

И.Л. ОРЕХОВА

**ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ВАРИАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Челябинск
2004**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

И.Л. Орехова

**ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ВАРИАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Монография

**Челябинск
2004**

УДК 371
ББК 74.20
О 65

Орехова И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: Монография – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 389 с.

ISBN 5 – 85716 – 511 - 3

В монографии подводятся итоги более чем десятилетнего комплексного исследования в области вариативности общего образования, на основе которой только и может формироваться природосообразное образование, учитывающее все субъективно-объективные факторы образования. Разрабатывается дедуктивная модель системы вариативного (альтернативного) обучения в общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется разработке научных основ формирования учебных планов школы и системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников, а также вариативной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения к реализации вариативного образования в школе.

Адресована руководителям школ, организаторам образования, учителям и студентам педагогических вузов.

Рецензенты: Б.Ф. Кваша, д-р пед. наук, профессор Ун-та МВД России
Е.Г. Кушнина, канд. пед. наук, доцент ЧГПУ

Научный редактор З.И. Тюмасева, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

ISBN 5 – 85716 – 511 - 3

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2004
© Орехова И.Л., 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА	6
ВВЕДЕНИЕ.....	9
ГЛАВА 1. ГЕНЕЗИС ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ИДЕЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
1. Исторические предпосылки необходимости вариативного образования.....	30
2. Развитие альтернативного образования в современной зарубежной общеобразовательной школе.....	55
3. Развитие альтернативного образования в современной России.....	84
ГЛАВА 2. ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО СИСТЕМНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОТДЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	102
1. Основные базовые понятия, необходимые для изучения феномена вариативного образования, и его характерные признаки.....	103
Диверсификация, фуркация, дифференциация как специальные виды вариативности.....	111
Альтернативное образование как частный вид дифференцированного образования.....	116
2. Дифференциация и интеграция образования как средство его инвариантно-вариативного структурирования	118
Многообразие форм интеграции образования.....	129
Многообразие форм дифференциации образования.....	140
3. От образования дифференцированного – к образованию альтернативному.....	146

ГЛАВА 3. НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ, ОБЕСПЕЧЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	154
1. Ученик (ученический коллектив) как субъект альтернативного обучения в общеобразовательной школе.....	155
Школьная зрелость как фактор вариативности образования.....	156
Результаты индивидуального обследования детей.....	159
Характеристика адаптации учащихся к обучению в основной школе.....	170
2. Валеологизация целенаправленного школьного образования.....	181
3. Валеологизация организационно-методического обеспечения альтернативного обучения в общеобразовательной школе.....	206
Учебный план как организационно-дидактическое обеспечение вариативного обучения в общеобразовательной школе.....	209
Основные идеи, на основе которых реализуется процесс разработки учебных планов общеобразовательной школы.....	227
Учебный план школы и Рабочий учебный план как организационные программы, обеспечивающие эффективную работу на перспективу и на отдельных этапах.....	239
Предметные образовательные системы как средство вариативности общего образования.....	253
Предметная система химического образования в условиях альтернативного обучения.....	254
ГЛАВА 4. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ.....	260

1. Методологические основы валеологизации внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников.....	260
2. Сущностные аспекты системного подхода к исследованию внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников....	268
3. Современное состояние, тенденции, проблемы развития педагогической деятельности и личности учителя.....	289
4. О моделировании педагогических явлений.....	300
5. Сущностная характеристика модельно-модульного подхода к системе внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников в области валеологизации вариативного образования.....	303
ГЛАВА 5. СИСТЕМА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	316
1. Структурирование системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников.....	317
2. О технологии планирования работы общеобразовательной школы.....	349
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	369
БИБЛИОГРАФИЯ.....	372

ОТ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

Нередко случается так, что актуальные проблемы образования одновременно привлекают внимание сразу нескольких, а то и буквально всех научных школ. При этом, несмотря на энергичное их изучение, они почему-то остаются терра-инкогнито на многие годы, десятилетия, а то и столетия. Так произошло, например, с проблемами непрерывного образования и качества его. Но бывает и по-другому: какие-то образовательные проблемы решаются (и как будто бы достаточно успешно), а потом «вдруг» обнаруживается, что сущность этих проблем глубоко взаимосвязаны и каждая из них в отдельности не может быть решена сама по себе вне связи с другой или другими проблемами; к числу таких относятся политехнизация образования и гуманизация его, природосообразность образования и вариативность его, интеграция образования и дифференциация, системология и системогенез образования и многие другие.

Автор этой монографии Ирина Леонидовна Орехова является одним из первых российских исследователей образования, которые рассматривают актуальную проблему устранения здоровьезатратности современного общего образования в контексте его системности и рациональной вариативности, вне которой не может быть даже описано то дерево задач, решение которых только и может стать необходимой организационно-дидактической основой конструктивного решения проблемы здоровьезатратности общего образования – на основе упреждающего изучения проблемы его неприродосообразности.

Защитив кандидатскую диссертацию на тему, сопрягающую проблемы вариативности и здоровьесбережения образования, И.Л. Орехова развернула свои диссертационные исследования в этой монографии. Необходимость в этом возникла еще при написании кандидатской диссертации, которая выходила за формат и объемы такого исследования; и поэтому вне ее остался большой том приложений, который представляет не меньшую, а пожалуй, даже большую ценность, чем сама диссертация. Именно поэтому названное приложение к диссертации рассматривалось на защите как заявка на докторскую диссертацию. По этой причине настоящая монография И.Л. Ореховой – явление давно ожидаемое для теоретиков и практиков образования.

В проблематике, рассматриваемой в этой книге, первичными и важнейшими являются вопросы: вариативность – чего, каких составляющих образования, представляющего собой сложную многоструктурную и многофункциональную систему; вариативность – для чего и зачем, ведь не ради же некоторой иррациональной самоцели; и наконец, вариативность – какая по характеру и природе.

Отвечая на эти вопросы, исследователь должен иметь в виду, что вариативность образования может пониматься в широком диапазоне смыслов, например, по отношению к:

- образованию вообще, т.е. системному феномену обучения и воспитания «всех всему» (по Я.А. Коменскому);
- общему образованию, которое с 1995 г. включает и дошкольное образование, а с 1997 г. и общее образование в учреждениях специальных типов – от I до VIII;
- конкретным видам и уровням образования; при этом такая типология образования соотносится даже с различными терминологическими обозначениями: диверсификация, дифференциация, типологизация, вариативность и т.д.;
- психосоматическим особенностям обучаемого, предрасположенностям, возможностям и способностям его;
- запросам общества к жизненной компетенции выпускников общеобразовательной школы, общекультурной, познавательной, социально деятельностной и мировоззренческой готовности его;

- представлениям семьи и этнической принадлежности ребенка.

Многообразные проявления вариативности образования, которые в каждом конкретном случае обладают специфическими признаками, изучены фрагментарно и очень слабо. Именно поэтому книгу И.Л. Ореховой необходимо рассматривать как первую (по крайней мере в России) монографическую работу по проблемам вариативного общего образования, за которой последуют (должны последовать) исследования и публикации по вариативному образованию, ориентированные на постижение глубинной сущности вариативности, на основе которой только и может формироваться природосообразное образование, учитывающее все субъективно-объективные факторы образования. Именно поэтому основная задача этой монографии имеет четыре плана:

- формирование понятийного аппарата или парадигмального ряда, более общо – дедуктивной основы, необходимой и достаточной для изучения проблем вариативного образования;

- описание на языке сформированного понятийного аппарата «дерева задач», эффективное решение которых в иерархии ветвей этого «дерева» обуславливает аттракцию системного изучения комплексной проблемы вариативного образования;

- структурирование образовательных систем по уровням их функциональной вариативности;

- соотносительность системной вариативности образования с решением актуальных проблем его, в частности, с его модернизацией, трансформацией, реформированием и обновлением.

Эта книга будет полезна каждому исследователю и практику, нацеленному на решение всего спектра актуальных проблем современного общего образования.

З.И. Тюмасева

ВВЕДЕНИЕ

Современное общее образование (не только российское, но и зарубежное) переживает период глубоких преобразований, которые принято называть модернизацией, хотя это понятие наполняется неодинаковым смыслом.

Если для отечественного образования необходимость в таких преобразованиях обусловлена, прежде всего, радикальными реформами, происходящими в российском обществе, то реформирование образования в западных странах рассматривается как непрерывный процесс и предопределяется общими перспективами развития земной цивилизации, которые, как отмечено в «Повестке дня на XXI век», принятой конференцией ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 году, могут быть достигнуты только в связи с устойчивым развитием системы «человек – общество – биосфера». Стратегия такого развития ориентирована на формирование системы мирового образования, предполагающей устойчивое развитие основных ее подсистем, в том числе и систем уровня отдельного образовательного учреждения.

Названный проблемный **приоритет развития образования** (в виде устойчивости этого процесса – на разных уровнях его организации) индуцирует целый **ряд актуальных разноразрядных проблем**, через решение которых только и могут обрести реальность те конкретные перспективы образования, которые предусматриваются стратегией его непрерывной модернизации, предложенной в 1978 году в докладе Римскому клубу (В.Я. Ляудис, 1994) и нашедшей отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), Федеральном

законе «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании», в «Федеральной программе развития образования в России», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», а также в региональных и городских программах развития образования, как, например, в «Программе развития образования в г. Челябинске в переходный период» (1992), «Региональной (областной) программе развития образования в Челябинской области» (1995), «Приоритетных направлениях развития образовательной системы г. Челябинска на период до 2000 года» (1995), «Программе развития образования в Челябинской области на период до 2000 года» (1996) и др.

Среди проблем, индуцированных идеей устойчивого развития образования, большое значение приобретает развитие не только государственных и межгосударственных, т.е. глобальных образовательных систем, но и последовательное, целенаправленное развитие отдельных образовательных учреждений, т.е. локальных образовательных систем, – с учетом особенностей региона, этноса, типа образовательного учреждения, наконец, социума, в котором ему приходится функционировать.

Маргинальность современного российского общества порождает маргинальность образования. У всех субъектов его (учеников, родителей, учителей) формируется комплекс социальной отчужденности; уходит в прошлое прежняя структура мотивации обучения. В школе формируется атмосфера взаимонепонимания, профессиональной и социальной напряженности. В результате современная российская школа устраивает, по нашим данным, не более 50 % опрошенных учеников и родителей.

В связи с этим не могут не возрастать запросы учеников, родителей, педагогических коллективов, регионов, этносов, общества на вариативные, альтернативные формы образования (обучения, воспитания, развития), которые обуславливаются научными, социальными, экономическими, профессиональными, научно-техническими факторами.

В результате школьное образование оказывается в своеобразных «ножницах». С одной стороны, углубляется пропасть между школой и действительностью, общественной жизнью и тем самым нарушается преемственность опыта, традиций; происходит это по причине хронического отставания школы от

общества, ибо, как отмечал еще С. Френе, «если прогресс идет со скоростью 10, то школа со скоростью 1». С другой стороны, в условиях маргинального общества образование выступает в роли позитивного стабилизирующего фактора как система защиты общечеловеческой и национальной культуры, нравственности, духовности.

Все это ставит перед образованием (как общероссийским, так и региональным) комплексную глобальную задачу не просто очередного обновления его содержания, но и непрерывного обновления, реформирования. Общественная потребность в этом может иногда обостриться, как это происходит в России с середины 70-х годов XX века – в связи с глубокими социально-экономическими преобразованиями.

На необходимость поиска новой стратегии образования обращали и обращают внимание многие исследователи и практики, которые, однако, по-разному характеризуют противоречия и противоречивые тенденции, вызывающие к жизни новые стратегии образования.

Наиболее значимой особенностью этих противоречий является неадекватность принципов традиционного образования требованиям современного общества к личности и к развитию ее возможностей – физических, духовных, социальных.

Именно в связи с этим в рамках исследований, которые легли в основу этой книги, был выполнен необходимый социально-педагогический анализ «образовательных ситуаций», проведены обследования детей, родителей, педагогических коллективов с целью выяснения их представлений о задачах образования. При этом методикам и тестам придавался «закрытый», латентный характер, ибо, с одной стороны, хотелось иметь характеристику не сиюминутных представлений учеников, родителей и учителей о престижности (или, наоборот, непрестижности) образования, но устойчивых представлений о благополучном будущем для себя, своих близких и поколения в целом.

Результаты такого, казалось бы, локального исследования оказались достаточно неожиданными, осветившими (как показал сравнительный анализ данных многих других исследований) ряд общих специфических современных проблем российского образования в целом.

Приведем некоторые выводы, которые сделаны на основе наших упреждающих исследований по **проблеме**, определившей основное направление настоящего исследования.

1. 96,3 % обследованных родителей назвали следующие цели (в порядке их приоритетности), которые должна реализовать школа по отношению к их детям: воспитать физически здорового человека, сформировать у ребенка высокий уровень духовности, интеллекта (в общечеловеческом смысле) и, наконец, сформировать у ребенка способность адаптироваться к меняющимся социальным условиям, научить его находить свою социальную нишу. При этом необходимо подчеркнуть, что ни о подготовке к поступлению в престижные вузы, ни о расширенном, углубленном изучении наук, ни о специальном изучении языков, экономики, информатики эти 96,3 % в общей массе родителей вопросов не ставили.

