**О СУЩЕСТВЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** *В статье раскрывается сущность уровневой дифференциации на основе обязательных результатов обучения*

1. Практика школы показывает, что предлагаемые в рамках традиционной педагогики пути разрешения кризиса современной школы (разгрузка программ, совершенствование методических систем, развитие интереса к предметам, фуркация образования в неполной средней школе) оказываются малорезультативными, либо опасными по социокультурным последствиям. Это объясняется тем, что как традиционная технология обучения, так и предложенные подходы к ее модернизации не затрагивают главного противоречия в современном среднем образовании – между высокими потребностями общества постиндустриальной эпохи к качеству образования всех его членов (что порождает обязательность образования) и психолого-физиологическими особенностями детей возраста обучения в основной школе (направленность на позитивную мотивацию деятельности в процессе осознания себя как личности, нестабильность интересов и склонностей, значительный разброс способностей).

В настоящее время в мировой педагогике все больше осознается, что кризис, вызываемый указанным противоречием, не может быть разрешен в рамках старой системы и требует изменения самой парадигмы обучения. Целевые установки новой парадигмы адекватно отражены в Концепции общего среднего образования как необходимость гуманизации и демократизации обязательного обучения. В практике школы получили определенное распространение конкретные педагогические системы, направленные на реализацию этих целей (вальдорфская школа, педагогический договор, педагогика сотрудничества и т.д.). Однако широкому развитию этих направлений препятствуют нестабильность предлагаемых технологий и чрезмерный радикализм в предполагаемом пересмотре целей обучения.

Этим определяется высокая актуальность создания и внедрения в практику принципиально новых технологий обучения, обеспечивающих гуманизацию и демократизацию обязательного обучения в современной средней школе. Одним из важнейших требований к этим технологиям является требование их стабильности. В новых технологиях, видимо, следует сохранить основное достоинство традиционной, обеспечившее ей такую популярность: предъявление учителем образца усвоения учебного материала, включение этого образца непосредственно в ткань учебного процесса так, что ученик всегда имеет возможность соотнести свои достижения с этим образцом. Сохраняя преемственность по отношению к традиционной, новая технология должна также обеспечивать возможность своей эволюции, плавного и постепенного развития, возможность гибко приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям.

Настоящая работа посвящена раскрытию сущности разрабатываемого в ряде теоретических и экспериментальных работ последних лет новоого подхода к организации учебного процесса, связанным с *уровневой дифференциацией* обучения. Сохраняя многие черты традиционной технологии обучения, он в то же время содержит и ряд принципиально новых моментов.

2. Практика советской и мировой школы неопровержимо свидетельствует о неэффективности традиционных технологий обучения в условиях обязательного образования детей возрастной группы от 10 до 15 лет. В чем же причины этого явления, которое наблюдается, начиная примерно с конца 50-х – середины 60-х годов, во всех странах мира и описано в педагогической литературе как "кризис образования"? Они, очевидно, не могут быть прямым следствием политического режима или уровня развития экономики, поскольку кризис образования ощущается повсюду: и в странах с жесткой централизацией системы образованием, и в странах с децентрализованной школой, в странах развитых и в развивающихся.

В середине века, однако, большинство стран вступило в новую технологическую эпоху, имеющую ряд особенностей, существенных для общеобразовательной школы. Резкое увеличение объема информации, переход к наукоемким технологиям, изменение приоритетов в социальной сфере - все это не могло не вызвать изменения представлений о характере общеобразовательной подготовки, о задачах и функциях средней школы, изменения продолжительности и сроков обязательного массового обучения. В результате в сферу обязательного массового обучения оказались втянутыми школьники вплоть до пятнадцати-шестнадцатилетнего возраста (а в ряде развитых стран – даже и более старшего). Однако при этом технология массового среднего образования, в том числе и в мотивационной сфере, практически не претерпела никаких изменений.

В советской школе положение усугубилось, кроме того, сохранением однотипного характера среднего образования для всех учащихся, а также прежней ориентации методической системы обучения большинству предметов на возможно более высокий уровень усвоения школьниками содержания каждого из изучаемых предметов.

