

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Усиление дифференциации современного среднего образования диктует необходимость выяснения предпосылок этого явления. Они обусловлены как состоянием образовательной системы, так и тенденциями общественного развития, находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

Социокультурная ситуация, в которой функционирует современная образовательная система, существенным образом отлична от той, что была в прошлом. Во-первых, увеличилось количество субъектов, влияющих на образование (родительская общественность, учащиеся, учебные заведения, этнические группы, религиозные конфессии, профессиональные объединения, предприятия, фирмы). Во-вторых, развивается экономическая, информационная, геополитическая глобализация, что требует создания высокоэффективной, конкурентоспособной образовательной системы, позволяющей готовить такие кадры, которые смогут обеспечить выпуск высококачественного продукта, востребованного как на внутреннем, так и внешнем рынке. Это, в свою очередь, диктует необходимость в усилении внимания к личностному фактору, что влечет перевод образования с социоориентированного подхода на личностно ориентированный, в условиях которого учащийся предстает как субъект образовательного процесса, имеющий право и возможности выбора на основе осознанных целей. На современном этапе развития педагогической мысли, провозглашающей приоритет личности при определении целей и содержания образования и неременной направленности последних на значимые образцы культуры, создаются несравненно более благоприятные условия для раскрытия учащимися своей субъективности.

Интенсивность и характер дифференциации определяются образовательной политикой в государстве, которая на разных этапах исторического развития может иметь разные акценты. Об этом, к примеру, свидетельствует опыт советской школы.

Так, можно выделить три причины усиления дифференциации в первое послеоктябрьское десятилетие. 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 необходимости быстрой подготовки кадров 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 школе развивающий потенциал и изыскать возможности для индивидуального обучения учащихся.

В первой половине 30-х гг. XX в. начался продолжавшийся более 20 лет период тотальной унификации школьного образования, что в полной мере соответствовало возобладавшим тогда идеологическим установкам, распространившимся на все общественные институты, призванные обеспечить строительство новой общественно-экономической формации. Процессы дифференциации не распространялись на содержание образования, не было предметов по выбору, отсутствовала профилизация. Учителя прикладывали большие усилия для обеспечения усвоения обязательного для всех школьников программного материала, тем более что выдвинутый в 1930-е гг. лозунг «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» не давал различных вариантов для толкования.

Усиление дифференциации в конце 1950 – начале 1960-х гг. 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?

Начавшаяся фуркация старшей ступени по направлениям (уклонам) обучения была обусловлена главным образом потребностью в хорошо подготовленных выпускниках школ, способных легко адаптироваться к вузовским условиям обучения и впоследствии успешно работать на производстве, в других сферах, обеспечивая динамичное развитие страны в эпоху научно-технической революции. Не отходя от основополагающих принципов, заложенных в образовательную систему при ее создании, пытались, обнаруживая и реализуя имеющиеся у нее резервы, повысить ее эффективность. С современных позиций эти попытки оцениваются как акции, главной целью которых было не

столько усиление развивающего потенциала системы, сколько обеспечение страны трудовыми ресурсами, обладающими квалификацией, достаточной для проведения новых этапов индустриализации.

В связи с выявившимися организационными недостатками массовая профилизация в конце 1960-х гг. была свернута. Кроме того, сказались опасения разрушить единство школы, лишить учащихся основательной общеобразовательной подготовки, нарушить принцип социальной справедливости. Взамен в некоторых общеобразовательных школах стали открываться классы с углубленным теоретическим и практическим изучением ряда предметов. Они были созданы для овладения учащимися знаниями и умениями по избранным учебным дисциплинам на повышенном уровне, развития творческих способностей в соответствии с интересами и наклонностями, создания условий для сознательного выбора старшеклассниками своего профессионального будущего.

Содержание образования в классах с углубленным изучением предметов было таким же, как и в общеобразовательных. Однако в курсы, изучавшиеся на повышенном уровне, добавлялся дополнительный материал, обеспечивавший предвузовскую подготовку учащихся. Тезис о том, что «дифференциация допустима лишь при условии, что проводится она не за счет ущемления объема знаний по другим учебным предметам, необходимым каждому образованному человеку независимо от его индивидуальных вкусов и будущей профессии» [2, с.90], воплощался в жизнь в полном объеме. Так удавалось обеспечить универсализм и профессиональную направленность предоставляемой учащимся подготовки.

На фоне сворачивания массовой профилизации старшей ступени в 1960-е гг. внимание педагогической науки и практики было направлено на нахождение таких приемов и средств обучения, которые бы обеспечили усвоение всеми школьниками программного материала, что позволило бы устранить неуспеваемость и второгодничество.

В конце 1960-х гг. произошло усложнение содержания образования. Реформа 1960–1970-х гг. годов «взяла за основу принцип математизации образования как фундамента НТР». Это привело к тому, что «вузам пришлось опустить планку требований к абитуриентам из-за резкого ухудшения знаний выпускников средней школы по математике и физике». Однако как самое печальное следствие данной реформы оценивается «снижение функциональной грамотности учащихся школы вследствие

сокращения цикла гуманитарных предметов» [1, с.74]. Многие учащиеся, склонные к гуманитарным наукам, не могли развить своих способностей. Все это лишний раз убеждает в том, что стремление обеспечить равенство через единообразие приводит к неравным возможностям в самореализации учащихся, обладающих различным потенциалом.

Дифференциация образования стала одним из основных направлений реформы общеобразовательной школы с середины 1980-х гг. в условиях демократизации общественной жизни. Этому 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 стране.

Как следует из проведенного обзора, осуществление дифференциации носит регулируемый характер. Содержание регулирующих воздействий определяется социокультурной ситуацией, социально-экономическим положением страны, особенностями общественного сознания, в частности представлениями в обществе о социальной справедливости. Значительную часть советского периода единство школы и равенство образовательных возможностей достигалось через унификацию школьного образования. Дифференциация проводилась фрагментарно, несистематически, с акцентом на тот или иной ее аспект, что не давало возможности получить от нее весомых результатов.

1. Зиятдинова, Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 282 с.

2. Скаткин, М. Н. Основы содержания образования в советской школе / М. Н. Скаткин // Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. – М., 1967. – С. 67–98.