Стоило, однако, изменить природу тестов, сняв с них покрывало латентности, как родители начинали словно соревноваться в своих требованиях к школьному образованию.

Таким образом, проведенное нами массовое обследование родителей, учеников общеобразовательных школ и детей из подготовительных групп Калининского и Курчатковского районов г. Челябинска, а также г. Копейска показало, что приоритетной задачей, которую ставят родители перед общим дошкольно-школьным образованием, выступает прежде всего: формирование у подрастающего поколения телесного, духовного и социального благополучия (валеологический аспект образования).

Чтобы определить степень актуальности для общего образования этой приоритетной задачи, необходимо соотнести ее со следующими объективными факторами: состоянием физического, духовного и социального благополучия детей различных возрастных групп, уровнем профессиональной подготовленности педагогических коллективов общеобразовательных школ, приоритетными и стратегическими направлениями российского и регионального образования и, наконец, с историческими тенденциями развития мировой системы образования.

Такое комплексное исследование, нацеленное на поиск «болевых точек» общего дошкольно-школьного образования, было проведено сначала в 1991-1992 годах группой ученых и педагогов, объединившихся в творческий коллектив при школе

№ 78 Калининского района г. Челябинска, а 2000-2002 годах и при школе № 45 г. Копейска. Результаты этого исследования изложены в книге З.И. Тюмасевой и В.А. Машевича «Эколого-валеологические основы дошкольно-школьного образования», Челябинск. 1994 год, и в работах автора этой книги.

Приведем некоторые выводы данного исследования.

2. Только около 22 % детей, поступающих в первый класс, оказываются подготовленными к обучению в общеобразовательной школе в соответствии с критерием «школьная зрелость»; не более 60 % детей – «условно подготовлены» в том смысле, что специально выбранный режим обучения в первом классе позволяет им адаптироваться к школьной среде в течение первого полугодия обучения в школе; для 18 % названных выше детей требуется серьезная коррекционная работа на протяжении 1-2 лет. Из сказанного следует, что до 78% детей, поступающих в 1 класс, в условиях традиционного общего начального образования обречены на неуспех.

Неподготовленность этих детей к школе обусловлена причинами, имеющими физиологическую, психическую, медицинскую, социальную, педагогическую и интеллектуально-возрастную природу. Поэтому коррекционная работа в таком широком диапазоне возможна лишь на основе достаточно мощной школьной или межшкольной, а точнее дошкольно-школьной валеологической службы и/или соответствующей валеологической работы с детьми и педагогами. Необходимость в такой службе и в соответствующей коррекционной работе является следствием неадекватности содержания и недостаточной адаптивности используемых образовательных технологий (обучения, воспитания и развития) к личностно-возрастным особенностям детей дошкольно-школьного возраста.

Так естественным образом выкристаллизовывается проблема возрастной дидактики образования, смысл которой осознал еще Я.А. Коменский, разработавший дидактические основы природосообразного общего образования.

3. Дальнейшие наши исследования показали, что до 70 % учеников, перешедших из начальной школы в основную (т.е. в 5 класс), испытывают состояние дезадаптации, которое, в частности,

проявляется в том, что эти дети усваивают основы знаний на недостаточном уровне.

Причем развивается эта ситуация следующим образом: до 90-99% (по различным регионам России) детей, заканчивающих среднюю (полную) общеобразовательную школу, оказываютсяотягощенными различными хроническими болезнями (а чаще даже целым «букетом» таких болезней). При этом познавательная подготовленность по основным отраслям знаний только у 25% выпускников средних общеобразовательных школ отвечает в полной мере требованиям тех вузов, в которые эти выпускники готовятся поступать. Более того, познавательная подготовленность ученика в известной степени оторвана от нравственно-ценностных норм, усвоенных ребенком в процессе общения с окружающим миром. Именно поэтому дети всех возрастных групп обследовались нами на предмет установления предрасположенности, а затем и сформированности уровня эстетических, познавательных и практических (рационально-потребительских) отношений к окружающему миру и, прежде всего, к окружающей природе. На основе специально разработанной для этого системы тестовой диагностики была выявлена динамика изменения этих уровней по различным возрастным группам.

Общий вывод был сделан такой: предрасположенность к **эстетическому общению** с окружающим миром ярко выражена у 30% обследованных школьников и слабо выражена у 18 % , а у 52 % детей проявляется средний уровень предрасположенности к познавательному общению с окружающим миром; предрасположенность к **познавательному общению** с окружающим миром ярко выражена у 70% обследованных детей и слабо выражена у 13%; наконец, предрасположенность к **рационально-потребительскому общению** ярко выражена всего у 18 % обследованных детей и слабо выражена у 80 % .

Эти выводы вызывают у воспитателей, учителей и родителей большую тревогу. Во-первых, **что** означает недостаточная предрасположенность ребенка (а таких по результатам обследования – 70%) к эстетическому общению с окружающим миром? Серьезную деформацию его общего развития, ибо в возрасте до 11-12 лет ребенок является существом, воспринимающим окружающий мир, прежде всего, на чувственном, эмоциональном, сенсорном уровне.

Во-вторых, обследование показало, что предрасположенность к познавательному общению с окружающим миром ярко выражена у 70% детей. Неплохой показатель. Но если при этом вспомнить, что по результатам другого обследования только 40% учеников усваивают основы школьных знаний на достаточном уровне, возникает вопрос: а почему же 30% школьников, потенциально предрасположенных к усвоению знаний на достаточном уровне, не достигают его?

В-третьих, особую тревогу вызывает тот факт, что только у 18% школьников рационально-потребительское общение с окружающим миром характеризуется высоким уровнем. Это значит, что 82% школьников могут выступать в разных житейских ситуациях, прежде всего как потребители природы и общественных благ.

Причины описанной выше ситуации и соответствующей общей тенденции в том, что **проблема образования подрастающего поколения является комплексной проблемой** обучения-воспитания-развития, решать которую в условиях массового общего образования необходимо на базе целостной, по-современному содержательной и технологичной системы (семья – детский сад – начальная школа – основная школа – полная средняя школа).

Конечно, для этого требуются специальные организационные усилия. Но первичной, упреждающей, приоритетной и стратегической задачей должна быть разработка инновационных принципов, содержания, технологического, валеологического обеспечения общего образования как непрерывного процесса в комплексной системе (семья – детский сад – основная школа – средняя (полная) школа).

4. Все названные выше проблемы невозможно решить на основе того массового, традиционного профессионализма, который характерен для большинства представителей российского учительского корпуса: по общероссийской статистике, не более 5-7% учителей и воспитателей общеобразовательных учебно-воспитательных заведений работают в режиме творческого поиска и достаточного педагогического профессионализма. Причина этого негативного явления заключается, во-первых, в существовании феномена полураспада предметной подготовки учителя за 2,5-4,5 лет (в зависимости от предметной области) и,

во-вторых, в кумулятивном процессе «выгорания» личности педагогов, который с особой остротой проявляется после 10-летней работы в школе.

На современном этапе развития образования **особую актуальность** приобретает не только ставшая уже традиционной проблема повышения профессиональной готовности учителя-предметника или даже непрерывного повышения уровня его профессиональной подготовки, но и проблема повышения уровня профессиональной готовности **педагогического коллектива** отдельного общеобразовательного учреждения к решению комплексных задач устойчивого развития образовательной системы в этом учреждении – в контексте устойчивого развития образования в целом – как предпосылки устойчивого развития системы «человек – общество – биосфера».

Актуализация этой проблемы достаточно персонафицирована для каждого отдельного образовательного учреждения, что обусловлено теми большими правами и свободой выбора образовательных средств, которые предоставлены этим учреждениям Законом Российской Федерации «Об образовании». Причем вполне определенные права и обязанности имеют и педагогические коллективы, и отдельные учителя-предметники. Это обстоятельство дает образовательным учреждениям, с одной стороны, **большие возможности**, а с другой – создает **немало дополнительных проблем**.

Проблемы эти порождаются необходимостью реализовать предоставленные возможности – педагогическому коллективу необходимо разработать, а отдельным учителям-предметникам принять участие в разработке образовательной программы своей школы, учебного плана (а точнее – учебных планов) школы, годового календарного учебного графика и расписания занятий, программ учебных курсов, системы оценок, форм и методов (технологий) образования, порядка и периодичности промежуточной аттестации, ее дидактического обеспечения, системы реализации образовательных стандартов и др. И все это обеспечение должно рассматриваться в аспекте типологических (возрастных и личностных) особенностей развития детей.

Кто, как и где может научить всему этому учителя? Может быть, вуз? Вряд ли! Хотя бы потому, что названные выше организационно-дидактические средства (как и любое педагогическое средство!) не являются сами по себе ни хорошими, ни плохими до тех пор, пока не будут соотнесены с конкретной образовательной системой. К тому же непрерывность процесса повышения квалификации не обеспечивается в полной мере ни педагогическим вузом, ни институтами повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Вот почему у учителя, приходящего в современную российскую школу, появляются две реальные возможности овладения технологиями природосообразного (соответственно природе ребенка) образования: первая – принять участие в разработке комплексной образовательной программы своей школы, если таковая отсутствует, а затем – необходимого для ее реализации организационно-дидактического и технологического обеспечения; вторая возможность (если комплексная образовательная программа в школе уже имеется) – принять участие в разработке необходимого дидактического и технологического обеспечения (и не только в виде арсенала образовательных технологий, но и технологических процессов, алгоритмов).

Учитель-предметник современной российской школы должен иметь достаточно высокий развивающийся и реализуемый творческий потенциал не только в сфере преподавания своей дисциплины, но и в сфере организационно-дидактического и технологического обоснования и обеспечения образовательного процесса в целом – на уровне конкретного образовательного учреждения. А ведь общее образование было, есть и будет самой массовой системой общенаправленного развития подрастающего человека, включающей подсистему дошкольного образования (с 1995 г.), начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, а с 1997 года еще и общее специальное образование детей с особенностями в развитии. При этом в специальных школах (типа лицеев и гимназий) нуждаются всего лишь 25-40 % детей, поступающих в первый класс, а в элитном среднем образовании и того меньше – всего 2 % детей школьного возраста.

Именно поэтому укрепление и развитие дошкольного образования и общеобразовательной школы – одно из генеральных направлений, предусмотренных программой развития образования в России. Развитие современного российского образования осуществляется в направлении глубокой дифференциации общеобразовательных структур, что порождает необходимость в разных концептуально-технологических типах обучения и, как следствие, в разных типах средних общеобразовательных школ с разной направленностью, специализацией, вариативностью (содержания, организации и технологии) обучения, альтернативной постановкой образовательного процесса.

Все это разнообразие, вариативность, альтернативность содержания, структуры, организации, концепций и технологий должно быть ориентировано не только на многоплановый социальный заказ, но и на психофизиологические возможности и особенности детей, а также профессиональную подготовленность школьных педагогических коллективов. А методологической основой целесообразного обеспечения такого разнообразия становится не только специальная педагогическая теория, но и экологизация, валеологизация образования с их могучим системообразующим потенциалом.

Реализовать названные задачи можно только в том случае, если отечественное образование будет ориентировано на эквивалентность и необходимость вписаться в мировое образовательное пространство, которое далеко не во всем адекватно отечественному образованию. На пути ликвидации этого разрыва в отечественной педагогике происходят процессы, неведомые ей ранее, которые выражаются с помощью целого ряда понятий и парадигм, вошедших в педагогическую практику сравнительно недавно: универсальность образования, толерантность, коммуникативность, единство знаний и нравственности, педагогические технологии, метатеория образования (интегрирующая дидактические и недидактические теории), эдукология, онтодидактика, теория куррикулы, субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, эколого-валеологическая аттракция, таксономия результатов обучения, когнитивные структуры, валеология, базисный учебный план школы, стандарт образования, образовательная среда и образовательное пространство, телесное, духовное и социальное благополучие,

демократизация, гуманитаризация, фасилитация и гуманизация образования и другие.

Но проблема, конечно, не в том, чтобы научить учителя, работника образования свободно оперировать этими понятиями: сущность системной проблемы в другом – научить их формировать такой образовательно-воспитательный процесс, который учитывал бы весь положительный опыт мировой (а не только общественной и тем более советской) педагогики – на основе конкретных педагогических явлений, обозначенных названными выше новационными понятиями.

Исследования по теме, определившей содержание этой монографии, упреждаются изучением предыстории, истории, и дидактических предпосылок, а в целом праксиологии и аксиологии, вариативного, дифференцированного, альтернативного образования.

Системность образовательных проблем, рассмотренных выше, обуславливает, во-первых, вариативный подход к образованию (как системе и процессу), во-вторых, подчинение этой вариативности благополучию обучаемого, а тем самым и благополучию, устойчивому развитию образования. Все это **актуализирует изучение валеологического сопровождения вариативного образования в общеобразовательной школе.**

Актуальность исследования и соответствующей ему темы индуцируется необходимостью научной разработки и реализации комплексных **здоровьесберегающих** средств и технологий образования. Ведь современное общее образование является настолько **здоровьезатратным**, что если в среднем по России до 90% выпускников имеют проблемы со здоровьем, то по Челябинской области количество таких выпускников достигает 99%.

Именно поэтому **объектом** нашего исследования является вариативность образовательной системы, соотносимой с отдельным образовательным учреждением – в связи с необходимостью решать актуальные задачи реформирования отечественного образования и с учетом специфики определенного образовательного учреждения.