Такая ориентация была довольна естественна в условиях, когда среднее образование получала лишь наиболее подготовленная часть школьников, и школа работала "на отсев", по принципу "Не можешь – уходи!". В изменившихся условиях обучения, когда уходить из системы обязательного образования ученику стало просто некуда, ориентация на максимум усвоения привела к заметной перегрузке относительно более слабых учащихся. Для значительной части школьников предъявляемый школой уровень требований оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных неспособностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению (не будем забывать, что при всем уважении, скажем, к математике, школьник все-таки имеет право ее ненавидеть!). Обязательность обучения в этих условиях порождает резко отрицательные последствия: ученик все время находится в положении несправившегося, что порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению, требующий поиска источника удовлетворения в других сферах деятельности; полностью исключает положительную мотивация учебного успеха; вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения.

Эти аргументы играют особую роль в обязательном обучении учащихся основной (неполной средней) школы. Принципиальной возрастной психофизиологической характеристикой ее учащихся (возраст от 10 до 15 лет) является их направленность на осознание себя как личности, что делает мотивацию учебного успеха приоритетной по сравнению с другими мотивами учения. И именно для этого возраста использование традиционного подхода в условиях обязательного для всех обучения становится особенно пагубным.

Ориентация на максимум усвоения во всех областях знания опасна и для сильного ученика. Стремление отлично учиться по всем предметам в условиях объективного усложнения содержания обучения приводит к интегральной перегрузке школьника, мешает проявлению его способностей и дарований в какой-то одной области.

Педагоги вели активный поиск выхода из создавшегося положения. Официальный путь сводился к коррекции программ обучения путем "исключения второстепенных или чрезмерно  трудных  вопросов", т.е. сводился к фактическому снижению идеального уровня с тем, чтобы сделать его посильным для всех. Этот путь популярен и сейчас, да только положительных результатов пока не видно, тогда как уровень подготовки сильных школьников продолжает падать.

На неофициальном уровне в ход пошла так называемая "выводиловка": учителя, побуждаемые государственными требованиями обеспечить достаточно высокий процент положительной успеваемости ("процентомания"), шли на сознательное завышение отметок ("три пишем - два в уме"). Богатое фольклорное наполнение соответствующих процессов - тревожный симптом моральной болезни, которая поразила нашу школу. Для ее лечения потребовались хирургические меры типа разрешения перевода в следующий класс учащиеся с неудовлетворительной успеваемостью.

Предпринимались также попытки разработки иных методик обучения (например, проблемное обучение и др.). Однако, давая подчас блестящие результаты, эти методики серьезно уступают традиционной в одном: в отличие от нее они не являются стабильными, а, напротив, сильно зависят от квалификации и даже от личности учителя. Это существенно сдерживает их распространение.

3. Наиболее существенным из новых моментов, характерных для технологии (можно сказать - и для идеологии) уровневой дифференциации обучения является явное введение в дополнение к уровню преподавания, на котором ведется обучение (прежнего "идеального образца усвоения") базового уровня обязательной общеобразовательной подготовки, или уровня обязательных требований (в педагогической литературе его иногда называют также стандартом образования). Базовый уровень определяет и задает так называемые обязательные результаты обучения (сокращенно ОРО), которые должны быть достигнуты всеми учащимися.

Базовый уровень выполняет сразу несколько функций.

Во-первых, именно он наполняет реальным содержанием тезис о базовом характере средней общеобразовательной школы по отношению к системенепрерывного образования. Согласно этому общепризнанному взгляду на школу общее среднее образование призвано стать реальной опорой последующих форм профессиональной и общекультурной подготовки. Но это возможно лишь при условии гарантированного достижения каждым выпускником системы общего среднего образования некоторого определенного, заранее заданного уровня общеобразовательной подготовки (государственного стандарта образования), что обеспечивает эквивалентность образования, полученного в разных типах школ. Следует подчеркнуть, что именно задание базового уровня в государственных нормативных документах (National Curriculum в Великобритании, National Standarts в США и т.п.) обеспечивает возможность построения различных моделей школы посредством диалектического разрешения противоречия между требованиями единства и многообразия школы.

