

## Литература

1. Арт-рынок Екатеринбурга: стихия и управление. Материалы научно-практического семинара 14-15 декабря 2001г. Екатеринбург. 2001. - С.37
2. Арт-рынок Екатеринбурга: стихия и управление. Материалы научно-практического семинара 14-15 декабря 2001г. Екатеринбург. 2001. - С.39
3. Художественный рынок: Вопросы теории, истории, методологии. - СПб.: СПбГУП, 2004. - С.3.
4. <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article.shtml> 2005/08/18/95989

Н.К. Чапаев

### ПРОЦЕССЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

С нашей точки зрения, педагогическая акмеология должна заниматься закономерностями прогрессивного позитивного развития *не только педагога, но и всех субъектов акмеологического педагогического взаимодействия, включая обучающихся и даже сам процесс образования, который тоже нуждается в прогрессивном позитивном развитии* (4). Одним из наиболее эффективных средств развития личности обучающегося сегодня все настойчивей называют процессы дифференциации обучения и воспитания. Так, в материалах концепции *образования для экономики, основанной на знаниях*, дифференцированный подход фактически объявляется главным методологическим ориентиром развития современного образования. По мнению авторов концепции, *важнейшим отличием новой модели от традиционной является практическое признание принципа меритократичности и высокой ценности таланта*. С их точки зрения, следование этому принципу приводит к выводу о *необходимости в новой образовательной системе многообразия форм и содержания образования для развития потенциала разных типов одаренности и склонностей. Не могут быть едиными стандарты образования для образовательных институтов, реализующих программы массового уровня и ориентированных на индивидуальность, на развитие таланта*. Тогда, считают они, будет покончено с системой, *которая декларирует равный доступ к*

образованию для всех групп населения, но на деле способствует воспроизводству сложившегося социального разделения (2).

Если исходить из толкования слова «меритократия» как власти наиболее одаренных, то, наверное, педагогику, построенную на основе принципа меритократичности, допустимо назвать педагогией одаренных. Или же, памятуя о том, что первая часть слова меритократия *meritus* в переводе с латинского означает «достойный», – педагогией достойных.

Можно по-разному реагировать на доводы *достойной* педагогики. Можно ими восторгаться как очередными инновационными идеями и утверждать, что они супергуманны и современны. Можно просто сказать, что высказывание таких позиций есть продолжение набившей уже оскомину традиции борьбы между сторонниками элитарного и эгалитарного образования, социологизаторского и биологизаторского подходов. Можно также вспомнить, что идеи педагогики «избранных-достойных» разрабатывались еще лет 30-40 назад в нашей стране в рамках так называемой «педагогической генетики», предметом которой должно было *стать исследование особенностей одаренных людей*. Сама по себе идея выращивания талантов – неплохая идея. Кто против этого? Вопрос только в том, кто *достоин* этого *достойного* образования, а кто не достоин? Опыт свидетельствует, что далеко не все вундеркинды становятся талантами и гениями. С другой стороны, в мировой истории найдется немало талантов и гениев, кто в школьные годы не то, что вундеркиндом не слыл, даже до «среднячка» не дотягивал. И, видимо надо согласиться с утверждением: приемы селекции отлично проявляют себя в растениеводстве, хорошо – в животноводстве и очень скромно – в человеководстве. Да и моральная сторона остается открытой. Нельзя забывать и о психологической подоплеке. Простой мысленный эксперимент: представим, что селективные действия осуществляются по отношению не к «чужим», а к «своим» детям. Причем, в результате они оказываются недостойными *достойного* образования.

Как бы там ни было, процессы дифференциации в образовании у нас набирают темпы. Помимо *фостойной* педагогики одним из особо опекаемых направлений в настоящее время выступает *профилизация* школьного образования. Специалистами она характеризуется как *средство дифференциации и индивидуализации обучения, способствующее более полному учету интересов, склонностей и способностей учащихся, подготовки к выбору дальнейшего жизненного и образовательного пути в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями*. В качестве основных задач профильного обучения называются углублённое изучение отдельных предметов программы полного общего образования; дифференциация содержания обучения старшеклассников с предоставлением школьникам права построения индивидуальных образовательных программ и др. Допускается также сокращение инвариантного компонента; сокращение учебного материала непрофильных предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся. Если в случае с *меритократической* педагогикой имеем дело с вертикальной дифференциацией, то в случае с профильным обучением – с горизонтальной дифференциацией. Это существенное отличие. Профильное обучение в большей мере отвечает смыслу и значению *интересов, склонностей и способностей учащихся*. Действительно, эти качества существенно разнятся у детей, да и вообще у людей. Следовательно, надо их учитывать. Однако и здесь имеются вопросы. В частности, каковы механизмы определения этих самых *интересов, склонностей и способностей*? Кто этим должен заниматься? Да и вообще стоит ли этим заниматься? Например, с точки зрения личносно центрированной педагогики (К. Роджерс) в педагогической деятельности невозможно с полной определенностью предсказать направление и темп развития ученика. Ни педагог, ни сам ученик не могут сделать этого. Только вместе, в *процессе диалога, субъекты образовательного взаимодействия могут находить приближенные решения текущих проблем, позволяющие двигаться дальше*. В