Предметом исследования является валеологизация, оздоровление всех аспектов обучения – ценностных, целевых, организационных, содержательных, технологических, методических – в связи

с индивидуальными, типологическими особенностями, предрасположенностями, способностями всех субъектов образования.

Относительно избранного предмета представленное нами исследование имеет **целью разработать** дедуктивные валеологически обусловленные основы природосообразного обучения в средней общеобразовательной школе как целостной и единой структуре, ориентированной на удовлетворение требований общества к массовому образованию на современном этапе развития общества, но с учетом типологических индивидуальных способностей, предрасположенностей, наклонностей ученика, конкретных образовательно-воспитательных запросов родителей, а также возможностей (профессиональных, организационных, морально-нравственных) педагогического коллектива школы – в условиях реформирования отечественного образования, направленного на поиск таких видов вариативного, альтернативного образования, которые были бы ориентированы на здоровьесбережение всех субъектов образования.

Основная гипотеза исследования сводится к следующему.

Можно предположить, что поскольку в условиях радикального реформирования образования проявляется целый ряд таких аспектов и факторов преобразования общего образования (и прежде всего – его природосообразность и здоровьесозидание), которые еще либо не осознаются, либо недостаточно осознаются работниками образования в качестве эффективных образовательных средств общего развития подрастающего человека, но дидактическая разработка которых необходима в соответствии со спецификой конкретной школы, то важным способом разрешения названного противоречия явится формирование целесообразно спланированной и рационально организованной системы валеологического сопровождения вариативного образования в конкретной общеобразовательной школе.

Тем самым гипотетические посылы исследования предполагают, что устойчивое развитие валеологически обоснованной и обеспеченной образовательной системы в отдельной школе станет базисом для:

- устойчивого развития образования в стране и регионе;

- непрерывного развития школьной образовательной системы – на основе углубления ее дидактического и валеологического обоснования, а также оптимизации технологического обеспечения, которые ориентированы на повышение эффективности этой системы – в современном понимании природосообразности и здоровьесбережения общего образования;

- оптимизации (в названном выше смысле) школьной образовательной системы на основе структурно-функциональной модели, которая характеризуется целостностью, открытостью, динамичностью, гибкостью, устойчивостью развития – за счет информационного, целевого и деятельностного характера взаимодействия этой системы, предполагающей вариативность ее реализации на основе дифференцированного (альтернативного) и личностно-ориентированного аспектов;

- развития системы непрерывного повышения профессиональной квалификации отдельного учителя-предметника и педагогического коллектива в целом.

Задачи исследования:

- проанализировать в историческом, праксиологическом аспекте предпосылки современного вариативного образования;

- проанализировать современный опыт разработки и реализации систем вариативного, дифференцированного, альтернативного образования (обучения, воспитания, развития);

- описать методологические и теоретические основы системы вариативного, альтернативного обучения в общеобразовательной школе;

- разработать структурно-функциональную модель и определить содержание валеологического сопровождения вариативного, альтернативного обучения в общеобразовательной школе;

- выявить педагогические условия реализации альтернативного обучения в общеобразовательной школе.

Методология и методы исследования.

Описанные выше объект и предмет исследования, а также его основная цель, гипотеза и задачи предопределяют **комплексную методологию изучения выбранного предмета**, которая базируется на философской, системной, дидактической, психолого-педагогической, общепедагогической научной основе

современных отечественных и зарубежных исследований в области теории образования.

В соответствии с гипотезой и целью исследования его **методологию** в значительной степени предопределили классические работы Я.А. Коменского и А. Дистервега по теории и практике природосообразного образования, а также общий подход К.Д. Ушинского к педагогике как прикладной философии, нашедший развитие в трудах Б.С. Гершунского, Г.П. Щедровицкого и других теоретиков и практиков образования.

Существенное влияние на **логику проведенного исследования** оказали работы в области:

- образования и методологии педагогической науки Ю.К. Бабанского, Л.А. Беляевой, М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.С. Макаренко, М.К. Скаткина, В.А. Сухомлинского, З.И. Тюмасевой и других;

- послевузовского образования – Б.В. Всесвятского, Б.Д. Комиссарова, Ю.Н. Кулюткина, А.Е. Моргун, В.Ф. Натали, М.Н. Никольского, В.Г. Онушкина, В.В. Половцева, Н.Н. Полянского, Б.Е. Рыкова, Е.П. Тонконогой, З.И. Тюмасевой, К.П. Ягдовского, А.А. Яхонтова и других;

- валеологии и валеологического образования – И.И. Брехмана, В.П. Казначеева, В.П. Петленко, А.И. Суббето, Л.Г. Татарниковой, З.И. Тюмасевой и других.

Поскольку современные требования к системному образованию порождают принципиально новый облик общего образования и его работников, настоящее исследование системы валеологического сопровождения альтернативного образования строилось на основе:

- развитых представлений о структуре деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий);

- системогенеза профессиональной деятельности (А.И. Суббетто, В.Д. Шадриков);

- концептуальных представлений о человеке как субъекте деятельности (В.П. Казначеев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинская, В.А. Петровский);

- осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин, О.В. Дашкевич);

- анализа различных подходов к совершенствованию деятельности работников образования (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, В.П. Беспалько, Ю.К. Васильев, А.А. Вербицкий, В.М. Вергасов, Г.Е. Ковалева, Ю.П. Кулюткин, М.М. Левина, М.И. Махмутов, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, О.П. Околелов, А.В. Орлов, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова и другие);

- научно обоснованного проектирования образовательных систем (А.С. Белкин, М.А. Галагузова, Б.С. Гершунский, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, А.Я. Найн, М.М. Поташник, В.Д. Семенов, В.В. Сериков, Е.В. Ткаченко, П.И. Третьяков и другие).

Для решения задач исследования были использованы методы не только интегрированных общенаучных знаний, но и методы специальных наук: педагогики, педагогической психологии, дидактики, математики, валеологии, теории обучения в специальных областях.

В целом использованный в исследовании комплекс методов (взаимодополняющих и коррелирующих друг друга) можно характеризовать следующим образом:

- методы теоретического исследования (историко-методологический анализ зарубежного и отечественного опыта по проблеме исследования и изучение современного опыта организации или предпосылок вариативного (альтернативного) образования (обучения));

- методы эмпирического исследования (включенное наблюдение, анкетирование, интегрирование, оценка и самооценка, шкалирование, дискуссия, независимая экспертиза, организационно-деятельностные игры, констатирующий и формирующий эксперименты, опытно-экспериментальная работа);

- методы математической и статистической обработки данных;

- дедуктивное моделирование валеологического сопровождения вариативного обучения.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое выполнялось в три основных этапа в течение 1991 – 1996 годов.

Первый этап (1991 – 1995 гг.) – экспериментально-поисковый. На данном этапе осуществлялось накопление эмпирического опыта, формировался – в первом приближении – понятийный аппарат исследования. Анализировались отечественные и зарубежные источники по методологии, теории и практике вариативного образования, а также диссертационные работы, связанные с проблемной областью исследования.

Изучались основные направления и содержание вариативного, дифференцированного, альтернативного образования – в связи с реформированием образования в России – и в аспекте особенностей общих образовательных программ (концепций) отдельных образовательных учреждений, а также опыт реализации вариативного, дифференцированного, альтернативного образования.

Реализовывались гипотетически заданные дидактические основы организации валеологического сопровождения альтернативного обучения.

Второй этап (1994 – 1999 гг.) – экспериментально-аналитический. На этом этапе проводилась систематизация и обобщение теоретического и накопленного эмпирического материала по проблеме исследования. Были определены **системные** основы исследования и **концептуальные** основы альтернативного обучения в общеобразовательной школе, обоснованы дидактические аспекты его функционального структурирования – в связи с организационно-дидактическим обоснованием и технологическим обеспечением устойчивого развития образовательной системы отдельного общеобразовательного учреждения.

Третий этап (1998 – 2002 гг.) – теоретико-методологический. На этом этапе производилась апробация полученных результатов исследования, осуществлялось их теоретико-методологическое осмысление, подвергались углубленной трактовке основные понятия, вошедшие в проблемную область исследования. Были уточнены ранее выявленные концептуальные положения и скорректированы дидактические основы альтернативного обучения в общеобразовательной школе. Претерпели корректировку прошедшие экспериментальную апробацию основные **принципы** валеологизации, оздоровления всех аспектов

образования (обучения). Проводилась итоговая систематизация и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, публикация основных результатов исследования в научной и методической печати.

Научная новизна исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность разработанной системы природосообразного, здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего образования;

- разработаны дидактические основы, дидактическая модель целевой направленности валеологического обеспечения альтернативного обучения. Среди таких материалов комплекс учебных планов школы, обеспечивающих вариативное образование, рабочий учебный план, содержательная линия, программное обеспечение содержательной линии, дидактическая модель реализации предметного образовательного стандарта в условиях конкретной образовательной программы (концепции) отдельной школы, дидактическая модель учебно-методического комплекса;

- обновлены ценностные, целевые, содержательные, структурные и технологические аспекты альтернативного образования в общеобразовательной школе – в условиях радикального реформирования российского образования;

- определено содержание и разработана структурно-функциональная модель валеологического сопровождения альтернативного обучения в общеобразовательной школе;

- разработана система валеологического сопровождения альтернативного обучения, использованная при разработке проекта «Эколого-валеологический центр альтернативного образования как тип общеобразовательного учреждения для экологически неблагоприятных районов России», который получил грант Сороса, став победителем конкурса новационных образовательных проектов, проведенного Международным фондом «Культурная инициатива».

Теоретическая значимость исследования.

Импульсом развития теории образования является, с одной стороны, необходимость решения актуальной проблемы непрерывного природосообразного развивающего образования, а с другой – внутренние проблемы развивающегося научного знания об образовании во всех его проявлениях. Структурно-функциональное обоснование системы альтернативного обучения в конкретной общеобразовательной школе создает прецедент построения специфического научно-прикладного знания о моделировании устойчиво развивающейся образовательной системы, в качестве которой рассматривается и образование страны, и региональная образовательная система, и система образования в отдельно взятой школе, и любая другая образовательная система или подсистема.

Тем самым, разрабатывая дедуктивную модель альтернативного обучения в общеобразовательной школе (как развивающейся системы и непрерывного процесса), мы не просто определяем теоретические основы, но и разрабатываем общий подход к изучению устойчиво развивающихся образовательных систем.

Далее, в теории образования понятие «непрерывность» соотносят чаще всего непосредственно с образовательным **процессом**, а не с образовательной **системой** как таковой. Настоящее исследование создает прецедент непрерывности такого специального процесса (не столько образовательного, сколько обусловленного образованием), как **внутришкольное повышение** квалификации учителей-предметников, которое локализует общий процесс повышения квалификации учителя во всех его проявлениях. Такая локализация предполагает специальную характеристику непрерывности в связи с современным его пониманием – по отношению к образовательным процессам, повышению квалификации учителя и личностно-возрастным особенностям обучаемого.

Еще один аспект теоретической значимости представленного в книге исследования (возможно, наиболее важный): нам неизвестны разработки научных основ формирования пакетов школьных рабочих учебных планов, содержательных линий и дидактических моделей реализации образовательных стандартов в конкретных условиях отдельной школы, обеспечивающих природосообразное вариативное образование. Подчеркнем, речь

здесь идет о школьном уровне разработки названных организационно-дидактических материалов, а не о федеральном или региональном уровнях, которые изучены в большей степени.

Еще один аспект значимости нашего исследования заключается в том, что система внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников изучена в аспекте разработки названных организационно-дидактических материалов для конкретной школы коллективными усилиями учителей этой школы.

Практическая значимость исследования.

Практическая значимость исследования обуславливается тем, что реализуемые в России глубокие преобразования общего образования характеризуются обновлением организационного, содержательного и технологического обеспечения именно школьной образовательной системы – тем более накануне перехода общего образования на двенадцатилетний цикл.

Эти тенденции реформирования общего образования на всех уровнях его организации вместе с утверждением безусловной идеи устойчивого развития общеобразовательных систем повышают роль системы внутришкольного повышения квалификации учителей-предметников, решающих новационные задачи обновления образования на самом «низовом» уровне. Только такая система, реализуемая в режиме непрерывного процесса, создает предпосылки для последовательного, непрерывного, устойчивого развития образовательной системы с ее конкретными проблемами, специфическими условиями микрорайона школы и на основе развивающегося творческого потенциала учебного заведения.

Учителя-предметники в рамках внутришкольного непрерывного повышения квалификации усваивают технологии разработки школьных учебных планов (по своим образовательным областям), содержательных линий, программного обеспечения учебных курсов, поэтапной и уровневой реализации образовательных стандартов и, наконец, учебно-методических комплексов – в современном их понимании – в связи с технологизацией образования.

Научная обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечена исходными методологическими положениями, применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям, задачам и логике исследования, длительным

этапным характером экспериментальной работы и воспроизводимостью ее результатов, репрезентативностью объема выборки, контрольным сопоставлением полученных результатов с массовым педагогическим опытом.

Основными, результатами представленного исследования являются:

1. Концептуальные основы валеологического сопровождения альтернативного обучения в общеобразовательной школе – в связи с решением педагогическим коллективом школы комплексной задачи устойчивого развития школьной общеобразовательной системы.