Важнейшие функции базового уровня связаны с тем, что он, по определению, задает нижнюю границу результата полноценного и качественного школьного образования. Возможность ограничиться этим уровнем при изучении нелюбимых или трудных предметов, обеспечивая достаточные пределы их усвоения, одновременно является действенным фактором ликвидации перегрузки школьника. С другой стороны, только освободив ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки, мы сможем направить его усилия в область склонностей и интересов, способствуя развитию ребенка, формированию положительной мотивации учения. Тем самым идея государственного уровня обязательной общеобразовательной подготовки диалектически соотносится со стремлением к максимально полному раскрытию способностей детей. Таким образом, обязательные результаты обучения становятся основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся. А это в свою очередь, при условии открытости требований, создает реальную и прочную базу для перехода от авторитарной педагогики, основанной на необъятной совокупности невыполнимых в целом требований и диктате учителя, к педагогике  сотрудничества ученика и учителя, к реализации идеи педагогического договора по отношению к обязательному базовому уровню обучения.

Но самое главное, что ориентация на посильные и доступные абсолютному большинству учащихся обязательные результаты обучения дает ученику возможность ежедневно и ежечасно, на каждом уроке испытывать учебный успех. Из неуспевающего или посредственного ученика (ведь по сравнению с "идеальным образцом усвоения", оцениваемым пятеркой, все плохо!) ребенок имеет реальную, обеспеченную методически, возможность стать человеком, достойным уважения; человеком, удовлетворяющим государственным требованиям; добрососовестным тружеником.

Достижение обязательных результатов обучения, базового уровня заметно отличается от нынешней тройки. Ведь традиционная оценка индивидуальной успеваемости школьника строится на основе "метода вычитания". Точно сформулированы критерии только для высшего уровня, для усвоения на "пять", а для низших уровней критерии формулируются в терминах менее ("четыре") или более ("три", "два") грубого невыполнения "идеального" критерия.

Поэтому и выявить уровень общеобразовательной подготовки, достигнутый конкретным учеником (не отличником!), довольно затруднительно. Естественно, что для "пятерочника" вопрос легко разрешим; беда только, что подавляющее большинство учащихся не учатся на пятерки. В силу же "вычитания" они чего-то не знают и не умеют, причем, вероятно, разного. А в результате нельзя гарантировать, что обычный выпускник школы сможет, скажем, решить квадратное уравнение, рассчитать элементарную электрическую схему, прочитать наизусть хотя бы одно стихотворение Пушкина и т.п.

Они все это учили, но выучили ли? Образно говоря, двойку за Пушкина "закрыла" четверка за Лермонтова. Понятно, что при таком подходе школа не в состоянии быть опорной базой активно формируемой сегодня системы непрерывного образования, и документы об образовании, пестрящие "тройками", не внушают большого доверия к их обладателям. Отсюда и отношение к "троечнику" как к "человеку второго сорта". Конечно, выразительное чтение, или беглость в устном счете, или владение в совершенстве иностранным языком достойны восхищения, и следует поощрять к этому учащихся. Но ни в коем случае не принуждать, заставляя добиваться высоких результатов любой ценой - в ущерб здоровью, например, или путем подавления других интересов и склонностей (к коллекционированию, к шитью и кулинарии, к современной музыке или любых иных). Если ученик не может или не хочет овладевать вершинами школьной премудрости - это еще не основание отказывать ему в уважении.

Ведь немного найдется людей, в совершенстве исполняющих все социальные роли, которые им встречаются в жизни. Многие из нас не владеют, например, вовсе навыками вождения автомобиля, а среди владеющих не многие могут похвастаться профессиональной ездой, но ведь в жизни это не становится основой для дискриминации. Вполне достаточно ездить, соблюдая правила движения и не попадая в аварии. Точно так же и ученику вполне достаточно честно и добросовестно овладеть базовым уровнем, позволяющим продолжать дальнейшее обучение, чтобы получить наше вполне заслуженное уважение. Достижение уровня обязательной подготовки - это сигнал о полновесных и добротных знаниях и умениях, приобретенных ребенком, сигнал учебного успеха. А для самого ребенка, достигшего этого уровня, испытавшего удовлетворение от своего успеха и чувствующего уверенность в своих силах, нет ничего более естественного, как задаться интригующим вопросом "а что дальше?" Почему бы, действительно, не попробовать, не испытать себя?  Так на гребне победного учения и заинтересованности в успешном результате в учебе может возникнуть интерес к предмету. А следовательно, и движение школьника по все возрастающим уровням овладения им.