противном случае ученик является не субъектом образовательного взаимодействия, а объектом изолированного педагогического воздействия (1).

Возникают вопросы, касающиеся *индивидуализации* обучения, декларируемой выше рассмотренными версиями дифференцированного образования. И там, и тут упор делается на своеобразие личности, которое, как правило, выводится из ее наследственных характеристик. Задачей образования становится, по сути, его приспособление к ним. Отсюда совершенно беспрецедентное увлечение тестами. Соответственно, по нашему обыкновению следовать крайностям, осуществляется «сплошная» тестизация образовательного процесса. При этом тестирование явно или неявно объявляется вершиной педагогической инноватики. В то же время на родине тестов – в Америке – *только «школьные консервативные учителя по инерции продолжают порочную практику: тест-тренинг-тест»* (6, с.292). Может быть, прав известный русский философ В.В. Зеньковский, который подчеркивал, что педагогам следует заниматься не *индивидуализацией воспитания, а воспитанием индивидуальности?* Поскольку же индивидуальность не столько дана, сколько задана, то, по словам И.Ф. Гербарта, ее развитие может быть обеспечено *усвоением универсального содержания*. Того самого *инвариантного компонента*, о сокращении которого так или иначе пекутся последователи профильного обучения (см. об этом: 5).

Одной из сторон дифференциации образования является его *вариативизация*. В педагогических словарях вариативность характеризует как а) один из основополагающих принципов и направлений развития современного российского образования; б) результат осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления унификации и единообразия образования; в) переход к образованию по выбору обучаемых и (или) их законных представителей, предполагающий возможность обучения по видоизмененным программам при сохранении основы, предусматриваемой государственным образовательным стандартом; г) средство обеспечения максимально возможной

степени индивидуализации образования; д) условие выбора траектории своего общего и профессионального развития. В качестве путей и средств реализации вариативности называются расширение ассортимента образовательных программ и образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, учебников; возможность выбора программно-методического обеспечения и образовательных технологий.

Многие положения вариативности образования выглядят не менее привлекательно, чем положения дифференцированного образования. Вместе с тем к ним также следует относиться вдумчиво, как бы следуя пословице: не всё золото, что блестит. Здесь также можно задать вопросы. Вот некоторые из них. Во-первых, каким образом одно из частных субнаправлений образования может стать всеобщим основополагающим правилом его развития? Когда-то А.С. Макаренко писал об ошибках дедуктивного характера, допускаемых при механическом переносе общих положений и преставлений на конкретные области образовательной реальности. В нашем случае есть основания говорить об ошибке индуктивного порядка: частные проявления образования неправомерно проецируются на всю его сферу.

Во-вторых, почему мы беспрекословно должны согласиться с широко распространенным дискурсом, в соответствии с которым преодоление унификации и единообразия образования есть некая объективная необходимость, а переход к образованию по выбору обучаемых является невиданным благом? Мировой опыт свидетельствует (а здесь как раз надо шире смотреть на явления и не зазорно обратиться к общечеловеческому опыту): элективная (курсы по выбору и т.д.), как, впрочем, и селективная, система в своем радикальном формате не обеспечивает необходимого уровня и глубины усвоения учебного материала по основам наук. Нередко выпускники *элитарных* учебных заведений пополняют ряды элементарно необразованных людей. В частности это касается массовой американской общеобразовательной школы, большой процент выпускников которой вместо аттестатов получают справки об ее окончании. Это при весьма либеральной