2. Содержание и структурно-функциональная модель валеологического обеспечения альтернативного обучения в отдельной общеобразовательной школе, решающей задачи, предусмотренные современными образовательными реформами в России.

3. Система педагогических условий, обеспечивающих эффективность альтернативного обучения в общеобразовательной школе.

Выполненное исследование открывает следующие перспективы развития и практики вариативного, дифференцированного, альтернативного образования:

- разработка и реализация содержательно-технологических систем валеологического обеспечения **альтернативного обучения** – в каждой из образовательных областей базисного учебного плана общеобразовательных учреждений;

- разработка и реализация целостной содержательно-технологической системы **альтернативного образования** в общеобразовательной школе;

- разработка и реализация содержательно-технологической системы повышения квалификации педагогического коллектива образовательного учреждения, нацеленной на решение новационных образовательных задач.

ГЛАВА 1*

ГЕНЕЗИС ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ИДЕЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Идея вариативного образования имеет как объективные, так и субъективные основания.

Объективные предпосылки вариативного образования проявляются в том, что образование как система может быть устойчивым или иметь признаки устойчивого развития только в том случае, если оно будет достаточно разнообразным (системный закон необходимого разнообразия).

В образовании такое разнообразие – в самом общем смысле – принято называть вариативностью, которая имеет под собой объективные системные основания. Однако, в отличие от общесистемного понимания разнообразия, вариативность – разнообразие образования как специальной системы – наполняется столь же специальным содержанием, которое рассматривается в этой главе и в филогенетическом, и в онтогенетическом аспектах.

Субъективные основания вариативности образования обуславливаются самой спецификой субъектов образования: индивидуальными и возрастными особенностями, возможностями, способностями, предрасположенностями учеников и учителей, а также адаптивными возможностями образовательной среды.

* При написании глав 1, 2 этой книги использованы материалы, любезно предоставленные профессором З.И. Тюмасевой.

В настоящей главе рассматривается весь спектр проблем вариативного образования – в плане как объективных, так и субъективных оснований, предпосылок, аспектов.

1. Исторические предпосылки современного понимания вариативного образования

На современном этапе развития российского образования дифференциация его соотносится чаще всего с учебными планами, организационно определяющими профильную дифференциацию обучения (или с учебными планами по определенным направлениям обучения). Однако, как отмечал еще К.Д. Ушинский, **цель дифференциации по отдельным направлениям, профилям обучения сама по себе просто недостижима** хотя бы по той причине, что разнообразие профилей зависит от многих местных условий (а также от многих личностных особенностей учащихся и профессиональных возможностей учителей – И.О.). Следовательно, это разнообразие может быть слишком велико, чтобы создалась реальная возможность для его реализации.

Однако и реализация идеи, противоположной дифференциации обучения, которая выражается в тезисе «обучать всех и всему» во имя «единства уровня общего образования молодежи», является не менее недостижимой и, более того, нерациональной, ибо эта идея покушается на условия, при которых выявляется и реализуется в образовательном процессе творческая личность, причем в режиме самореализации.

Из сказанного следуют выводы:

1. **Вариативность образования** (или, наоборот, унификация его) в отдельном образовательном заведении должна **иметь глубокое научное обоснование.**

2. **Научная разработка** проблем вариативного образования должна строиться на основе анализа и обобщения исторического опыта становления и развития вариативного, дифференцированного, альтернативного образования в отечественных и зарубежных общеобразовательных учебных заведениях.

3. **Анализ и обобщение исторического опыта** (что охарактеризовано в предыдущем пункте) должны быть обращены прежде всего к тем реальным педагогическим явлениям, процессам и проблемам, адекватное описание, моделирование, изучение которых, собственно, и **формирует необходимость в терминологическом, понятийном, парадигмальном феномене «дифференцированное образование (обучение, воспитание, развитие)».**

Обращение к истории, историческому и праксиологическому анализу проблемы вариативности образования важно еще и потому, что, во-первых, оно позволяет избежать повторения ошибок и заблуждений и, во-вторых, дает возможность глубже понять (в историческом сравнении и генезисе) современное состояние проблемы, чтобы рационально, целесообразно развивать предшествующие достижения педагогической науки и практики вариативного образования, точнее спрогнозировать развитие теории и практики по этой проблеме.

Необходимо заметить, что в педагогических исследованиях **праксиологический аспект нередко понимают несколько зауженно** – как выявление исторических особенностей изучения выбранного предмета, в то время как изначально **праксиология формировалась и развивалась в более широком плане, а именно как методология установления критериев эффективности проводимых исследований.**

На рисунке 1 представлена схема развития исторических предпосылок вариативного образования. Рассмотрим их более подробно.

Исторически первой «педагогической системой» (по крайней мере – неформальной), обеспечивающей вариативное обучение и воспитание детей, была и во многом остается поныне **семья**. Дети в семье усваивали и усваивают трудовой и нравственный опыт – в процессе совместной деятельности и общения со старшими.

Домашнее обучение и воспитание дает практически неограниченные возможности для вариативности содержания и методов формирования личности подрастающего человека. Именно поэтому домашнее обучение и воспитание получило раннее историческое признание – в связи с развитием ремесленничества

сначала домашнего (мелкого и ручного), которое утвердилось еще при первобытнообщинном строе, а затем и промышленного. Когда ремесло стало переходить постепенно на обслуживание заказов и рынка, возникла такая специфическая форма овладения ремеслом, как ученичество. Так, в законах вавилонского царя Хаммурани (XVIII в. до н.э.) упоминаются кузнецы, строители, камнерезы, плотники, кожевники, судостроители, работавшие на условиях недельной оплаты.

Соотнося вариативное образование с развитием общества, мы обратились к домашнему обучению и воспитанию не только потому, что оно является, по существу, «исторически первой образовательной системой (неформальной)», но еще и потому, что, имея в виду школьное образование, собственно школу, исходим из самого широкого понимания «школы», когда родители, семья рассматриваются в качестве полноправных субъектов образовательного процесса – даже в системе формального образования. Это обстоятельство приобретает особую значимость в анализе вариативного, дифференцированного, альтернативного образования.

В силу этого под «школой» будем понимать следующее:

- в широком смысле слова «школа» – это система образования, выучки, опыта (причем масштабы такой системы не играют, по существу, большой роли; именно поэтому домашнее обучение и воспитание называют нередко домашней школой);
- в узком смысле слова – учебно-воспитательное заведение для организованного обучения и воспитания подрастающего поколения, а также взрослых и работающей молодежи.

В зависимости от того, кто является организатором и на чьи средства существует школа, она представляется как государственная, муниципальная, частная, содержащаяся общественными и религиозными организациями, частными лицами.

Исторически первые школы возникли в странах Древнего Востока (Вавилонии, Ассирии, Египте, Индии и др.).

Обратимся к египетскому и европейскому вариантам развития школьного образования, которые (непосредственно или опосредованно) оказали наибольшее влияние на становление формального образования в России.



Рис. 1. Развитие исторических предпосылок вариативного образования

Первые официальные школы с признаками формального образования возникли в Египте более двух с половиной тысяч лет назад в период Древнего Царства. Это были либо храмовые, жреческие школы, либо дворцовые школы для обучения высшей египетской знати, либо школы писцов для нужд административно-хозяйственного управления, либо военные школы для детей египетской знати, выпускавшие начальников войск.

Таким образом, **принципиальная идея вариативного образования появилась практически одновременно с формальным образованием**. Со временем она наполнялась новым содержанием, ориентируясь на меняющиеся запросы и потребности общества в квалифицированных работниках разных специальностей.

В Египте времен Древнего Царства **идея вариативного образования** реализовалась на разных уровнях школьного образования и в различных формах:

- с одной стороны, появились и постепенно **развивались школы разных типов – школы писцов, храмовые школы, дворцовые и военные школы**, т.е. школьное образование варьировалось целенаправленно;
- с другой стороны, **варьировалось и содержание образования** в каждом из названных типов школ; существовали, например, храмовые школы, где учили в основном грамоте (чтению, письму и счету), а в некоторых из таких школ учили еще и хорошим манерам, плаванию, гимнастическим упражнениям; более того, существовали и такие храмовые школы, где, помимо общих предметов, изучалась астрономия или медицина, давалось «дополнительное» религиозное образование;
- с третьей стороны, **образование в школах названных типов варьировалось и по методам обучения**; например, обучение грамоте состояло сначала из изучения иероглифов, потом устного чтения (хором и нараспев), затем следовали письменные упражнения – начинали с обучения письму тонкой тростниковой палочкой с краской на черепках глиняных сосудов и обломках известняка, а заканчивалось обучение письму письменными упражнениями на свитках папируса. Заметим, что уже в те далекие времена обучение имело ярко выраженную воспитательную направленность: тексты для переписки подбирались таким образом, чтобы их содержание

способствовало воспитанию – через наставления, пронизанные моралью, через гимны, религиозные тексты.

На основе вариативности формировалось школьное образование и в других древних цивилизациях и государствах: в Древнем Китае, Древней Греции, Древнем Риме, эллинистических государствах и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что ранняя история образования преподносит хорошие уроки современным исследователям и практикам **образования вообще и вариативного образования** в частности. Эти уроки заключаются в том, что уже в древние времена идея вариативности, дифференцированности образования культивировалась наряду с идеей его унификации, или, как сказали бы теперь, идеей интеграции образования. В самом деле, разрабатывая **проблемы общественного образования**, крупнейшие мыслители древнего мира рассматривали их как важнейшие социальные проблемы.

Так, один из философов-педагогов древности Сократ (V-IV вв. до н.э.), будучи блестящим проповедником и учителем, составил дошедшие до нас (в интерпретации Платона и Аристотеля) наставления учителям, которые, говоря современным языком, можно интерпретировать как ориентацию учителя на гармоническое воспитание и развитие подрастающего человека – в единстве физических, нравственных, духовных и мыслительных проявлений человеческой сущности.

Педагогические идеи Сократа развивал один из самых восторженных его учеников – Платон (V-IV вв. до н.э.), изучавший педагогический опыт многих своих современников и создавший на основе его обобщения собственную школу «интегрированного» обучения – Академию. Идеи Платона заложили многовековые традиции обучения и воспитания подрастающего поколения, которые живы и поныне.

Следующий важный этап развития образования связан с именем Аристотеля (IV в. до н.э.), который **обосновал необходимость создания единой системы государственных школ**. Он рассматривал **воспитание подрастающего поколения как важное средство укрепления государственного строя**.

Идею унификации образования, или, пользуясь современным языком, формирования единого образовательного

пространства, Аристотель рассматривал в **тесной связи с другой, противоположной, идеей индивидуализации его**, которая, заметим, является высшим проявлением вариативности, дифференциации, альтернативности образования, согласно современным представлениям.

Индивидуализация образования, по Аристотелю, заключается в следующем:

- **по «целевой установке»** – воспитать человека, способного достичь «наибольшего счастья» на основе развития «высших сторон души»;

- **по «технологической установке»** – обучать, воспитывать подрастающего человека с учетом его природных задатков, особенностей разума и овладения навыками различных видов деятельности; во имя этой установки **Аристотель выполнил первую в истории педагогической мысли периодизацию развития ребенка;**

- **по установке на «личностное ориентирование образования»** – обучение строится на основе взаимосвязи физического, нравственного, духовного, умственного развития подрастающего человека;

- **по «методической установке»** – попредметная дифференциация содержания обучения и воспитания – в связи с целесообразным, «правильным» соотношением основных видов деятельности, а также полезного и приятного;

- **по «организационной установке»** – на основе своих системных представлений об обучении и воспитании подрастающего человека Аристотель сформировал специфический тип школы – Лицей.

Образовательные идеи Аристотеля оказали заметное влияние на развитие образования в последующие века во многих государствах мира.

Именно в Древней Греции получила широкое распространение идея гармоничного развития человека. А кружки, возникшие вокруг крупных мыслителей того времени (риторов, софистов и др.), можно рассматривать как прообраз высшего образования и, в частности, высшего педагогического образования.

Труды Платона, Аристотеля, Демокрита положили начало развитию теории и практики образования. На основе «кружкового» общения молодежи с крупнейшими мыслителями своего времени велась, по существу, подготовка последующих поколений просветителей, учителей, мыслителей.

В развивающихся древнегреческих полисах постепенно складываются свои системы образования, которые строятся на основе заметно отличающихся друг от друга образовательных теорий. Таким образом, уже во времена Древнего Царства происходит своеобразная диверсификация образования.

Система древнегреческого образования легла с основу не только римского, но арабского и последующего европейского образования.

При этом **интеграционные процессы в развитии образования всегда шли параллельно процессам дифференциации**: с одной стороны – стремление к единой системе государственных школ, а с другой – целесообразная социальная дифференциация образования, породившая такие образовательные системы, как Спартанская, Афинская, Римская (см. таблицу 1).

