

## ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Дзюба Е.А.**

*Целенаправленная дифференциальная программа как индивидуальная образовательная траектория, обеспечивает студенту выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при педагогической поддержке. Ценность индивидуальной траектории развития состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования на основе внутренней дифференциации обеспечивает разностороннее развитие личности ученика или студента, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.*

**Ключевые слова:** дифференциация и индивидуализация в учебном процессе, проблема ценностно-смыслового выбора, внутренняя дифференциация, интеграция учебного процесса, смысловой потенциал учебного содержания.

Внутренняя дифференциация качественно новый подход к реализации идеи вариативности образования. Он состоит в организации условий, при которых наличие единого для всех образовательного пространства создается развивающая среда, где каждый ученик или студент в зависимости от присущих ему индивидуальных особенностей получает многообразие вариантов для своего развития.

При такой «внутренней» дифференциации все обучаемые оказываются в общем (едином) образовательном пространстве, но построенном таким образом, что каждому создаются условия индивидуального развития в зависимости от его способностей, потребностей, жизненных ценностей и социальных установок» [4, с. 15].

Этот подход в осмыслении проблемы дифференциации ставит перед психологией задачу описание не просто новых, современных образовательных целей, на которые должна работать дифференциация, но и на раскрытия тех механизмов активизации личностного, сущностного, смыслового компонента, которым должен быть проникнут современный образовательный процесс. Однако в том виде, в каком в настоящее время дифференциация осуществляется в образовательном процессе, включая его инновационные варианты, она лежит вне его смыслообразующей плоскости. Если смыслообразование при этом и осуществляется, то в основном не вследствие дифференциации, а за счет каких-то иных фактов. В лучшем случае используемый в педагогическом процессе и фигурируемый в дидактике инструментальный дифференциации может быть квалифицирован

как средство личностного развития учащихся, тех зон их личностной сферы, которые располагаются вне смысловых проявлений личности. Смысловая же основа человека уже его личностной основы, хотя и составляет базовую характеристику личности. Дифференциация в действующем образовательном процессе, осуществляемая обычно извне, учителем, имеет внешний характер, не охватывает стержневых свойств личности, ее смысловых предпочтений. Даже многоуровневая дифференциация, как она предстает в педагогической теории и реальной педагогической деятельности, минует, как правило, задачу смыслового развития учащихся. Внимание в ней фиксируется на поддержке и развитии когнитивных, гностических сторон индивидуальности детей.

Таким образом, из идеи смыслового выбора учащихся как стратегической линии учебного процесса следует принципиально иное понимание, иная реальность дифференциации обучения. Речь идет о дифференциации, формируемой изнутри учебного процесса, из замыкания субъектного опыта учащихся на объективных ценностях. Последние являются откристиллизованными смыслами человеческого бытия, базовыми единицами культуры, «смысловыми единицами жизни» и составляют основу содержания учебного процесса. Погруженный в такое содержание, субъектный опыт учащихся индивидуализируется в зависимости от того, с какими конкретно ценностями он вступает в отношения, в какой конкретно степени и как. Возникшие или возникающие отношения субъектного опыта детей и объективных ценностей, «отношение мотивов деятельности к целям действия»

не что иное, как личностные смыслы, т.е. ячейки сознания, в которых оно существует и в состоянии существовать. Дифференциация приобретает крайнюю степень своего проявления – индивидуализации, приобретает и характер внутренних психологических механизмов самоактуализации учащихся, более того, самодифференциации, самоиндивидуализации их деятельности. В результате создаются предпосылки для самовыражения, саморазвития, самореализации личности конкретно данного ребенка, его неповторимой индивидуальности. Когда учитель просит учащихся посмотреть в окно и написать сочинение о том, кто что видит в проплывающих облаках, то деятельность учащихся примет именно такой, внутренне индивидуализированный характер, собственное «я» ребенка будет делать свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве.

В контексте рассмотрения развития смысловой сферы учащихся как фактора внутренней дифференциации, а по существу индивидуализации, раскрывается ряд таких достижений, которые едва ли осуществимы при внешней дифференцированной организации учебного процесса. Во-первых, в соответствии с матрицей содержащихся в учебном материале ценностей актуализируется та часть смысловой сферы ученика, которая находит «нужные» ей ценности и приобретает форму движения мыслей, переживаний, чувств. Активизация в данном случае является предпосылкой устойчивых черт личности: позиций, убеждений, установок, мировоззрений. Во-вторых, активизируются другие механизмы мыследеятельности учащихся, обеспечивающие выбор. В-третьих, осуществленный выбор означает обнаружение новых смыслов в осваиваемом материале, через субъект-объектное отношение приращение сознания ученика новыми смыслами, возникновение ситуации «расширяющегося смысла». В конечном итоге дифференциация, индивидуализация как ее крайний случай, выступают в качестве фактора, эффективно обеспечивающего смыслообразование учащихся.

