофильным гуманитарным предметам также должен учитываться профиль получаемого учащимися образования. Так, из языковых курсов может быть изъят материал, не имеющий прямого отношения к формированию речевых умений и навыков. В то же время в них следует включать тексты для переводов, пересказов и т.д., содержательно связанные с профилирующими предметами. Целесообразно предусмотреть специальную работу по усвоению нормативного написания терминологического аппарата углубленно изучаемых наук.

Гуманитарные дисциплины способствуют формированию ценностных ориентиров в правовой, экономической, политической, нравственной сферах, что весьма важно для социально-политической самоидентификации, точной нравственно-этической оценки поступков, своих и окружающих, особенно в нынешних условиях, характеризующихся сменой экономического уклада, сопровождающейся усилением отрицательных проявлений как в обществе, так и на личностном уровне. Использование воспитательного потенциала гуманитарных предметов позволит школе избежать упреков в том, что она

«учит знаниям, но не ценностям и нормам, а в лучшем случае приличиям» [11, с. 22], а также сократить разрыв между культурой и образованием.

Все изменения, производимые в содержании гуманитарных дисциплин, должны осуществляться также с учетом их роли в формировании у учащихся представлений о взаимосвязи человека, общества, природы, а также эстетического отношения к действительности. Это в первую очередь важно тем, кто намеревается получить негуманитарные специальности, в частности, технические, чтобы в своей профессиональной деятельности стремиться противостоять действиям, ведущим к разрушению природного баланса, историко-культурной среды.

Чрезмерная специализация препятствует полноценной инкультурации, способствует формированию массового человека, основными чертами которого являются «беспрепятственный рост жизненных запросов и, следовательно, безудержная экспансия собственной натуры» и «врожденная неблагодарность ко всему, что сумело облегчить ему жизнь» [193, с.73].

#### *Библиографический список*

1. Болтянский В.Г., Г.Д.Гейзер. К проблеме дифференциации школьного математического образования // Математика в школе. –1988. – №3. – С. 9–13.
2. Грибов В.С. Углубленное изучение истории: условия и результаты // Педагогика. – 1994. – №4. – С. 44 – 47.
3. Зорина Л.Я. Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Сов. педагогика. – 1990. – №8. – С. 48 – 51.
4. Левина М.М. Дидактическое обоснование дифференцированного обучения (на примере предметов естественнонаучного цикла // Дифференцированное обучение по направлениям: материалы первой науч.-практ. конф /НИИ школ МНО РСФСР. – М., 1989. – С. 101–105.
5. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Сов. педагогика. –1990. – №8. – С. 42– 47.
6. Орлов В.А. Дифференциация обучения и работа с одаренными школьниками (на примере естественнонаучного цикла предметов) // Адукацыя і выхаванне. – 1992. – №2. – С. 66– 73.
7. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды: пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А.М.Руткевича. – М.: изд-во «Весь мир», 1997. –704 с.
8. Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 43 с.
9. Стрезикозин В.П. О некоторых вопросах дальнейшего совершенствования учебного процесса // Нар. образование. – 1965. – №7. – С. 8 –15.
10. Тимофеев А.Ю, Баженов И.И. Профильная дифференциация обучения на примере лицея // Социально-экономические и психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – Кемерово, 1995. – С. 49– 50.
11. Философия образования для XXI века: сб. ст. / ред.–сост. Н.Н.Пахомов, Ю.Б.Тупталов. – М.: Логос, 1992. – 207 с.
12. Фирсов В.В. Единая и многообразная // Сов. педагогика. –1989. – №3. – С.56 – 58.