Наряду с отличительными признаками, рассмотренными в таблице 1, образовательные системы имели и некоторые общие качества, присущие в целом образованию эпохи Древней Греции, которые заключаются в следующем:

1) в общей системе культуры той эпохи запечатлелись две **основные формы организации знаний** (и, соответственно, воспитания, обучения подрастающего поколения): энциклопедическая и дисциплинарная (предметная); используя современную терминологию, их можно было бы назвать интегральной и дифференциальной;

2) энциклопедия, как свод знаний, обуславливала образование, ориентированное на основы наук – в их целостности; руководили такими образовательными системами (школами) известные, уважаемые философы, которые как учителя или руководители образовательных школ формировались в основном в философских школах своих предшественников и на основе самообразования (философствования);

Характеристика основных видов вариативности образования в эпоху Древнего Царства

Спартанская образовательная система	Афинская образовательная система	Римская образовательная Система
1	2	3
I. Философия воспитания		
Ориентация на воспитание аристократов, способных управлять государством, держать в повиновении «чернь». Воспитание презрения, безжалостности к рабам у подрастающего рабовладельца	Ориентация на гармоничное воспитание и развитие подрастающего человека – в единстве физических, духовных и мыслительных проявлений человеческой сущности	Ориентация на подготовку преданных императорской власти чиновников. Отличительной чертой является демократизм воспитания. Данная система образования формировалась под большим влиянием греческой системы
II. Особенности образовательного процесса		
До 7 лет – воспитание домашнее. 7-18 лет – воспитание в государственных образовательных учреждениях – агеллах. 18-20 лет – юноши переводились в особую группу эфэбов и несли военную службу. В основу спартанской системы было положено физическое воспитание. Их закаляли, приучали переносить холод, голод, жажду, выносить боль. Учили бегать, прыгать, метать диск, копье, пользоваться приемами рукопашного боя и т.д.	До 7 лет дети воспитывались дома, с 7 до 16 лет – обучались в «общеобразовательной» школе. В школах грамматиста и кифариста (с 7 до 14 лет) дети получали, в основном, литературную и музыкальную подготовку. С 13-ти лет мальчики посещали параллельно еще одну школу – гимнастическую (палестру – школу борьбы)	Дети обучались сначала в домашних условиях и школах низшей ступени – частных элементарных школах, а затем в школах «повышенного» уровня: грамматических школах, школах риторов (до 16 лет). Общественные требования к образованию в школах повышенного типа были сравнительно невысоки и мало чем отличались от школ низшей ступени

1	2	3
<p>Искусство читать и писать не входило в обязательную программу, и ему обучали как бы между прочим (теперь сказали бы – факультативно), хотя занятия музыкой и пением были неизменным условием. Дети воспитывались следующим образом: юноши как будущие воины, девушки – как здоровые и сильные жены, способные рожать и воспитывать здоровых детей</p>	<p>После окончания «общеобразовательной» школы дети наиболее состоятельных родителей поступали в государственные организации – гимназии, в которых в течение двух лет изучали философию, политику, литературу и совершенствовались в области гимнастики.</p> <p>Юноши «высших классов» в возрасте от 18 до 20 лет завершали свой образовательный путь отбыванием воинской повинности в государственной организации эфебии</p>	<p>В перечисленных типах школ обучались письму, чтению, счету, латинскому и греческому языкам. риторике, философии, правоведению, музыке</p>
<p>III. Управление</p>		
<p>Воспитательные учреждения по своим организационным формам были государственными. Руководитель (педоном) назначался властями из числа известных, уважаемых спартанцев. Государственные руководители осуществляли надзор над нравственным и политическим воспитанием молодежи</p>	<p>Воспитательные учреждения были частными и государственными. Занятия в школах вели учителя-дидакалы</p>	<p>Воспитательные учреждения частные и государственные. На должность учителей назначало государство, в последствии – церковь</p>

3) дисциплинарная форма организации знаний (и, соответственно, образования) возникла в Древнем Риме, где вся жизнь регулировалась государственными нормами; на смену модели знаний, характерной для энциклопедии, пришла «лестница» дисциплин, которые располагались друг под другом по степени сложности.

При феодализме развитие школьного образования определялось господствующей религией и служило интересам феодалов.

Нередко в так называемых общинных школах обучение детей мелких земледельцев чтению, письму и счету велось на местном языке, наречии.

В странах Востока, кроме начальных и средних школ, действовали высшие богословские школы, в которых изучались и различные науки.

Поскольку важнейшим качеством человеческой культуры является то, что ее достижения, образцы и нормы, которые формируются в определенные исторические периоды, не исчезают бесследно и не хранятся мертвым грузом, а постоянно воспроизводятся в видоизмененной, модифицированной форме, органически вписываясь в большей или меньшей степени в культуру каждой эпохи, последующее (за эпохой Древней Греции) развитие мирового общего образования происходило в борении интегрирующих и дифференцирующих тенденций.

При феодализме, с возникновением новых форм собственности и производства, социальное расслоение общества еще более углубилось. Углубляющаяся социальная дифференциация общества порождает и дифференциацию образования, обеспечивающего преемственность культуры отдельных слоев населения.

Экстраполируем описанные выше общие тенденции развития мирового образования на последующее историческое развитие образования в Западной Европе и на Руси.

В Западной Европе в средние века, когда религия становится главной идеологической силой, формируется ее монополия на образование: создаются приходские школы элементарного обучения мальчиков, монастырские школы, соборные школы. Одновременно начинает формироваться общее среднее образование.

Большую роль в развитии общего образования сыграли университеты, которые появились в Европе в XII – XIII вв. При

них открывались факультеты, игравшие роль средних общеобразовательных школ, нацеленных на разностороннее воспитание детей на основе широких знаний, трудовой подготовки и физической культуры.

В XIII – XIV вв. в противовес церковным школам появились цеховые и гильдейские школы, которые в XV – XVI вв. слились в городские. А быстрое развитие в XIV – XVI вв. ремесел, мануфактур, городов и торговли обусловило появление новых буржуазных идеалов воспитания.

В XVI – XVII вв. в странах Западной и Центральной Европы, наряду с народными школами, начал складываться самостоятельный тип среднего общеобразовательного учреждения – гимназия.

Гимназия, как типичная школа классического образования, определила характер развития средних общеобразовательных школ на несколько столетий. В разных странах средние общеобразовательные школы получили различные названия – гимназия, колледж, лицей, грамматическая школа и др.

Принципиальную, качественно новую роль в обновлении образования сыграли два обстоятельства:

- разработка Ф. Беконом (1561 – 1626) методологических основ научного познания, что привело к дроблению сфер познания и стремительному росту числа научных дисциплин, а в итоге – к расчлененному видению мира;
- создание Я.А. Коменским (1592 – 1670) монументального труда по теории и практике образования «Великая дидактика», в котором был обобщен весь исторический педагогический опыт, а также достижения философской и научной мысли и, в частности, приложена к образованию методологическая система Ф. Бекона.

«Великая дидактика» на многие века осветила глубинными идеями теорию и практику образования и профессиональной подготовки учителя. Более того, целый ряд идей Я.А. Коменского еще ждет глубокого осмысления. Отметим те из них, которые тесно сопрягаются с темой настоящего исследования и в категориях современной педагогики могут быть обозначены как «непрерывное образование», «образование как

интегратор обучения, воспитания и развития», «природосообразное образование» и «интегро-дифференцированное структурирование образования».

«Великая дидактика» явилась фундаментом, научной основой для формирования целесообразных общеобразовательных систем.

Со времен Я.А. Коменского дифференциация образования на энциклопедический и дисциплинарный типы организации учебного знания приобрела постоянную тенденцию, хотя соотношение энциклопедизма и дисциплинарности в структуре школьного образования менялось в зависимости от исторически господствующих философских и методологических идей.

От знакомого – к неизвестному, от близкого – к далекому, от частного – к общему, от легкого – к трудному, от конкретного – к абстрактному: именно на основе этих общих принципов обучения предлагалось реализовать дифференциацию процесса обучения по отдельным дисциплинам.

Многообразие подходов к образованию связано и с концепцией «формального» и «материального» образования, утилитаризма и академизма.

Сторонники формального образования, рационалисты, полагали, что цель обучения заключается в развитии способностей к логическому мышлению, а приверженцы материального образования считали, что главное – это знание фактов, не отрицая при этом общее развитие. Концепции утилитаризма и академизма обусловили различие двух типов обучения: простонародного и ориентированного на основы научного знания.

Демократически настроенные мыслители и педагоги уже в эпоху Возрождения выступали против засилья в школах древних языков и выдвигали идею реального образования (Т. Мор, Ф. Рабле, Дж. Беллерс, Я.А. Коменский). С их точки зрения, главное место в содержании общего образования должны были занимать предметы, дающие учащимся практические, полезные знания и умения, – родной и живые иностранные языки, естественнонаучные представления, владение ремеслами.

К концу XIX в. борьба концепций общего образования завершилась: в народном образовании большинства стран параллельно существовали средние общеобразовательные школы двух типов – классические (гимназии) и реальные.

Изложенные подходы к формированию образования как системы, наметившиеся в XVII веке, имели, с одной стороны, глубокие исторические корни, а с другой стороны, явились предпосылкой к осмыслению интегро-дифференцированного образования в современном его понимании.

Революционные потрясения, происшедшие в **Европе в XVIII веке**, не могли не вызвать адекватных изменений в образовательных системах. Даже простой перечень имен наиболее крупных мыслителей того периода, которые разрабатывали «новационные» образовательные проекты (или, как принято теперь говорить, – концепции), оказавшие большое влияние на последующее развитие образования в мире, говорит о масштабах и глубине осмысления проблем обучения и воспитания подрастающего поколения: Жан-Жак Руссо, Талейран, Кондорес, Лавуазье, Песталоцци, Дистервег, Ушинский и многие другие.

Среди идей, которые привели к радикальному преобразованию образования и воспитания, следует отметить следующие:

- разработка во Франции проекта, предусматривающего введение всеобщего обязательного образования, изъятие школ из компетенции духовенства;
- открытие доступа «третьему сословию» в средние и даже высшие учебные заведения;
- обоснование системы важнейших дидактических принципов обучения;
- усиление роли государства в руководстве школьным делом; активизация методов обучения; расширение циклов предметов; унифицирование учебных планов, организации и методов обучения. При этом все более дифференцируется система школьного образования: появляются разные типы школ, лицеев, колледжей, гимназий, институтов, так называемых коллегий и интернатов. Все это многообразие обуславливается прежде всего альтернативностью, вариативностью содержания образования и адекватно дифференцированными социальными целевыми установками.

Для исторического периода, начиная с XIX в., характерно видоизменение и углубление идеи энциклопедизма и дисциплинарности. При этом создаваемые оригинальные системы воспитания исходят чаще всего не от ученика, а от конкретной социальной задачи.

Существенные изменения в характере средней общеобразовательной школы классического типа произошли во второй половине XVIII в. под влиянием идей неогуманизма, получивших распространение в странах Западной Европы. С этого времени передовые педагоги стали считать основной задачей общеобразовательной школы развитие у учащихся самостоятельного мышления, эстетических вкусов, формирование мировоззрения и нравственных идеалов в соответствии с интересами буржуазного государства. В учебных планах гимназий и аналогичных им средних общеобразовательных школ значительное место занимала математика, которая наряду с грамматикой древних языков рассматривалась как важное средство развития логического мышления и дисциплины ума. В учебные планы включали также родной язык, историю, географию, элементы наук о природе.

Таким образом, еще в конце XIX в., трудами выдающихся мыслителей, педагогов того времени были созданы такие системы образования, идейные аспекты которых до сих пор служат предпосылкой для целого ряда современных новационных идей – применительно к нашему исследованию таковой является идея, которую, пользуясь современной терминологией, можно назвать интегро-дифференцированным структурированием образования на разных его уровнях.

Отмеченные выше характерные тенденции развития европейского школьного образования адекватно отразились и в отечественном образовании – с учетом, конечно, его многонациональной специфики.

Летописные источники дают весьма неполные сведения о школах **Киевской Руси**, открывавшихся в X – XIII вв. при монастырях, церковных приходах, дворцах князей. Берестяные грамоты XI – XV вв. содержат данные о методах обучения грамоте, свидетельствуют о распространении грамотности в Древней Руси как среди феодальной знати и духовенства, так и среди горожан, посадских людей, ремесленников, торговцев.

В дореволюционной России для народных масс существовали начальные школы различных типов. Имущие слои населения обучали детей в гимназиях, реальных училищах, коммерческих училищах, университетах и других вузах. Школьная система сохраняла остатки сословности: закрытые дворянские

учебные заведения – кадетские корпуса, лицеи, пажеский корпус, институты благородных девиц. При этом отсутствовала преемственность между начальными (народными) школами и гимназией. При поступлении в школу сохранялись национальные и вероисповедальные ограничения.

Для воспитания у молодежи верноподданических чувств и религиозности использовалась церковь: кроме специальных школ для подготовки служителей культа, Синоду непосредственно была подчинена сеть школ грамотности, церковно-приходских школ, епархиальных училищ.

Вариативность российского образования до 1917 года обуславливалась образовательными запросами классов, сословий, а также национальными, вероисповедальными различиями и местными условиями, что проявлялось в большом разнообразии типов учебно-воспитательных заведений.

Первыми в России школами «повышенного» типа были возникшие во второй половине XVII в. греко-латинские школы, в которых обучали церковнославянскому, греческому и латинскому языкам, философии, риторике.