Деятельность учителя в изложенной интерпретации дифференциации и индивидуализации заметно отличается от того, как она осуществляется при традиционном индивидуально-дифференцированном подходе к учащимся и приближается к тому, как она протекает за пределами специально организованной индивидуально-дифференцированной системы обучения в личностной парадигме образования. Деятельность учителя здесь отчасти сливается с другими компонентами педагогического процесса и выступает не в прямом предназначении регламентировать учебную деятельность учащихся, а в роли предпосылок, способствующих ее саморегламентации. Задача учителя заключается, прежде всего, в том, чтобы обеспечить содержание учебного процесса,

такого разнообразия и такой плотности, которые бы делали возможным погружение в него учащихся через открывающиеся сознанию каждого из них смыслы. Надо иметь в виду, что, согласно А.Н. Леонтьеву, одно и то же объективное значение в конкретных контекстах может проявиться разными смыслами. Важно выйти на такое содержание, организовать такое поликультурное образовательное пространство, которые могли бы, вступив в соприкосновение, контакт с индивидуальной спецификой личности учащегося, раскрыться различными смысловыми гранями. Смыслонесущее содержание, представленное хаосом объективных ценностей, подвергаясь индивидуализации и дифференциации на основе совпадения или несовпадения задаваемых учителем (потенциальных) и имеющихся у учащихся (актуальных) смысловых структур, упорядочивается. Закону «естественного отбора» подчиняются, разумеется, и элементы содержания учебного процесса с неявно выраженной смысловой, например, психофизиологической, спецификой, т.к. субъектный опыт правополушарных учащихся отдаст предпочтение ярким образам. Открывшийся ребенку глубинный смысл не столь ярких образов, однако, может «потянуть» субъектный опыт ученика «на себя». Точнее сказать, субъектный опыт ребенка, пренебрегая цветодидacticкой, может отдать предпочтение, предположим, концептуальному материалу [3].

Учителю, над которым тяготеют стандарты, планы, программы, учебники, методические предписания, надо, с одной стороны, все это соблюсти, а с другой – оттолкнуться при этом от каждого ребенка, соотносить «глубокую математическую нелинейность» содержания и множественную субъективно-смысловую палитру детей таким образом, чтобы каждый ребенок раскрылся своей неповторимой индивидуальностью. Учителю важно «угадать» указанное содержание, ощутить степень его соответствия сверхсложному образу класса («совокупному мыслящему объекту»). Учитель в данном случае предстает не только представителем педагогической науки, но и человеком искусства, интуиции, чувства.

Логика изложения материала, в котором раскрывается проблема дифференцированной организации учебного процесса как фактора смыслообразования учащихся, приводит к выводу, что дифференциация в этой ее функции предполагает интеграцию содержания учебного процесса. Учитель созидает содержание, синтезирующее разнохарактерные ценности, в сложной взаимозависимости между собой и в еще более сложных потенциальных связях с совокупным субъектным опытом учащихся. Одна реальность, заключенная в содержании, воспринимается как ценность, как явленный смысл через другую реальность. Дифференциация в ее индивидуализирован-

ном варианте оказывается «оборотной стороной» интеграции, ее перевоплощенной формой.

Сравнивая традиционный и изложенный подходы к дифференцированной организации учебного процесса, мы видим, что в первом случае в ней отсутствует интегративное звено. Учащиеся распределяются на группы, синхронно распределяется, дифференцируется и содержание, подлежащее усвоению. Деятельность учащихся оказывается предзаданной, предопределенной. Предзаданной, предопределенной она предстает и во втором случае, но в предписанных пределах сохраняется все же свобода выбора, пределы же могут быть значительно расширены именно в интегративном звене, в зависимости от общей логики и конкретной ситуации процесса.

Выходит, что подлинная, внутренняя дифференциация, обладающая потенциалом смыслообразования обучаемых, по отношению к интеграции вторична. Разнохарактерному содержанию, объединяемому темой или проблемой, еще подлежит быть разобранным учащимися и приобрести индивидуализированную форму, став началом и источником содержания, создаваемого самими учащимися в результате сделанного ими самостоятельного выбора. Такое содержание, несущее на себе печать своих «авторов», корнями уходит в разнохарактерное единство изучаемого материала, интегративную часть процесса.

Нельзя не признать, что эта интегративная часть является внешней по отношению к индивидуализированной и дифференцированной деятельности учащихся. В оптимально организованном учебном процессе на дифференцированной основе интеграция, будучи исходной ступенью дифференциации, является также и ее завершающей стадией. Презентация всех точек зрения, их озвучивание детьми, интерпретация своих позиций напоминает первоначальный хаос объективированных смыслов, но теперь он представлен живым общением, диалогом неповторимых индивидуальных культур, смысловым континуумом, питающим индивидуальное сознание учащихся и поднимающим его на новый уровень.

