

## **Индивидуализация и дифференциация обучения.**

Важнейшей задачей перестройки школы является ориентация всей учебно-воспитательной работы на формирование личности школьника. Но все дети разные. У них разные задатки, склонности, интересы, разные типы высшей нервной деятельности, внимания, памяти, мышления, а в старших классах и разные жизненные планы. Не считаться с этими личностными особенностями школьников при обучении и воспитании нельзя. Стандартизация педагогического процесса, игнорирующая личностные особенности детей, одна из причин брака продукции, выпускаемой массовой школой.

Прогрессивные педагоги прошлого давно обратили внимание на этот серьезный недостаток и искали пути и средства его предупреждения и преодоления. Так возникла идея индивидуального подхода к учащимся в воспитании и обучении, а для ее реализации в обучении старших школьников потребовалось внести изменения в его организацию – сделать обучение не одинаковым для всех, а дифференцированным по содержанию, методам и формам организации.

Эти прогрессивные идеи нашли отражение в одном из первых документов Советского правительства – «Основные принципы единой трудовой школы», в котором был провозглашен принцип единства общеобразовательной школы. При этом разъясняется, что понятие единой школы не предполагает непременно ее однотипности, «поэтому с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок, так, однако, чтобы многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников, и преподавание в каждой отдельной группировке после этого разделения является только более ярко окрашенным в тот или иной специфический цвет».<sup>1</sup> В документе приводится убедительная аргументация в пользу дифференциации обучения: «Государству нужны специалисты. Подростки сами имеют явно различные наклонности дарования. Педагогика, как таковая, стоит за постепенное сужение круга знаний, за фиксирование внимания на специально выбранных предметах, ибо от идеала образованного человека одинаково далек и специалист, которому чуждо вне его специальности все человеческое, и верхогляд, который знает все понемногу и ничего не до конца».<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973гг. М., 1974, с.138

<sup>2</sup>Там же.

В последующие годы эти основополагающие идеи игнорировались, и повсеместно насаждалась однотипная стандартная школа, не учитывавшая индивидуальных особенностей детей, со всеми вытекающими отсюда отрицательными педагогическими последствиями. Но сама жизнь, потребности общества заставили вновь вернуться к идеям индивидуального подхода и дифференцированного обучения. В последние годы развернулись содержательные теоретические и экспериментальные исследования по этим проблемам, опубликован ряд книг, в которых излагаются результаты исследований и творческих поисков учителей-новаторов.<sup>1</sup> Они подсказывают, что и как надо перестраивать в организации обучения, чтобы привести ее в соответствие с потребностями и возможностями детей и тем самым повысить воспитательное, образовательное и развивающее влияние учебного процесса.

В ходе обсуждения проблемы индивидуального подхода неоднократно высказывались крайние, ошибочные точки зрения. Некоторые педагоги (особенно зарубежные) универсализируют индивидуальный подход, считают единственно эффективной такую организацию обучения, при которой учитель ведет занятия с каждым учеником в отдельности. Индивидуальное обучение типа репетиторства или с помощью индивидуального компьютера объявляется идеалом и противопоставляется занятиям с группой учеников, с классом.

Встречаются и категорические возражения против идеи индивидуального подхода, реализация которой формирует у учеников психологию индивидуализма и ведет к разрушению классного коллектива.

Большинство педагогов не разделяет этих, крайних точек зрения, считает их ошибочными и признает индивидуальный подход важным принципом воспитания и обучения. Для успешности обучения необходимо систематически учитывать не только типичные особенности детей определенного возраста, но и индивидуально-неповторимые черты личности каждого школьника.

---

<sup>1</sup>См.: Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань, 1980; Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М., 1975; Факультативные занятия в средней школе. Сборник статей – Под ред. М.П. Кашина, Д.А. Эпштейна. – М., Вып. 1 и 2, 1976; Вып. 3, 1978; Вып. 4, 1979; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968; Он же. Беседы с учителями. – М., 1975; Обучение и развитие – Под ред. Л.В. Занкова, М., 1975; Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет, М., 1986; Педагогический поиск. – Сост. И.Н. Баженова, 3-е изд. М., 1989 и др.