В 1701 г. в Москве открылась первая «повышенная» школа реального типа – школа математических и навигацких наук. Первой средней общеобразовательной школой принято считать открытую в 1726 г. при Академии наук в Петербурге Академическую гимназию, которая готовила молодежь к поступлению в университет. Примечательно, что первые российские гимназии были всесословные; они отличались энциклопедичностью и многопредметностью; в них изучали, кроме языков, философию, политэкономия, различные курсы математики, физику, естествознание, технологию и другие предметы. Однако в 1828 г. гимназии превратились в средние общеобразовательные школы для привилегированных сословий и стали по характеру образования гуманитарными с ярко выраженным классическим уклоном. В семидесятые годы XIX столетия в России появились, наряду с классическими, еще и так называемые реальные гимназии. Эти разновидности среднего общего образования существовали до 1917 года, наряду с сословными учебными заведениями. Принципиальной особенностью дореволюционной средней общеобразовательной школы был ее отрыв от начальной школы: в

среднюю школу детей принимали по экзамену, и обучение в ней было раздельным.

Развитию педагогического образования в России во многом способствовала деятельность Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Лобачевского, Д.И. Менделеева, К.А. Тимирязева, А.М. Бутлерова и других прогрессивных мыслителей и общественных деятелей дореволюционной России.

После Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года остро встал вопрос о коренном изменении целей, задач, содержания, организации общего образования. На смену многочисленным сословным школам пришла единая трудовая общеобразовательная школа. Она была нацелена на массовое воспитание человека нового социалистического общества с твердым материалистическим мировоззрением, образованного и воспитанного в труде и в связи с производственным трудом. Можно выделить несколько основных этапов становления и развития общего образования в постреволюционной России, которые характеризуются активным поиском новой структуры образования.

1917 – 1930 годы. Осуществляется поиск новых структур организационного, гносеологического, педагогического и методического обеспечения общего образования. Апробировались такие обучающие структуры, как метод проектов, лабораторный метод. Учебный материал изучался по комплексным программам, что не обеспечивало прочных, систематических знаний. В 1930 г. предпринимается попытка, по существу, ликвидации общего среднего образования: средние школы-девятилетки реорганизуются в фабрично-заводские семилетки и школы колхозной молодежи.

1931 – 1941 годы. Этот период характеризовался переходом школьного образования к классно-урочной системе обучения. Следует отметить, что хотя предметная структурно-функциональная организация общего образования сформировалась и утвердилась еще в Древней Греции, однако на протяжении развития земной цивилизации от такой организации отходили не однажды. В истории отечественного образования подобное произошло в двадцатые – тридцатые годы нынешнего столетия. С 1932 г. начинается реорганизация фабрично-заводской семилетки и школы рабочей молодежи в десятилетнюю общеобразовательную школу, где стали преподавать учебные дисциплины, представляющие в системе основы наук.

В годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945) перестройка учебного процесса была связана с уходом в армию студентов, учителей. В учебных планах и программах появились изменения, которые приблизили учебный процесс к требованиям военного времени. Направленность общего образования того времени была обусловлена социально-политическими проблемами общества и заключалась в том, чтобы не допустить ослабления качества подготовки учащихся.

1945 год – середина пятидесятих годов. Этот период характеризовался необходимостью решить задачу сначала обязательного семилетнего образования, а затем радикально повысить культурный и общеобразовательный уровень подготовленности молодежи.

Середина пятидесятих годов – начало восьмидесятых. В системе общего образования сформировались устойчивые противоречия: между всеобщим стремлением молодежи получить среднее образование и качеством знаний, а также между политехнизацией школьного образования и профессиональной подготовкой учащихся старших классов.

С начала 60-х годов XX века в России было создано около 300 школ с изучением ряда предметов на иностранном языке, в которых практически, хотя и не в систематическом виде, осуществлялось дифференцированное обучение учащихся по филологическому профилю.

В конце 60-х годов ряд научно-исследовательских институтов Академии педагогических наук Российской Федерации провел исследования общей проблемы дифференциации обучения по направлениям (профилям). Однако выводы и предложения, сделанные на основе этих исследований, не были реализованы в полной мере – даже на уровне государственных директивных документов о школе.

Проблема профилизации образования продолжала обсуждаться и в семидесятые годы.

И тем не менее, 60-м годам суждено было стать рубежными в развитии теории и практики современного общего образования в связи с тем, что:

- во-первых, к этому времени, было осознано, с одной стороны, наступление научно-технической революции, а с другой стороны, необходимость соответствующей модернизации характера

занятости населения, что актуализировало повышение уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов в приоритетных областях науки, техники и производства;

- во-вторых, стал очевидным примат качества образования, что было обусловлено заботой политических и общественных институтов о конкурентоспособности и безопасности своих стран; качество образования рассматривалось как ключевое средство для достижения этой цели.

Именно в связи с этим в России в семидесятые годы начали создаваться школы и классы с углубленным изучением отдельных предметов.

К 1987 году школ с углубленным изучением только дисциплин физико-математического цикла стало уже более двухсот. В этот период широкое распространение получили СПТУ – учебные заведения, в которых, наряду с профильной подготовкой по различным технологическим направлениям, учащиеся получали и общее образование.

В учебные планы общеобразовательных школ вводились элективные курсы, позволявшие в большей мере, чем прежде, удовлетворять интересы и склонности учащихся.

Таким образом, хотя под давлением объективных процессов, связанных с научно-технической революцией, элементы профильного обучения все глубже проникали в отечественную школу, это выглядело всего лишь как исключение из правил: они не могли оказать заметного влияния на функционирование единого-образно-инертной системы образования, включающей более 65 тысяч школ и 18-20 миллионов учащихся.

Приведенные концептуальные положения реформирования школьного образования в аспекте его вариативности, реализуемого с начала 80-х годов, позволяют, во-первых, сделать определенные выводы по решению проблемы «качество образования» и, во-вторых, алгоритмизировать подготовку (или/и переподготовку) работников образования, в частности, учителя-предметника, к работе по эффективной реализации концептуальных основ реформирования общего образования.

В связи с тем, что образовательная реформа в нашей стране, инициированная в 80-х годах, не завершена, до сих пор не принята «Программа развития образования в России».

К настоящему времени разработано как минимум 4 такие программы, которые имеют принципиальные концептуальные различия, а все вместе мало учитывают тот позитивный и негативный опыт, который сложился в передовых странах в процессе национальных образовательных реформ.

А ведь мудрый учится на ошибках других.

Основанное на глубокой дифференциации, образование в большинстве стран Запада реально развивается во взаимосвязи интегральных и дифференциальных процессов.

Однако отечественное образование решает задачи либо дифференциального его структурирования, либо интегрального – вне их взаимосвязи. Вопрос о едином **интегро-дифференцированном структурировании** образования даже не ставится, хотя только на основе такого структурирования возможна рационально сопряженная реализация концепции «обучение для всех» и систем специального образования способных, талантливых, одаренных детей – систем, которые связаны не только со специальными школами, но и с обычными общеобразовательными. Более того, интегро-дифференцирующие тенденции в образовании не могут игнорироваться при обосновании, обеспечении и реализации образовательных систем различных уровней организации хотя бы по той причине, что образование обязано отражать реальные интегральные и дифференциальные процессы, происходящие на современном этапе развития мирового сообщества.

Необходимо заметить, что реализовать идеи интегро-дифференцированного структурирования общего образования реально можно только при адекватном структурировании деятельности учителя, а следовательно, и его подготовки: по срокам, этапам, уровням непрерывного педагогического образования, по его содержанию, квалификации преподавателей, престижности труда учителя, оплате педагогического труда. В этом убеждает опыт образовательных реформ в таких высокоразвитых странах мира, как Англия, США, Франция, Германия, Япония, Нидерланды, Швеция, Южная Корея.

Последовательно претворяя в жизнь общепризнанные концептуальные установки общего образования, эти страны все более склоняются к мысли о том, что школьное образование – это основное средство воспроизводства интеллектуального

потенциала страны и предпосылка устойчивого развития общества. Игнорирование нужд школы рассматривается как угроза экономической и военной мощи страны.

Нерешенность вопроса «качество для кого?» обуславливается сложностью ряда вторичных проблем, без конкретного решения которых не может быть получен ответ на этот вопрос.

Среди таких проблем приоритетной и упреждающей является проблема измерения основных параметров педагогических процессов: без надежного измерительного механизма нельзя моделировать эти процессы, устанавливать адекватность модели и реального педагогического процесса, т.е. в конечном счете невозможно эффективно управлять образовательным процессом.

Формирование итоговых и этапных ценностных и целевых установок образования должно основываться на комплексном антропологическом, эколого-валеологическом подходе и обобщенных личностных качествах, а не только на достижении познавательно-деятельностных результатов.

В условиях интегро-дифференцированного структурирования общего образования **профессиональная подготовка** учителя-предметника **и повышение его квалификации** должны быть ориентированы на овладение технологиями эффективного управления качеством образования и, прежде всего, оценки качественных аспектов образования и перманентного их отслеживания. Таким образом, обсуждаемая концепция развития общего образования ориентирует учителя на целесообразность не итоговой, а текущей и этапной оценки, которая дает возможность диагностировать и исправлять недостатки на всем протяжении образовательного процесса – в связи с разработкой и реализацией образовательных стандартов, ориентированных и на познавательно-деятельностную этапную подготовленность, и на формирование когнитивных качеств личности обучаемого.

При этом необходимо, чтобы интегро-дифференцированное структурирование образования соотносилось с его содержанием, формами, технологиями.

Таким образом, новационная концепция общего образования, которая разрабатывается с начала 80-х годов совместными усилиями педагогов-исследователей ряда стран, базируется на трех основных аксиомах: образовании для всех,

интегро-дифференцированном структурировании образования (во всех его проявлениях) и качестве образования.

Новационная концепция общего образования, которая поддерживается ЮНЕСКО, предполагает ее реализацию на разных уровнях: национальном (правительственном), региональном и школьном (или отдельного образовательного учреждения).

Именно последний из названных уровней (в связи с участием в его разработке учителей-предметников) непосредственно относится к теме нашего исследования.

Актуальность национальных (федеральных) и школьных (персонифицированных низовым уровнем организации образовательной системы) проблем развития образования обуславливается целым рядом факторов:

- назревшими социально-экономическими и научно-техническими проблемами, возникающими в международном сообществе или в отдельных странах;
- необходимостью устранить накопившиеся недостатки образования – в связи с его неадекватностью системе общественно-производственных отношений;
- местными (локальными) объективно-субъективными запросами населения «микрорайона школы», которые, интегрируясь в своих региональных проявлениях, формируют новую научно-прикладную проблему.

Взаимоотношения национальных и персонифицированных (для отдельных образовательных учреждений) образовательных программ могут инициироваться факторами, имеющими:

- либо противоположную векторную направленность – от федерального уровня к региональному и низовому уровню организации (отдельного образовательного учреждения), и наоборот – от низового уровня организации образования к федеральному уровню;
- либо встречную направленность в развитии этих образовательных систем;
- либо параллельную, одинаково направленную ориентацию федеральных и местных (локальных) образовательных инициатив.

Обратимся к инициативам, идущим от отдельных образовательных учреждений – как навстречу федеральным образовательным инициативам, так и параллельно им.

История развития мирового и отечественного образования дает немало примеров авторских инициатив, например:

- инициированные педагогические системы и авторские школы М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, А.С. Макаренко, В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга, А.Н. Тубельского, А.Г. Каспржака и других;

- новационные образовательные системы, обусловленные разработкой определенных содержательных линий, созданных так называемыми учителями-новаторами: Ш.А. Амонашвили, Н.П. Волковым, Т.Н. Гончаровой, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильиным, В.Ф. Шаталовым;

- наконец, экспериментальные школы (или экспериментальные площадки), создание которых обуславливается различными причинами: от амбициозных устремлений директоров школ и откровенных их попыток создать версию одной из известных классических образовательных систем – моделей типа «Вальдорфская школа», «Монтессори – школа», «Кооперативная школа» и других, до вынужденного поиска выхода из того сложного маргинального положения, в котором оказалась российская общеобразовательная школа на этапе затянувшегося реформирования отечественного образования, выходящего за рамки устойчивого развития.

Обобщение широкого опыта инициативных разработок новационных (в объективном или субъективном аспектах) образовательных систем на уровне отдельного образовательного учреждения имеет важное упреждающее значение (идейное, методологическое и технологическое) для изучения системной **вариативной подготовки** учителей-предметов к творческой работе в условиях диверсификации образования, его дифференциации и вариативности образовательных учреждений.

Проблема вариативности, профилизации, дифференциации, фуркации обучения и образования была представлена к обсуждению на коллегии Министерства просвещения Российской Федерации в 1983 году. Высказанные на этой коллегии рекомендации

были положены в основу первого варианта предложений к реформе общеобразовательной школы.

К сентябрю 1983 г. эти предложения были реализованы в проектах учебных планов, предусматривающих углубленное изучение блока профилирующих предметов по ряду направлений: социально-экономическому, естественнонаучному, культурологическому, юридическому, математическому и программированному.

Однако в 1984 г. эти новационные идеи были исключены из материалов образовательной реформы, т.е. не были приняты.

Объяснение было вполне убедительным: перестроить общеобразовательную школу путем внесения в ее деятельность отдельных изменений невозможно; нужна новая целостная система школьного образования, нацеленная на самореализацию творческой личности всех субъектов образования, а значит, не стремящаяся к единообразию общеобразовательной школы на основе принципа «обучать всех и всему».