Сейчас, наверное, важнее всего доказать слабому ученику, что и ему доступен учебный успех. Ведь даже минимально необходимого уровня, например, математической подготовки, как показывают исследования, в стране не достигает иногда до 60 процентов детей! Если же уделить должное вниманиеобеспечению уровня обязательной подготовки, возможны, как свидетельствует практика массового экспериментального обучения математике, весьма заметные позитивные сдвиги. Причем, и это естественно, введенное уровнем обязательной подготовки "ограничение снизу" повышает и последующие, более высокие уровни. Четверки и пятерки оказываются более полнокровными, и, несмотря на это, учащихся, претендующих на получение таких оценок, становится значительно больше!

4. Из этих соображений вытекает ряд требований к описанию базового уровня.

* Базовый уровень нельзя представлять в виде "суммы знаний", предназначенных для изучения в школе. Ведь существенно не столько то, что изучалось, сколько то, что реально усвоено школьником. Поэтому его следует описывать в терминах планируемых результатов обучения, доступных проверке и контролю за их достижением.
* Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманного обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников.
* При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, кроме того, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику.
* Базовый уровень должен быть задан по-возможности однозначно, в форме, не допускающей разночтений, двусмысленностей и т.д.
* Будучи основным рабочим механизмом новой *технологии* обучения, базовый уровень должен обеспечивать ее гибкость и адаптивность; возможности для эволюционного развития. С этой целью его не следует чрезмерно жестко фиксировать и тесно увязывать с какой-либо одной (пусть и наиболее распространенной) методической схемой. Более целесообразно придать ему характер ориентировочных итоговых требований к результатам усвоения на момент окончания каждого из качественно различающихся между собой, (с точки зрения возрастной периодизации) этапов обучения.

Оптимальной формой представления базового уровня, удовлетворяющей всем этим требованиям, является его задание посредством явного указания образцов деятельности (в том числе деятельности самообразования), подлежащих обязательному освоению детьми. Эта форма отвечает деятельностному подходу, развиваемому отечественной психолого-педагогической наукой. Кроме того, ее использование создает предпосылки для активного подключения школьников к сознательному выбору собственного уровня усвоения содержания образования, что существенно с позиций гуманизации школы.

5. Введением базового уровня образования, хоть он и является важнейшим элементом всей системы уровневой дифференциации, еще не исчерпывается вся эта система. Ведь по своему смыслу уровень обязательных требований к общеобразовательной подготовке школьников ориентирован на всехучащихся, тогда как важнейшей целью школы является максимальное развитие каждого школьника. Поэтому мы заинтересованы в создании возможностей для превышения базового уровня образования, для чего целесообразно зафиксировать и уровни повышенной подготовки. Различие этих уровней должно определяться преимущественно глубиной овладения содержанием образования, нежели дополнительным изучением новых разделов. При этом условии такое различие сыграет роль своеобразной разности потенциалов, ориентирующей заинтересованного школьника и придающей его усилиям необходимый импульс. Таким образом, для эффективной реализации развивающего обучения содержание образования не может быть ограничено требованиями минимума, т.к. уровень обучения должен превышать уровень минимальных стандартов – принцип "*ножниц*" (Л. В. Кузнецова).

Фактически этими соображениями предлагается введение двух стандартов: стандарта для обучения (уровень, который должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и стандарта обязательной общеобразовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки должно быть заполнено своеобразной "лестницей" деятельности (Н. Н. Решетников), добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням  способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский), обучение на индивидуальном максимально посильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию учения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков).

6. Идея нормативного введения обязательного и повышенных уровней общеобразовательной подготовки по самому своему замыслу ориентирует обучение в школе и в каждой ее ступени на конечный результат. Однако она может быть распространена и на *текущий учебный процесс*, в котором итоговые государственные требования порождают текущие требования к уровням усвоения материала обучения. В этом случае создаются предпосылки для *уровневой дифференциации обучения* - дифференциации текущих учебных требований по уровням усвоения, что становится важным средством демократизации учебного процесса.