Индивидуальный подход при педагогически правильном его осуществлении не только не ведет к разрушению классного коллектива, но, наоборот, способствует выработке у ученика привычек и опыта жить, учиться, работать в коллективе. Только в коллективе возможно всестороннее развитие личности, ибо коллектив располагает разнообразными и равными для каждого школьника условиями для формирования умственных, физических, нравственных способностей. Чем более содержательной духовно-богатой жизнью живет коллектив школьников, тем более благоприятна среда для всестороннего развития каждого его члена, особенно когда перед коллективом ставится специальная задача заботы о товарищах, нуждающихся в помощи, поддержка при преодолении трудностей учения.

В индивидуальном подходе нуждаются не только слабые, отстающие, но и хорошо успевающие ученики, чтобы они могли учиться и трудиться по способностям, расширять и углублять свои познания и умения в любимейшей области науки, техники, искусства и делиться своим опытом с товарищами.

Индивидуальный подход, как любой педагогический принцип, носит двусторонний характер – предполагает сотрудничество учителя и ученика, а не сводится лишь к одностороннему воздействию педагога на школьника. Для повышения активности школьника очень важно использовать идею А.С. Макаренко о ближней, средней и дальней перспективе в обучении, формирование умений учиться, научно организовать свой учебный труд, работу по самообразованию, осуществлять самоконтроль и др.

В педагогической литературе рассмотрены различные пути осуществления индивидуального подхода – непосредственное личное воздействие учителя на школьника, влияние через коллектив учащихся и его уполномоченных, через семью, шефов-общественников. Какой бы из этих путей не использовался, эффективность индивидуального подхода зависит от обеспечения условий для развития внутренних сил и возможностей каждого ребенка, от оптимального соотношения между этими силами, учебным материалом и учителем.

Предлагаемый школьнику материал конечно должен соответствовать достигнутому (актуальному) уровню развития ребенка, но в то же время несколько превышать его. « Иначе развитие потеряет почву. Если предлагаемые ребенку учебно-познавательные задачи эквивалентны его силам, последние не получают импульса к дальнейшему развитию. Но как же ученику овладеть учебным материалом, который выше его сил? Сам он, конечно, не в состоянии мобилизовать их и направить на овладение учебным материалом: он не знает, как это сделать. Тут и становится понятной роль педагога-посредника между учениками и учебным материалом. Именно учитель помогает ребенку понять, осмыслить изучаемое, овладеть способами действия с ним, связывает незнакомое

со знакомым, новое с известным и тем самым возводит на более высокую ступень знания школьника».<sup>1</sup>

Отсюда вытекает важное требование к учителю: умение правильно определить меру необходимой и достаточной помощи. Если она окажется мала, то ученик не сможет выполнить задание. Если это будет часто повторяться, у школьника пропадет уверенность в своих силах и возникнет отрицательное отношение к учению, к учителю, к школе. Если же учитель спешит сам все объяснить, растолковать, преподнести знания в готовом виде, когда в этом нет необходимости, он задерживает психическое развитие детей, тормозит развитие самостоятельной мысли, творческих способностей. Такое обучение больше нагружает память и дает мало пищи уму, гасит интерес к учению.

Дело усложняется тем, что мера необходимой и достаточной помощи неодинакова для разных учеников: для одних она оказывается оптимальной, а для других – совершенно недостаточной или вовсе ненужной. Здесь возникает необходимость индивидуального подхода, чтобы правильно определить эту меру для той или иной группы (типа) учеников или даже для отдельных школьников. Это побудило дидактов и психологов к разработке типологии школьников. Интересные поиски в этом направлении были проведены в свое время лабораторией обучения и развития под руководством Л.В. Занкова<sup>2</sup>

С учетом особенностей типов детей разрабатывались первоочередные меры/задания Е.С. Рабунским.<sup>3</sup> Автор условно делит их на две группы.