В 1988 году, в условиях перехода общества к рыночному регулированию экономики, была разработана и одобрена Министерством просвещения России научная гипотеза возможного построения новой системы образования, практическая реализация которой позволила бы обеспечить безусловное повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения. Главной, стержневой в этой системе должна была стать школа с дифференцированным обучением по отдельным направлениям на старшем уровне образования (VIII – XI классы).

Остановимся на основных положениях рассматриваемой гипотезы.

Если,

1) преодолевая унифицированное единообразие существующих школ, устранить из их жизни дискредитировавший себя принцип «учить всех и всему» вне зависимости от способностей учащегося, его интересов и склонностей;

2) разработать новое содержание профильного образования в VIII – XI классах, экспериментально проверить его и практически реализовать в школьных учебных планах, программах, учебных пособиях и т.д.;

3) обеспечить школам право и реальные возможности глубоко дифференцировать обучение учащихся по различным

направлениям общеобразовательной и трудовой подготовки, а их воспитанникам – свободу выбора профиля обучения с учетом индивидуальных интересов и склонностей,

ТО ЭТО ПОЗВОЛИТ:

1) преодолеть пассивность современных общеобразовательных школ;

2) раскрепостить инициативу воспитанников, их творческий потенциал, создать условия для свободного развития интеллектуальных способностей личности, дать учащимся широкое общее образование, глубокие и обогащенные теоретические знания, практическую подготовку и знания прикладного характера по всему блоку предметов избранного профиля;

3) полно и последовательно реализовать в учебном процессе принципы индивидуализации и уровневой дифференциации обучения, широко используя их для того, чтобы сформировать у учащихся творческий стиль мышления, воспитать устойчивый интерес к избранному профилю, глубокую увлеченность им;

4) обеспечить оптимизацию условий, при которых наиболее полно сочетаются интересы личности и общества.

Для проверки данной гипотезы был проведен широкий научный эксперимент, в результате которого подтвердились ее основные положения.

Следует отметить, что дифференцированное обучение по направлениям, профилям широко используется в течение многих десятилетий в наиболее развитых странах мира: США, Англии, Германии, Канаде и многих других. А во Франции такой подход и вовсе имеет вековую историю.

И все-таки любая гипотеза (в том числе и обсуждаемая здесь), многократно подтвержденная в процессе экспериментальной проверки, не становится научным постулатом до тех пор, пока не войдет в некоторую полную, непротиворечивую дедуктивную систему-модель изучаемого реального явления. В этом заключается один из важнейших общих принципов научного познания, который называется принципом полной индукции.

На этот счет можно привести массу примеров, когда некоторая, даже очевидная на первый взгляд, гипотеза, доказанная 100, 1000, 10000 и более раз, вдруг на $(n + 1)$ шагу не находит подтверждения. Так распоряжаются законы дедуктивного

знания: увеличение числа подтверждений некоторой гипотезы разве что увеличивает вероятность ее состоятельности, но не делает ее всеобщей закономерностью.

Именно поэтому многократно экспериментально проверенная рассмотренная выше гипотеза порождает немало вопросов, ответы на которые мы искали по двум направлениям:

- первое – обобщение опыта тех общеобразовательных учреждений (отечественных и зарубежных, современных и отдаленных исторически), которые по той или иной причине рассматриваются как пионерские, «продвинутые» по отношению к своему времени;

- второе – дедуктивное осмысление той сущности образования, которая проявляется как динамическая связь дифференцированного образования (обучения) и интегрированного образования (обучения).

Второе из названных направлений будет проанализировано в следующей главе, а первому направлению посвящаются следующие параграфы настоящей главы.

2. Развитие альтернативного образования в современной зарубежной общеобразовательной школе

Оценивая процессы в отечественном и зарубежном среднем общем образовании с позиций его дифференциации, необходимо отметить, что вариабельность образования определялась, прежде всего, заказом-запросом разных социальных групп населения с ориентацией на академический и утилитарный его типы или на реальное и классическое образование, что в малой степени учитывает интересы и природные склонности школьников.

Поскольку целевые установки, содержание, структура и технологии – в их совокупности – определяют глубину самого процесса обучения, именно вариабельность этой глубины оправдывает введение понятий **альтернативная школа, альтернативное обучение и альтернативное содержание** (программы) обучения, которые можно расположить по степени их общности, широты.

Самое узкое среди названных – понятие «альтернативная программа». Необходимость введения его обуславливается целым рядом факторов, которые определяют неоднозначность и сложность процессов, происходящих в образовании и воспитании в различных странах мира. При этом альтернативное содержание образования рассматривается как одно из важных средств для достижения актуальных в данный период общих целей дифференцированного воспитания, ибо образование по сути своей всегда выступает в роли **средства** для достижения **воспитательных** целей. Однако по отношению к частным педагогическим задачам содержание образования, и даже образование в целом, может быть определено как исследовательская или прикладная цель. Например, если ставится задача по формированию системы трудовых навыков у воспитуемых, то содержание трудовой подготовки учащихся может рассматриваться как цель работы педагога-исследователя.

Поэтому альтернативное содержание и структура образования могут изучаться и реализоваться как средство и как самоцель. Понятно, что последнее – не самое оптимальное, ибо можно потерять основные целевые ориентиры воспитания школьников.

Для того, чтобы такие целевые ориентиры (или, как говорят еще, – целеполагание) выполняли отводимую им определяющую роль, процесс формирования личности молодого человека должен иметь комплексную направленность на них, т.е. быть дифференцированным по основным объективным и субъективным факторам, определяющим содержание и технологию воспитания. При такой постановке вопроса необходимо построить **альтернативную школу**, важнейшим из воспитательных средств которой является **альтернативное обучение** как средство для достижения воспитательных целей – при условии различных способностей детей, разной направленности этих способностей, различной подготовленности учеников и профессионально-педагогической подготовленности учителей, наконец, при разных запросах, требованиях, которые предъявляют родители учеников к школе.

Вот с позиций этой триады: альтернативная школа, альтернативное обучение, альтернативное содержание обучения – и предполагается рассматривать зарубежный и отечественный

опыт альтернативности, дифференцированности обучения в общеобразовательной школе, ориентированной на конкретные задачи, заказ, который формирует общество.

При этом нельзя терять из вида взаимообусловленность обучения, воспитания и развития – в целостности и единстве образования.

Процессы реформирования образования, протекающие практически во всех цивилизованных странах Запада в последние десятилетия, ориентированы главным образом на обеспечение **качественного образования** для достаточно широких слоев населения. Правда, смысл, который вкладывается в слова «**качество образования**», далеко не однозначный. Однако сама постановка вопроса о безусловном примате качества образования обуславливается **заботой общественных и политических институтов о сохранении конкурентоспособности своих стран на мировой арене; именно поэтому качество образования рассматривается как ключевое средство достижения этой цели.** Осознание этой проблемы началось еще в пятидесятые годы. На 60-е—70-е годы приходится первый этап школьной реформы в развитых странах Запада. Его **общая целевая установка определялась следующим образом:** под воздействием научно-технической революции и необходимости модернизировать формы применения наемного труда и характер занятости **становится актуальным повышение уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки исследователей** в приоритетных областях науки, техники и производства. В связи с этим повышаются требования к уровню развития навыков творческого и критического мышления, к умению брать на себя инициативу в возникающих сложных ситуациях, предлагая более совершенные пути их решения. Все эти задачи, спроецированные на общее образование, решались на первом этапе школьной реформы – путем продления сроков обязательного обучения, массовости и даже всеобщности среднего образования, масштабных структурных преобразований. При этом ассигнования на школу росли в 60-е—70-е годы в 1,5 – 2 раза быстрее национального дохода и превратились в крупнейшие статьи государственных бюджетов.

Результаты этих радикальных преобразований выразились в следующем:

- школьная реформа, инициированная повышением спроса на образование, усилила тягу молодежи к получению полноценных знаний и стремление родителей обеспечить детям эту возможность;
- трансформируются иерархические многотиповые структуры средних школ с целью их сближения;
- расширяется контингент обучаемых: стационарным обучением охватываются практически все дети 15 - 16 лет – в соответствии с программой «великого общества»;
- в ряде стран принимаются законы, расширяющие доступ к образованию небелого населения и детей из бедных семей.

Однако эти новации носили **в основном организационный характер и не могли сами по себе обеспечить высокую эффективность обучения** в рамках новых структур, так что с конца 70-х годов практически во всех странах Запада отмечается снижение качества обучения. В начале 80-х годов на ряде международных симпозиумов был сделан глубокий анализ данной проблемы. Внимание исследователей и организаторов образования было привлечено к **концептуальным положениям, обеспечивающим качество образования**. К их числу относились прежде всего конкретные **цели и задачи** образования, причем именно в связи с использованием их **в виде критериев эффективности образования**.

Идет поиск ответов на вопросы: **«качество чего» и «качество для кого»?**

Ответы на первый вопрос обеспечивали разработку нового содержания и прежде всего той его части, которая обозначается термином «ядро знаний» или «базовый уровень». При этом был сделан достаточно неожиданный вывод: **единственного ответа на вопрос о том, какие знания и в каком объеме должны получать учащиеся, не может быть в принципе. Оптимальные варианты решения этого вопроса обусловлены социально-экономической, национальной и региональной спецификой различных стран.**

Эти аспекты и поставили с **особой остротой проблему глубокой дифференциации обучения** по совокупности его основных параметров.

Теоретические исследования в ведущих психолого-педагогических центрах мира позволили сделать **ряд выводов, принципиальных и достаточно неожиданных** для педагогов-практиков:

- должна быть изменена направленность итоговых и этапных образовательных целей и задач – в связи с модернизированными критериями эффективности образования;

- единственного ответа на вопрос о том, какие знания и в каком объеме должны получать обучаемые, не может быть в принципе: оптимальные варианты решения этого вопроса обуславливаются социально-экономической, национальной, региональной спецификой, а также личностными особенностями обучаемого;

- необходимо обновить содержание и структуру образования в связи с парадигмами «базовый уровень образования» и «вариативный уровень образования», поменять приоритеты в отношениях между этими уровнями;

- нужно отказаться от крайней абсолютизации акцента на интересах и потребностях основной массы обучаемых: если отсутствует надлежащая достаточно глубокая ориентация и мотивация обучаемых, осуществляемая прежде всего в семье и потом уже в школе, то обучаемые лишаются глубоких и систематических знаний – именно за счет выбора учебных курсов;

- негативным педагогическим явлением является ранняя специализация и ориентация на определенный тип средней школы.

Подчеркнуть это тем более важно, что подобные ошибки повторяет отечественная школа на нынешнем этапе ее развития.

Таким образом, **характеризуя природу дифференцированного обучения в школах стран Запада** на современном этапе отметим, что эта дифференциация формируется прежде всего на основе (как это ни покажется странным!) **интегральных процессов** (именно интегральных, а не дифференциальных) определения содержания и структуры образования: **глубокая дифференциация** обучения в старших классах средней школы

все чаще уступает место определенным унифицированным стандартам в виде обязательных академических предметов и педагогических технологий. При этом **объем обязательных предметов** составляет в учебных классах, как правило, не менее 80 %. Повышается роль предметов естественно-математического цикла, особое внимание уделяется изучению иностранных языков, образованию в области окружающей среды и здоровья.

Описанная **концепция** реформирования школьного образования, реализуемая с начала 80-х годов, **не позволяет еще окончательно** решить проблему качества образования. С одной стороны, удалось приостановить спад учебных показателей и даже увеличить в некоторых случаях их рост: количество школьников, нацеленных на изучение математики, увеличилось до 15 %, естественных дисциплин – до 20 %. Реформа «качества» **положительно отразилась на 70 % учащихся**. С другой стороны, налицо и некоторые негативные тенденции: усугубилась непростая для школы **проблема отсева**, уровень которого в некоторых странах к 1988 году вырос до 30 %.

Таким образом, при достаточно успешном поиске ответа на вопрос «качество чего?» исследователями **не найден пока ответ** на вопрос «качество для кого?», тем самым не срабатывает ряд принципов концепции «обучение для всех».

Ответ на этот нерешенный вопрос на уровне дифференциации обучения ищется по психо-физиологическим параметрам школьников. На основе разработанной программы выявлено **до 15 характерных психо-физиологических типов детей школьного возраста**; для них создаются специальные группы, классы, специальные школы, обучение в которых строится прежде всего **на основе специальных технологий и коррекционных методик**.

Школьное образование в передовых странах Запада рассматривается как средство **воспроизводства интеллектуального потенциала** страны, а **игнорирование нужд школы – как угроза экономической и военной мощи государства**.

Реализация концепции «обучение для всех» сочетается с развитием системы специального обучения способных, талантливых, высокоодаренных детей, которая связана как **с обычными школами, так и со спецшколами для одаренных детей**.

Дифференцированный подход к реализации проекта «качество образования» связан с проблемой оценки качественных аспектов обучения, разработкой механизма их перманентного отслеживания. Проблема эта оказалась необыкновенно сложной, впрочем, как и более общая проблема измерения основных параметров педагогических процессов; а ведь, не имея надежного измерительного механизма, невозможно эффективно управлять самим процессом.

Педагогический измерительный инструментарий строится в настоящее время на основе стандартных тестов, содержащих задания с выбором готового ответа или заполнением пропусков, предпочтительных тестов, позволяющих оценивать способности учащихся к использованию полученных знаний и умений в практической деятельности (проведение простейших исследований, разыгрывание ролевых ситуаций и т. д.); разрабатывается и реализуется проект по созданию национальной системы экзаменов.