взыскательности американских стандартов образования. В бархатном формате элементы селективного обучения допустимы, конечно. Они имели место и в отечественной школе. Но это в качестве дополнения, «надстройки» содержания профильных курсов, как справедливо замечают исследователи. Да и почему «выбор обучаемых» должен считаться безупречным? Так, согласно принципу неопределенности гуманистической педагогики, *сам ученик не может точно знать, что ему необходимо в данный момент* (1). Правда такой возможности в ней лишается и учитель. Но с нашей точки зрения, все же «коллективный разум» специалистов-педагогов имеет здесь определенные преимущества. Да и со стороны видней. Наконец, человек просто может ошибиться в самооценке. Хотя в идеале собственный выбор обучающегося вне конкуренции. Но при ряде условий. Например, таких, как наличие объективной самооценки и отсутствие негативной мотивации (обучающийся может выбрать курс из-за его легкости, повышенной толерантности учителя и т.д.). Поэтому селективное обучение нуждается в очень тщательном педагогическом сопровождении, своего рода дидактическом ограничении. Как нам представляется, вероятны здесь и элементы позитивного педагогического манипулирования. В свое время сущность его сформулировал основоположник «свободного воспитания» Ж.Ж.Руссо. В вольной трактовке она выглядит так: воспитатель является господином воспитанника и поэтому он должен добиваться, чтобы воспитанник поступал так, как требуется воспитателю. Но при этом искусство воспитателя состоит в том, чтобы выполняя его требования, воспитанник пребывал в уверенности, что он действует по собственному желанию. То есть воспитатель должен подспудно подводить к правильному выбору, а возможно даже учить этому. Предоставить человеку право выбора еще не означает, что он сможет реализовать это право. Надо еще сделать так, чтобы человек дорос до этого.

В-третьих, неплохо бы разобраться, что такое, *плюрализм и гибкость учебных программ, учебников*? Возьмем, к примеру, учебник по истории России. В

какой степени здесь возможен плюрализм? В чем плюрализм? Где его пределы? В конце концов, кому нужен такой плюрализм, при котором огромный процент наших старшеклассников не слышали о Сталинградской битве, о Зое Космодемьянской, не знают, кто первым полетел в космос, но знают, что войну с фашистами выиграли американцы. Это плюрализм? Вряд ли. Нет, это, во-первых, наплевательское отношение к истории своей страны, во-вторых, проталкивание в сознание и подсознание российских школьников того, что вещают своим ученикам американские или европейские учителя. Разве подгонка нашей истории под чужие мерки – это плюрализм? В России происходит подстройка сознания и подсознания подрастающего поколения под единые стандарты мировидения, задаваемые отнюдь не «плюралистами», а людьми, четко осознающими, что их ценности превыше всего, что их взгляд на историю любой страны есть истина в последней инстанции. А уж, что касается их истории, то туда посторонним вход заказан. Свою историю они берегут пуще ока своего. Срабатывает известный принцип: право оно или нет, но это *мое* отечество. В каждой «цивилизованной» стране по-разному, но срабатывает. Ну, например, что-то вроде того, что *Америка не идеальная страна, но моя страна*. Западный человек всегда готов сказать: *я не обсуждаю с вами того, что касается только моего народа*. У нас же наоборот: как в плохой семье все выносятся наружу – с каждым встречным - поперечным обсуждаем свои проблемы. Некоторые передачи российских СМИ до сих пор напоминают хлыстовские бдения - самотерзания на потеху всему миру и городу. Приходится признать: в чем-то мы действительно до сих пор недоцивилизованны...

Имеет место точка зрения, согласно которой дифференциацию обучения надо осуществлять на основе *варьирования* состава учащихся в зависимости от предмета, без стационарного распределения их по внутренне замкнутым потокам. Соответственно, занятия ведутся в так называемых классах с переменным составом. В результате у обучающегося появляется возможность выбирать интересующие его предметы и уровни их изучения в рамках мобильных групп, которые формируются в

соответствии с этим выбором. Прекрасно. Только не надо спешить с утверждением, что это полностью западное изобретение. Как мы любим свои достижения признавать не своими! Слишком уж порядочные что ли? Или просто хотим такими казаться? ... Многие элементы *мобильного* обучения практиковались в школе Л.Н. Толстого. На уровне воспитательно-трудовой деятельности С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко организовывались *разновозрастные* и *разноклассные* сводные отряды. В советской школе в целом была развита система кружков по интересам, в том числе предметных. Поэтому больше внимания к своему опыту. А значит, органичной будет осуществляться процесс развития образования и соответственно, процесс развития личности. Надо, видимо, иметь в виду и следующее: «варьирование» не должно превратиться в основную форму организацию учебного процесса. По крайней мере сегодня, «здесь и теперь».