В первую входят задания, направленные на воспитание действенного интереса к учению, к самостоятельной учебной деятельности. К ним относятся, например, рациональная организация работы ученика на уроке, воспитание организованности в домашней учебной работе, повышение работоспособности, укрепление уверенности в своих силах, задания по желанию ученика, задания-просьбы, вовлечение во внеклассную работу, в систематическое внеклассное чтение, в факультативные занятия, раскрытие значимости предмета, темы, занимательность, дидактические игры, задания с учетом внеучебных интересов к другим предметам, профессиональных намерений школьников, связанные с производительным трудом и общественно-организаторской деятельностью и др.

---

<sup>1</sup> Амонашвили Ш.А.. В школу-с шести лет. – М., 1986, с. 30-31

<sup>2</sup> См.: Индивидуальные варианты развития младших школьников. Под. Ред. Л.В. Занкова и М.В. Зверевой. М., 1973

<sup>3</sup> Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975. Гл. 2. Разработка типологии школьников на основе анализа их самостоятельной деятельности.

Вторая группа включает задания, помогающие школьникам успешно овладевать знаниями и рациональными способами учения, например, планирование учебного труда, различные «памятки», «библиотечные уроки», выработка самоконтроля и взаимоконтроля, взаимопомощь, коллективно-групповая поисковая деятельность, помощь в осознании ошибок, пробелов в знаниях и в их устранении, временное облегчение заданий, расширение и углубление программных знаний, реферативные работы, формирование индивидуального стиля деятельности, развитие склонностей и интересов и др.

В упомянутой книге и других публикациях Е.С. Рабунского приводятся конкретные примеры индивидуального подхода к учащимся различных типов с помощью указанных мер-заданий, а в представленной к защите докторской диссертации излагаются основные результаты опытно-экспериментальной работы, осуществленной в 1969-1980-х годах в значительном количестве школ, подтверждающих высокую педагогическую эффективность разработанной автором системы.<sup>1</sup>

По мере осуществления индивидуального подхода к учащимся в школе все острее ощущалась необходимость вооружения учителей нужными, доступными каждому методами изучения личности школьника. Учитывая это, психологи предприняли анализ методов, используемых в психологических исследованиях, а также применяемые передовыми учителями в практике обучения и воспитания, и отобрали из них наиболее доступные для широкого использования в повседневной работе учителя.<sup>2</sup>

В первой части книги раскрыты цели, методы и организация изучения личности учащихся и ученических коллективов в школе. Во второй части дано конкретное описание шестидесяти методик изучения личности – нравственной воспитанности, идейно-политического развития, уровня развития познавательных возможностей и способностей, памяти, мышления, потребностей, интересов, склонностей, эстетических качеств, готовности к трудовой деятельности, физического развития. В третьей части охарактеризованы около двадцати методик изучения ученических коллективов.

---

<sup>1</sup> См.: Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода в обучении. Автореферат докторской диссертации. – Горький, 1988.

<sup>2</sup> Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. – М., Просвещение, 1988

Все методики описаны достаточно конкретно, инструктивно – указывается цель, порядок проведения, обработка полученных данных. В некоторых случаях учителю предлагаются на выбор варианты. Иногда попутно сообщаются определения понятий (например, знания, умения, навык; интуиция, творческий процесс; различия между способностями, умениями и навыками и др.).

Содержащийся в книге материал, несомненно окажет существенную помощь учителю в качественной перестройке учебно-воспитательного процесса.

Съезд работников народного образования (декабрь 1988 г.) высказался за дифференциацию образования в старших классах школы. Это нашло отражение во Временном положении о средней общеобразовательной школе СССР (примерном) <sup>1</sup>. В нем предусмотрено, что школа 3 ступени обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, сознательного и активного их включения в жизнь социалистического общества. С этой целью учебный план школы 3 ступени включает, наряду с обязательными, предметы по выбору самого учащегося.

Совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (общий, гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимся профиля обучения.

При наличии соответствующих условий трудовая подготовка по решению Совета школы, может иметь форму профессионального обучения, не обязательного для всех учащихся.

При осуществлении дифференцированного обучения необходимо опираться на результаты педагогических исследований и передового опыта школ. В частности, следует творчески использовать получивший широкую известность опыт дифференцированного обучения 710 школы г. Москвы, которая в 1988 году была преобразована в школу-лабораторию № 1 Академии педагогических наук РСФСР. Обучение в школе проводилось по следующим направлениям: 1) физико-техническое (руководитель – чл.корр. АПН РСФСР А.В. Перышкин); 2) химико-техническое (руководитель – действ. член АПН РСФСР Д.А. Энштейн); 3) биолого-техническое (руководитель – чл.корр. АПН РСФСР А.Н.Лавров); 4) гуманитарное (руководитель – действ. член АПН РСФСР В.В. Голубков).

Опытная работа по дифференцированному обучению проводилась под общим руководством действительного члена АПН СССР М.А. Мельникова, а после его кончины – чл.корр. АПН СССР Н.М. Шахмаева.

---

<sup>1</sup> См. Учит. Газета 18.12.89

Приступая к разработке проблемы, исследователи, прежде всего, подвергли сравнительному анализу различные виды дифференциации обучения, применявшиеся в опыте отечественной и зарубежной общеобразовательной школы: по способностям, по неспособностям, по проектируемой профессии, по интересам детей. Анализ показал, что наиболее приемлемым видом в условиях советской системы образования является дифференциация по интересам: она наиболее демократична, здесь нет места какому-либо первенству и неравноправию учащихся, занимающихся в классе или школе того или иного профиля, каждый школьник сам выбирает школу или класс с интересующим его направлением. Проявление интереса к той или иной области знаний или деятельности легко обнаружить родителям, учителям и самому ученику. Он проявляется в возрасте, примерно, в 14-15 лет. С этого возраста и целесообразно начинать дифференциацию по интересам.

В исследовании обстоятельно раскрыта общественная необходимость дифференциации обучения в старших классах: она диктуется стремлением общества к рациональному использованию потенциальных возможностей каждого своего члена, что связано со своевременным выявлением и максимальным развитием природных задатков и способностей учащихся, удовлетворением их интересов. Она отвечает требованиям общественного производства и науки к совершенствованию общего образования, как базы для повышения уровня подготовки рабочих, инженеров, агрономов и других специалистов.

Не менее обстоятельно обоснована педагогическая целесообразность дифференцированного обучения, как важного средства устранения перегрузки учащихся и повышения эффективности учебной деятельности в любимой области науки, техники, культуры, как средства создания благоприятных условий для развития одаренных учащихся, для профессиональной ориентации старшеклассников.

Дан сравнительный анализ педагогических возможностей различных форм дифференциации.

Факультативные занятия – наиболее подвижный вид дифференциации, доступной даже для сельских школ с ограниченным количеством классов и учащихся. К его достоинствам относятся добровольный выбор курса и возможность после его изучения выбрать новый курс. Содержание факультативных занятий в значительной мере определяется учителем с учетом интересов учащихся. К недостаткам этого вида дифференциации относится

параллельное, недостаточно согласованное изучение основного и факультативного курсов, неоправданное расширение содержания основного курса, появляется нежелательное расслоение учащихся в классе, т.к. не все учащиеся посещают факультативные курсы.

Этих недостатков удастся избежать при организации классов с углубленным изучением предметов: все учащиеся занимаются углубленным изучением предмета, поэтому в классе нет расслоения. Занятия по факультативным предметам и основным курсам ведутся по тщательно логически продуманной единой программе. Опыт показал, что в классах с углубленным изучением ряда предметов удастся осуществить более тесную связь обучения с трудом и создать благоприятную атмосферу всего педагогического процесса, основанную на повышенном интересе учащихся к профилирующим предметам и видам труда.