Уровневая дифференциация обучения предполагает ознакомление школьников с обязательными требованиями (принцип *открытости* обязательных требований): это создает основу для осознанного индивидуального выбора содержания образования, превышающего этот уровень, обеспечивает индивидуально избранную траекторию возможно более полного развития ученика в соответствии с его способностями и интересами.

Таким образом, создаются предпосылки для диалектического разрешения извечной дилеммы прав и обязанностей ученика в обучении: школьник обязан удовлетворить государственным требованиям уровня обязательной подготовки, и имеет право (естественно, подкрепленное возможностями) двигаться дальше. Налицо психологически понятная детям ситуация договора, способствующая  добровольному включению школьника в сотрудничество с учителем.

Существенной особенностью технологии уровневой дифференциации обучения является ее органичная связь с системой контроля результатов учебного процесса и системы оценивания достижений школьников. Альтернативой рассмотренному выше способу "вычитания" является "оценка методом сложения", в основу которой кладется минимальный уровень общеобразовательной подготовки, достижение которого требуется в обязательном порядке от каждого учащегося. Критерии более высоких уровней строятся на базе минимального посредством содержательного приращения по глубине или объему усвоения.

Достоинства "оценки сложением" вытекают из ее сути. Главное, пожалуй, заключается в том, что в школу возвращается *мотивация учебного успеха*, ликвидирующая негативные комплексы школьника. Не менее важна *возможность* *гарантированной опоры* на достигнутый обязательный уровень общеобразовательной подготовки в последующем профессиональном образовании, жизни и труде. Посильность обязательного уровня для всех учащихся делает ненужной "выводиловку".

Основная опасность применения рассматриваемой технологии связана с возможностью для ученика ограничиться в обучении уровнем минимальной компетентности, поскольку в указанном случае для многих из них было бы ликвидировано пребывание в "зоне ближайшего развития", составляющее, как показал Л.С.Выготский, внутренний механизм развивающего обучения. То, что эта опасность реальна, связано и с тем обстоятельством, что для учителя необходимость обеспечения повышенного по сравнению с минимальным уровня хотя бы у части школьников требует определенной дополнительной работы по сравнению с "минимальным" вариантом, а при наличии подобной коллизии соображения добросовестности могут отойти на второй план. Именно поэтому существенным элементом предлагаемой технологии является реализация принципа "ножниц" через разделение уровней обучения и обязательных стандартов.

Высказываются также опасения, что обеспечение достижения минимального уровня всеми школьниками требует значительных временных затрат, так что у учителя не останется времени для работы с более сильными школьниками. Практика статистически значимых экспериментов показывает несостоятельность этих опасений: в действительности учитель даже  высвобождает дополнительное время, поскольку не преследует теперь цели вытащить слабого ученика на идеальный уровень.

7. Таким образом, уровневая дифференциация на основе обязательных результатов является современным вариантом построения демократически и гуманистически ориентированной технологии обучения при условии адекватного решения проблемы обеспечения "ножниц" между уровнем обязательной подготовки и реальным уровнем обучения. Как показывает опыт массового экспериментального обучения, использование этого подхода приводит к существенному приросту качества общеобразовательной подготовки как на обязательном, так и на продвинутых уровнях.

Технологически уровневая дифференциация обучения реализуется посредством явного предъявления школьникам текущих учебных требований обязательного уровня, через задание так называемых "планируемых результатов обучения" в форме эталонных заданий. Контроль выполнения заданий обязательного уровня осуществляется в форме зачетов, являющихся необходимым элементом технологии.

В соответствии с этим подходом предполагается известным, что каждый ученик обязан достичь уровня госстандарта и имеет право на достижение более высокого уровня. Реализация этого права гарантируется обязанностью школы осуществлять обучение не только на уровне обязательных требований, но и на более продвинутых уровнях, чем обеспечивается развивающий характер обучения. Тем самым возникают реальные возможности свободного и сознательного выбора учащимся содержания образования и, следовательно, индивидуальной траектории развития; снимается груз непосильных учебных требований; создаются условия для положительной мотивации учения. Экспериментальные данные свидетельствуют о стабильности рекомендованных технологий применительно к условиям современной школы, как в отношении квалификации учительских кадров, так и по отношению к качеству обучения