Все больший вес в настоящее время в образовательном сообществе приобретает понятие диверсификации. Активно используемое политиками, экономистами, социологами, педагогами, оно постепенно приобретает статус общенаучной категории. Вместе с тем у него – крепкие экономические корни. В словарях по экономике диверсификация (*от лат diversus - разный и facere - делать*) характеризуется как а) разнообразие, разностороннее развитие; б) проникновение специализированных фирм в другие отрасли производства, в результате чего возникают многоотраслевые комплексы; в) расширение ассортимента, изменение вида продукции, производимой предприятием, фирмой, освоение новых видов производств. Педагогические словари пока не торопятся включать в свой арсенал это понятие. Чуть ли не исключением является словарь «Профессионально-педагогические понятия» (под ред. Г.М. Романцева и др.). Здесь нами обнаружено определение понятия «диверсификация профессионального образования» как *разностороннего развития этого профессионального образования, расширения перечня образовательных программ и систем обучения, обеспечивающих, расширение номенклатуры, характера и содержания ока-*

*зываемых образовательных услуг в сфере начального, среднего и высшего (профессионального образования, включая практическое (производственное) обучение (3).*

В педагогике, как и в экономике, выделяют горизонтальную и вертикальную диверсификацию. Тогда называют два *основных направления* этого процесса. Первое связано с созданием новых типов, учебных заведений (горизонтальная диверсификация), вторая – с внедрением в нашу образовательную среду *трехступенчатой англо-американской модели университетского образования.*

Допустимо, наверное, и создание синтетических моделей диверсификации, когда её горизонтальные и вертикальные составляющие объединяются в одну мощную корпоративную систему. В качестве примера приведем Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург), представляющий собой своеобразную образовательную холдинговую компанию, имеющую свою вертикальную (Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций, аспирантуру, магистратуру, бакалавриат, индустриально-педагогический колледж, институт допрофессионального образования) и горизонтальную (институт социологии и права, институт экономики и управления и другие) структуры. Такое построение университета способствует получению определенного интегрального эффекта от слияния в нем равноуровневых и достаточно разнокачественных составляющих, ускорению процесса диверсификации, т.е. расширению сферы его деятельности и компетенции. Примером синтетической (интегративной) модели диверсификации может стать институт высшего рабочего образования, способный органически соединить в себе низшее, среднее и высшее профессиональное образование и наряду с этим – веер рабочих профессий и специальностей.

Позволительно говорить и о диверсификации образовательных парадигм (походов). В настоящее время сверху «спускается» компетентностный подход

(КП), точнее – компетентностно-модульный подход, и мы должны реализовывать его положения. Однако *смодулированный* компетентностный работник в условиях России не способен решить комплекс проблем, обусловленных сложностью и масштабностью миссии нашей страны в современном и завтрашнем мире<sup>3</sup>. Поэтому надо признать бесперспективность и ущербность образовательной политики, построенной на одном КП. Как тонко выразился О. Смолин, заместитель председателя Комитета Государственной Думы по образованию, *в общество знаний без знаний войти невозможно, компетентностный подход – это хорошо, но как дополнение* (oleg-smolin.vkrugudruzei.ru). И от себя: как экономику нельзя строить на *монопроизводственной основе, так и образование нельзя строить на монопедагогической основе*. Образование не в меньшей степени нуждается в диверсификации, чем производство. Конечно же, в диверсифицированном (разностороннем) развитии нуждается личность. Если же упрямо следовать прописям российского перевода компетентностного подхода, то получится, что снова будет прав К. Маркс: *при капитализме знания отпускаются в той мере, в какой необходимо для трудовых функций*.

### Литература

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Н. Введение в философию образования [Текст]. М.: Логос, 2000.
2. Модель образования для экономики, основанной на знаниях. Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ. 2008.
3. Профессионально-педагогические понятия: Слов./Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург. Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2005.
4. Чапаев Н.К. Педагогическая акмеология: вопросы идентификации // [Текст] / Н.К. Чапаев // Право и образование. 2009. № 9. – С. 14-24.
5. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Диалектика взаимоотношений коллективистских и индивидуалистских начал в человеке и образовании //Образования и наука: Изв. Урал. отдел. РАО. 2008. №1. 2008. – С. 3-15.

---

<sup>3</sup> Если, конечно, не согласиться с позицией, в соответствии с которой ничего плохого нет в том, если Россия в системе международного разделения труда займет место поставщика сырья. Весьма современно, то бишь социал-дарвинистически: черную работу делает черный, белую работу – белый.