Многолетний педагогический эксперимент, проведенный в 710 школе г.Москвы показал, что для успешной работы классов с углубленным изучением предметов необходимо углубленно изучать не один предмет, а цикл родственных предметов. В этот цикл должны входить: учебный предмет, изучаемый углубленно; прикладной предмет, который с одной стороны продолжает и углубляет основной предмет, а с другой – дает практическую подготовку на базе этого предмета; учебный предмет близкий к основному предмету, знание которого, существенно важно для изучения основного предмета.

Например, в классах с углубленным изучением физики целесообразно изучать и математику, а на базе углубленного изучения физики и математики, в качестве прикладного предмета целесообразно изучать один из следующих предметов: электротехнику, светотехнику, электронику и т.п. В этом случае прикладной предмет ставит определенный акцент на изучении профилирующих предметов и облегчает переход к профессиональной подготовке в школе, или в специальном учебном заведении.

Большая работа была проведена участниками исследования по выявлению особенностей углубленного изучения профилирующих предметов. Источником этих особенностей является подбор учащихся с ярко выраженным повышенным интересом к профилирующим предметам и видам труда.

Первая особенность заключается в необходимости более полного и глубокого, чем обычно, освещения научных явлений, раскрытия сущности понятий, законов, теорий, предусмотренных стандартной программой и учебником. Вторая особенность заключается в более строгой логике изложения материала. Дело в том, что учащиеся, интересуясь предметом, внимательнее и строже следят за объяснением учителя и замечают такие детали, которых учащиеся, изучающие предмет на обычном уровне, не видят. Кроме того, строгая



логика изложения облегчает понимание материала и тем самым частично уменьшает перегрузку.

Третья особенность заключается в том, что учитель должен не только глубоко знать свой предмет, но и знать современное состояние науки, быть в курсе новейших публикаций, много читать и многим интересоваться. Дело в том, что школьники, интересуясь предметом, много читают, просматривают большое число научно-популярных, а иногда научных журналов, слушают сообщения о достижениях и нерешенных проблемах науки по радио и телевидению и, не во всем разбираясь, обращаются с вопросами к учителю. Готовность учителя к этим вопросам является важным условием его авторитета, успеха работы с классом.

Четвертая особенность заключается в возможности и целесообразности более широкого использования знаний из близких предметов, в том числе и из предметов художественного цикла, что способствует повышению осознанности, глубины и систематичности знаний и эмоциональности обучения.

В практике школ имеется тенденция значительно расширять содержание профилирующих предметов за счет включения в них материала, изучаемого в высшей школе. Эта тенденция особенно заметна в ряде опубликованных работ, освещающих опыт работы специализированных математических и физико-математических школ. Подобное расширение содержания профилирующих предметов в средней школе с дифференцированным обучением педагогически не оправдано: оно неизбежно приведет к перегрузке учащихся излишне усложненным материалом, что отрицательно отразится на их здоровье и на успехах по другим предметам.

Перед профилирующими предметами в средней общеобразовательной школе не стоят такие педагогические задачи, для решения которых нужно было бы значительно расширять их объем. Развитие мышления, сознательное усвоение и прочность запоминания изученного материала бывают выше в том случае, когда основательно изучается небольшой по объему, но тщательно отобранный и хорошо систематизированный материал. Неоправданное его расширение при ограниченном бюджете времени приведет к поверхностному усвоению и породит самообман: учащимся будет казаться, что они уже знают предмет, тогда как на самом деле они будут иметь о нем самое поверхностное, а порою и искаженное представление. Подобное верхоглядство может привести к самым тяжелым последствиям.

Сказанное, однако, не означает, что совсем не следует расширять программу. Незначительное расширение возможно, например, в том случае, когда введение нового материала существенно улучшит логику изложения курса.