Из приведенного рассуждения следует и другой вывод относительно специфики интеграции в этом втором ее круге. Там интеграция характеризовала проектируемое содержание процесса, здесь же она выражает интегративную деятельность сознания каждого ученика и класса в целом. Скажем и о том, что в отличие от индивидуально-дифференцированного звена процесса, состоящего в выполнении задания, в его завершающей части деятельность отдельного ученика по созданию ими собственных текстов приобрела контекст в виде озвученных текстов других учащихся.

Подчеркивая значимость интегративных моментов в общей дифференцированной организации учебного процесса, обратим все же внимание на ее центральное звено – на саму дифференциацию как фактор смыслообразования учащихся, как условие становления и развития индивидуальной картины мира детей. Когда поиск привел учащихся в смыслонасыщенном содержании учебного процесса к определенному выбору, они создают собственное содержание, воплощая в нем свои смысловые ориентации и «овеществляя» в нем другие свои качества. Это крайне важное звено дифференцированной деятельности учащихся, если в особенности учесть, что, творя содержание в знаковой форме (творческие сочинения, рассказы, стихи, сказки, рисунки, оригинальные способы решения задач, проектирование и многое другое), они создают себя, свое индивидуальное и неповторимое «я».

В целом правомерно сказать, что в изложенной организации процесса дифференциации достаточно ясно просматривается синергетическая закономерность возникновения и развития самоорганизующихся систем из хаоса, неупорядоченного множества элементов. В таком случае представленная выше позиция по проблеме дифференциации учебного процесса как фактора смыслообразования имеет под собой солидную методологическую базу в виде синергетики как теории хаоса и самоорганизующихся из него систем.

Исследование индивидуализации и дифференциации обучения в контексте смыслообразования идет на разных уровнях научного знания: методологическом, теоретическом и эмпирическом, и на каждый уровень привносится свой смысловой компонент, по-новому интерпретирующий базовые понятия, механизмы, функции и способы реализации рассматриваемой проблемы. Можно предположить, что предлагаемый подход является достаточно перспективным в процессе переосмысления и выведения индивидуализации и дифференциации обучения на личностно – смысловой уровень.

Раскрытие смыслового потенциала содержания учебного процесса может рассматриваться как система психологических механизмов, обеспечивающих соответствие деятельности ученика в его интенциональной сфере. Интенциональная сторона деятельности определяется смысловым содержанием, распространяющимся от полюса объекта «сверху вниз» на все уровни деятельности, согласно закономерностям процессов смыслообразования. «Вышележащие уровни наполняют нижележащие неповторимой субъективной окраской: мотивами, целями и смыслами» [7, с. 146]. На стадии усвоения содержания в учебном процессе через систему личностных ценностей ученик, используя все меха-

низмы порождения смыслов, приходит к «полаганию смыслов» – когда смысл постигаемого содержания раскрывается через «особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [7, с. 137]. Именно этот уровень смысловой регуляции позволяет ученику принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций (сам иностранный язык выступает как многомерная ценность: как носитель другой культуры, как «дверь» в иные миры и цивилизации; как источник развития и саморазвития личности; как реальное средство коммуникации) и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры ценностей (духовные ценности индивидуального человеческого бытия, такие как красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

В соответствии с охарактеризованными стадиями смысловой насыщенности содержания в учебном процессе ряд авторов (Абакумова И.В., Бидрат М.Д., Фоменко В.Т.) выделяют уровни реализации внутренней дифференциации:

**1. Внутренняя дифференциация, ориентированная на непосредственно – эмоциональные личностно – смысловые проявления обучаемых.**

В традиционных исследованиях по проблемам дифференциации в обучении, именно этот вариант смыслового выбора исследовался в рамках проблемы разработки учебных заданий для самостоятельной работы. Из наиболее ранних работ в этой области следует отметить исследования И.И. Малкина (1966), где самостоятельные работы учащихся автор делит на четыре вида:

- 1) репродуктивные;
- 2) познавательно-поисковые (эвристические);
- 3) творческие;
- 4) познавательно-практические.

П.И. Пидкасистый (1972) делит самостоятельные работы на следующие четыре вида:

- 1) по образцу;
- 2) реконструктивные;
- 3) вариативные;
- 4) творческие.

В.И. Загвязинский (1968) выделяет следующие типы заданий:

- 1) репродуцирующие;
- 2) вопросы, проверяющие понимание;
- 3) тренировочные и творческие упражнения по применению знаний;
- 4) поисково – познавательные задания.

Н.А. Половникова различает следующие уровни познавательной самостоятельности (1972):

- 1) копирующая самостоятельность;

- 2) репродуцирующая самостоятельность;
- 3) творческая самостоятельность.