Преподавание профилирующих предметов, особенно естественно-математического цикла с выходом в технику, требует хорошей материальной

базы. Так, преподавание физики, электроники, химии и химического анализа невозможно без хорошо и рационально оборудованных кабинетов и лабораторий физики, электроники, радиомонтажной мастерской, кабинетов химии, химического анализа и весовой.

Помимо комплекта стандартного оборудования, школа должна иметь более совершенное оснащение для самостоятельных экспериментальных работ учащихся. В кабинетах необходимо иметь образцы оборудования, которое используется в современных лабораториях – электронные осциллографы, усилители постоянного и переменного тока, генераторы стандартных сигналов, генераторы импульсов, спектрометры и др. Такое оборудование должно накапливаться в школе постепенно. Необходимые на его приобретение средства складываются из бюджетных ассигнований и собственных средств школы, формируемых из других источников, указанных во Временном положении о средней общеобразовательной школе СССР.

Для успешного преподавания в классах и школах с дифференцированным обучением нужны учебники, соответствующие основным направлениям дифференциации. Их отличие должно заключаться в большей логической строгости изложения, в большей глубине трактовки изучаемых явлений и в более частом и широком использовании материала из близких предметов и сведений, связанных с профилем трудовой подготовки. Кроме учебников следует выпускать серию научно-популярных книг для учащихся, ориентированных на основные направления дифференцированного обучения, а также книг для учителя о достижениях науки и техники, методических пособий и книг о передовом опыте дифференцированного обучения.

В главе пособия по дидактике, написанной Н.М. Шахмаевым, речь идет о двух видах дифференцированного обучения – факультативных занятиях и классах с углубленным изучением предметов и лишь бегло упоминаются специализированные школы – математические, физические, физико-математические, физико-химические и др. Это объясняется тем, что надо было найти такие виды дифференциации, которые были бы доступны не для отдельных школ при крупнейших университетах (например, при Московском, Новосибирском и др.), а в условиях обычной массовой средней школы. Однако, сказанное выше о педагогических основах работы в классах с углубленным изучением предметов сегодня может быть творчески использовано и при организации школ с дифференцированным обучением. Содержащийся в этом разделе материал послужит хорошим ориентиром для перехода старших классов всех школ к осуществлению дифференцированного обучения.

Достойно глубокого сожаления, что плодотворная совместная работа большого творческого коллектива ученых, учителей, производственников в 1973

году была прекращена: тема «Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе» исключена из плана исследований АПН СССР, а школа-лаборатория № 1 – ликвидирована. Это можно объяснить только исключительной консервативностью административной системы управления народным образованием и педагогической наукой, которая обладала стойким иммунитетом по отношению ко всем прогрессивным начинаниям, поискам и находкам, которые выходили за жесткие рамки установленного стандарта. Система отторгала эти инородные, чуждые ей образования и безжалостно уничтожала их. Так она поступила в свое время с опытными станциями по народному образованию, экспериментальными и образцовыми школами Наркомпроса, с всемирно известными воспитательными учреждениями А.С. Макаренко, со школой В.А. Сухомлинского, с лабораторией Л.В. Занкова и системой школ, успешно работавших под его руководством, с экспериментальными школами выдающихся советских психологов Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, со школой полного дня Э.Г. Костяшкина и др.

Как видим, не избежала этой участи и школа-лаборатория № 1, созданная на базе 710 школы г. Москвы, много лет успешно разрабатывающая актуальную проблему дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Нельзя не удивляться и тому, что Н.М. Шахмаев, много сделавший для разработки проблем дифференцированного обучения, технических средств обучения, создавший цикл новых учебников физики для трех старших классов средней школы (поучивших высокую оценку общественности) до сих пор не избран в действительные члены Академии педагогических наук. Эту несправедливость следует при ближайших выборах в Академию устранить.

Проблема дифференцированного обучения должна быть восстановлена в плане Академии, исследования по этой актуальнейшей проблеме значительно расширены и углублены, обеспечены высоко квалифицированными кадрами и материальными средствами.