В общеобразовательной практике за основу деления заданий берется градация самостоятельности и творческого мышления, однако, сам механизм определяющий, чем собственно опосредован выбор учащимся того или иного вида задания и уровень его реализации (репродуктивный, в соответствии с заданным образцом; частично-креативный, с привлечением учеником своего собственного смысла в соответствии с первичной смысловой установкой, созданной преподавателем; креативный, когда ученик раскрывает тот смысл постигаемого учебного содержания, к которому он пришел самостоятельно) в этих работах не раскрыт. Информационно-знаниевая парадигма в образовании, господствующая в течение нескольких десятилетий в отечественной психолого-педагогической науке, вплоть до 90-х гг. 20 века, акцентировала внимание на когнитивных аспектах проблемы, а смысловой компонент познания (А.Н. Леонтьев, 1972) оставался вне поля внимания дидактов и педагогов.

Когнитивную ограниченность при описании творческих заданий для самостоятельной работы не смогли преодолеть исследователи и в рамках проблемного обучения. И.Я. Лернер (1971) создал систему и типологию творческих познавательных заданий, в основе которых лежит степень самостоятельности при их выполнении. М.И. Махмутов (1972) классифицировал учебные проблемы в дидактическом и психологических аспектах. Первый из них базируется на различных дидактических условиях представления проблемных заданий, второй – на логической структуре проблемы и на особенностях процесса ее разрешения. Однако, психологический механизм рассматривался как противоречие между поступающей информацией и наличным уровнем знаний у учащихся, а не как смысловая самоактуализация, возникающая у ученика в результате раскристаллизации смысла познаваемого в учебном процессе.

Наиболее интересной для данного исследования является классификация, предложенная Инге Унт (1990), исходящая из характера учебной деятельности ученика при выполнении самостоятельных заданий. Она выделила три основных вида самостоятельной работы, которые непосредственно применялись учителями, работающими в экспериментальных классах.

*Учебные задания, опосредующие учебную информацию.* В учебном задании соответствующая информация дана непосредственно или же задание указывает на источник, откуда можно получить необходимую информацию. Этот вид задания заменяет устное изложение учителя и предназначен в основ-



ном для первоначального восприятия учебного материала, накопления первичных ситуативных (операциональных) смыслов, постепенно переходящих на уровень личностно-смысловой установки и личностного смысла.

*Учебные задания, направляющие работу ученика с учебным материалом.* Эти задания ориентируют ученика на осмысление и систематизацию учебного материала, а также на самоконтроль; наводят на сравнение, выводы, обобщения, т.е. способствуют расширению и насыщению индивидуального смыслового поля.

*Учебные задания, требующие от ученика творческой деятельности (смысловая дивергенция).* Эти задания направляют ученика к решению проблем, к самостоятельному сбору материала, к составлению заданий, т.е. к тем видам учебной деятельности, которые непосредственно актуализируют личностно – смысловые проявления учащихся.

**2. Внутренняя дифференциация, ориентированная на устойчивые смысловые образования учащихся** (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). Предполагает самостоятельный выбор учащимися определенного темпа и уровня сложности изучаемого материала, в зависимости от уровня их академической успешности и особенностей самооценки. Реальная технология осуществляется через предоставление права выбора ученику дополнительных занятий по следующим направлениям.

*1. Акселерация (ускорение темпа обучения).* Дополнительное обучение (расширенные и углубленные программы) по отдельным предметам. Предварительное (опережающее) изучение определенных курсов или отдельных разделов курса (например, занятия по немецкому языку (второй иностранный язык) для учащихся 7 классов, хотя по учебному плану немецкий язык начинают учить с 8 класса). Углубленное изучение предметов для старшеклассников, с ориентацией на требования единого государственного экзамена и программ для поступающих в вузы.

*2 Коррекционные курсы.* Дополнительные занятия (индивидуальные или групповые) для детей, испытывающих временные проблемы при изучении

тех или иных курсов (после болезни ребенка, ему предоставляется возможность пройти с преподавателем пропущенные темы, при неудачном написании контрольной и т.д.).

*3. Изучение курсов (элективные курсы), не предусмотренных федеральным компонентом государственного образовательного стандарта.* Разработан целый ряд курсов (развивающей и эстетической направленности: история искусства, история Донского края, народное хоровое искусство и т.д.) посещение которых имеет факультативную (добровольную) основу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Дифференцированная организация учебного процесса как фактор смыслообразования учащихся // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 9. – С. 117–127.
2. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
4. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.
5. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка!? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум, 1998. – № 1. – С. 19–31.
6. Братченко С.Л. Проблема выбора критерия нравственного развития личности и пути ее решения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. – Л., М., 1988. – С. 482–491.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
8. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 1996. – 280 с.