Управлять процессом формирования качества образования возможно только на основе оперативной диагностики этапной подготовленности учеников. Именно поэтому признается целесообразной текущая, а не итоговая форма оценок, так как первая дает возможность диагностировать и исправлять недостатки на всем протяжении учебного процесса.

Таким образом, в условиях дифференцированного обучения система оценивания, диагностики подготовленности учеников не может не стать дифференцированной по содержанию, формам и методологии.

Общие вопросы, на которые должна ответить теория и практика оценки и диагностики подготовленности ученика, заключаются в следующем.

- Каков уровень образования **в каждый конкретный период** – на определенном уровне организации учебного процесса – для отдельного ученика, класса, школы, района, страны?
- В чем проявляются недостатки образования?
- Каковы факторы, обуславливающие недостатки образования?

- Что необходимо предпринять для оперативного устранения недостатков образования?

В связи с этим интересен «Общенациональный план объективной оценки успехов школьного образования», принятый в США в 1963 году, который преследовал следующие цели:

- 1) **дать характеристику образования** в стране для принятия оптимальных решений по совершенствованию системы образования;

- 2) **собрать сведения для проведения эффективной исследовательской работы** по проблеме качества образования;

- 3) **пробудить у общественности активный интерес** к проблеме совершенствования образования в стране;

- 4) **содействовать изучению данной проблемы** на международном уровне.

Создаются динамичные службы психолого-педагогического диагностирования детей, которые разрабатывают методологию тестирования, ориентированную на особенности каждой возрастной группы. Основные методы работы: письменные тесты, задания, собеседования, наблюдения.

Вся изученная информация тщательно анализируется, затем вносятся **необходимые коррективы** в цели образования, учебные программы, формы и методы обучения.

Наконец, идея дифференциации образования безусловно предполагает и **дифференциацию учительского труда**: по срокам педагогического образования, его содержанию, оплате педагогического труда, квалификации преподавателей, престижности труда учителя. Отмеченные выше тенденции рельефно проявляются в образовании школьников в высокоразвитых странах мира: Англии, США, Франции, Германии, Японии, Нидерландах, Швеции. Остановимся на конкретном опыте стран, которые раньше других испытали социальные последствия научно-технической революции во всех областях общественной жизни, включая образование.

Новый этап в развитии человеческой цивилизации существенно меняет представление о процессе формирования человека, приоритетах его личностных качеств, жизненных установок, ценностей.

Главный показатель признания приоритетности образования – тенденция к повышению расходов на учебные

заведения, строительство зданий нового типа, насыщение школ современной аппаратурой, оборудованием, ТСО, электроникой, улучшение питания детей, увеличение транспортных средств на перевозку детей. Так, например, на одного учащегося в США в 1950 году расходовалось 300 долларов в год, в 1985 – 3700 долларов, а в 1989 году общая сумма расходов составила 320 млрд. долларов. Одновременно **на первое место выдвигаются задачи непрерывного образования человека** на протяжении всей его жизни. Процент охвата детей дошкольными учреждениями вырос в 3 раза. Почти все дети 5-ти лет посещают дошкольные центры в Англии, в США – 100 %, во Франции – 87 %, Германии – 90 %, Японии – 64 %. Увеличилось число вузов.

Общеобразовательная школа – базовое звено в системе непрерывного образования, поэтому взят курс на охват всей молодежи средним образованием: в США и Японии полный курс 12-летней средней школы заканчивают, соответственно, 76 и 93 % от общей численности данной возрастной группы. В Англии, Франции, Германии, где сохранилась разнотипность старшей ступени средней школы, в 3 раза возросла доля молодежи, заканчивающей лицеи, гимназии, элитарные школы. Превращение средней школы **в массовое учебное заведение** привело к **падению уровня общеобразовательной** подготовки учащихся. Возникла проблема повышения качества знаний. Из множества акций, нацеленных на решение этой проблемы, вырисовываются **5 главных направлений:**

- методологическая и теоретическая переориентация школы на личность ученика;
- определение базового содержания общего образования, обязательного для всех;
- создание педагогических условий для достижения заданного уровня знаний;
- активизация методов обучения;
- повышение уровня профессионализма учителя.

Перед лицом глобальных проблем человечества в 70—80-е годы гуманистические идеи пошатнули доминирующее положение технократизма в мировом общественном сознании. Утверждалось, что **в центре внимания должно быть формирование человека, находящегося в гармонии с природой, окружающим**

миром и самим собой. Гуманистический и оптимистический подход, основанный на том, что **все учащиеся способны учиться успешно, если их обучают квалифицированно**, влияет на решение важного вопроса о содержании базового образования. В то время как лишь 1/3 выпускников массовой школы за рубежом продолжают образование в вузах, содержание образования в школах опирается на систему выбора предметов, при этом исключаются из числа обязательных трудные – математика, физика, химия. В итоге – угрожающее снижение уровня общеобразовательной подготовки, которое приводит к перестройке содержания образования по таким направлениям, как:

- увеличение числа обязательных предметов, входящих в «ядро» общего образования. (Правительственные документы США, Великобритании, принятые в 80-е годы, включают в число обязательных предметов родной язык, математику, основы вычислительной техники, естественно-научные дисциплины);

- повышение внимания к естественнонаучному циклу, математическому и технологическому образованию;

- усиление значимости гуманитарных аспектов. Особое значение приобретает педагогическая **система предупреждения неуспеваемости**. Элементами этой системы становятся:

- а) построение учебного курса в виде серии логически обусловленных этапов, завершающихся конкретными результатами (усвоение знаний, формирование умений и навыков), которые можно измерить и оценить; разработаны педагогические технологии, позволяющие достичь заданный конечный результат; привлечение в школу медиков, психологов, социологов; всестороннее изучение, диагностика отклонений и затруднений, коррекция;

- б) создание форм педагогической поддержки отстающих: учителя-репетиторы в штате школ, коррекционные группы, альтернативные школы с шадящим режимом работы;

- в) возникновение целой индустрии по созданию специальных пособий, индивидуальных программ;

- г) индивидуальные и групповые формы занятий на уроках, «кооперативное» обучение в малых группах;

- д) методы исследовательских работ и проектирования, при которых 20% учебного времени затрачивается на практическую, экспериментальную работу;

е) ролевые игры, обращенные к эмоциональной сфере учащихся.

Таким образом, на рубеже 80-х годов в системе образования за рубежом **сложились определенные тенденции, способствующие повышению качества образования:**

- преобразования, направленные на **сближение различных типов школ** под крышей общей «всеохватывающей» школы (в Англии, Швеции, Бельгии и др.);

- выделение обязательного базисного уровня образования примерно до 15-16 лет и разнообразных потоков старшей средней школы по выбору с 16 до 18 лет (в Швеции, например, 90 % учащихся идут в старшие классы);

- стремление поднять верхнюю планку уровня общеобразовательной подготовки всех школьников, поменять приоритеты в отношении между обязательным «ядром» и выборными учебными курсами (в настоящее время постепенно растет число обязательных предметов: если до 1983 г. обязательными в США были английский язык, математика, обществоведение и физкультура, то к 90-м годам в их число вошли естественнонаучные циклы, информатика; в Англии – технология; в Норвегии, Швеции – несколько иностранных языков);

- повышение математического уровня образования;

- сочетание направленной работы со «слабыми» и «сильными» учениками (данное направление выделено в концепции «обучение для всех» ЮНЕСКО).

Школьные реформы 80-х годов в развитых странах свидетельствуют о тенденции к снижению роли общего и повышению роли профессионального образования. Мировое педагогическое сообщество признало производительный труд учащихся важным фактором обновления среднего образования. В программу обучения были введены курсы «Технология» в Англии, «Трудовое» в Германии, «Экономика и бизнес» в США; 2-5 часов в неделю уроков труда в США и Японии идут в спецпрофотделениях единой школы, где обучается 30 % учащихся. 70 % старшеклассников в США совмещают учебу с работой.

Широкое **осознание приоритетности принципа гуманизма** в развитии современного общества определило **основное направление реформы школьного воспитания** – гуманизацию школы.

В учебные планы включаются курсы «Человек», «Мотивы поведения человека», «Причины и предупреждение неправильного поведения человека» в США. Во Франции стало **обязательным участие родителей в школьном воспитании и в работе групп поддержки**. В США укоренилась практика «полевых маршрутов», экскурсий на природу вместе с родителями, где дети усваивают нормы и правила из «Кодекса экологического поведения».

Новые черты присущи и деятельности самих учащихся. В США с 80-х годов получило широкое развитие **детское самоуправление** (35% учащихся колледжей охвачено самоуправлением); в странах Западной Европы этот процесс начался еще в 60-х годах. Создаются ученические советы, департаменты. В США, Англии избираются префекты (капитаны), помощники учителей (старосты), в Германии проводятся конференции, во Франции – ассамблеи.

В 80 – 90-е годы эйфория «советов» спадает. Активизируются ролевые игры, создаются обширные игровые программы: «Выборы», «Необитаемый остров», «Школа-Город», телевизионные зрелищные игры.

Общеизвестна громадная **роль** в современном образовании и **средств массовой информации**. Западные педагоги хорошо понимают их значение в качестве **«параллельной школы»**, как называют здесь радио, телевидение, кинематограф, прессу. Не случайно на учебных программах специализируются крупнейшие радио- и телекомпании, газеты и журналы.

В Западной Европе и США учебное телевидение ведет свою историю с конца 50-х гг. В настоящее время в США учебные программы транслируют до 200 телестанций; более 700 студий предлагают учебные программы по кабельным каналам. Английская компания «Би-би-си» выходит в эфир с ежегодными учебными телепрограммами в объеме более 400 часов. Во Франции государственные станции ведут систематические образовательные передачи: **учебные** – по воскресеньям и вторникам, **профориентационные** – по средам. Использование телевидения и других технических средств в качестве «параллельной школы» – объективно необходимый процесс.

Следует отметить, что телевидение, кроме политико-идеологических проблем, порождает и существенные педагогические проблемы. Одна из них – **опасность дегуманизации**

учебной сферы. Зарубежные педагоги опасаются, что новейшие средства массовой информации отодвинут на задний план ничем не восполняемые человеческие контакты: с учителем, одноклассниками, родителями.

Большое значение за рубежом придается **контролю за поступающей информацией**. Педагогизация информационных потоков реализуется через учебно-методические издания «прессы в школе»: «Читать газету» (Франция), «Газета в классе» (Италия), «В зеркале прессы» (Германия), «Новая газета в классе» (США).

В школах Австралии своеобразная специализация проявляется в старших классах через определенные «уклоны» в области музыки, искусства, иностранных языков, технологии и тому подобное, но в целом программы обучения достаточно широки и разнообразны.

Все дети от 5 до 15 лет охвачены неполной средней школой (I - X классы). **Около 60 % учащихся**, заканчивающих X класс, **продолжают образование на высшей** (необязательной) **ступени** средней школы (XI - XII классы) и затем поступают либо в вузы (колледжи, университеты), либо на работу. Спецшколы в Австралии предназначены только для физически или интеллектуально уязвимых детей. Характерно **опережающее развитие вечерних и заочных школ, частных школ для взрослых**. Расширение сети вечерних, заочных, профессиональных школ характерно для Испании, Португалии и некоторых других стран.

В целом система образования за рубежом **сочетает дифференциацию** обучения и образования **с индивидуализацией** учебного процесса. **Дифференциация** понимается здесь как **разделение учащихся по профилям обучения** (с этой целью и существуют разные типы школ: лицеи, колледжи во Франции, реальные школы и гимназии в Германии, грамматические и технические школы в Англии, неравноценные потоки обучения «А», «Б», «С» в учебных заведениях одного типа в США). Индивидуализация же предполагает единую для данного профиля образовательную ориентацию, общие для группы учащихся цели, к достижению которых они могут идти разными путями.

История зарубежного образования знала целый ряд принципиально различающихся методологических подходов к конструктивному решению проблемы вариативности образования на основе оригинальных организационно-технологических идей (таблица 2).

**Выборка организационно-технологических идей, позволяющих конструктивно решать
проблемы вариативного образования**

№ п/п	Название идеи	Где реализуется	Краткая характеристика организационно-технологической идеи
1	2	3	4
1	«Дальтон-план», Е. Паркхерст	США, 20 – 30-е годы двадцатого столетия; Япония, 80-е годы; Россия, 90-е годы (школа №7 г. Чайковского)	<ul style="list-style-type: none"> • В основу легла идея М. Монтессори «помоги мне это сделать самому». • Организация индивидуального режима обучения, воспитания, развития для каждого ребенка (на основе измерения коэффициента умственной одаренности). • Учебная программа разбивается на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов является личным делом ученика. • Систематический контроль и проверка результатов деятельности учащихся. • Недостаток: снижение успеваемости, падение качества знаний. Ученики, подписавшие облегченные проекты, испытывают трудности при дальнейшем обучении в колледже и лицее
2	«Метод проектов» У. Килпатрика	США, 20 – 30-е годы XX столетия	<ul style="list-style-type: none"> • Учебная программа рассматривается как совокупность взаимосвязанных опытов. Материалы для обучения заимствуются из повседневной жизни учащихся. • Основное внимание уделяется выбору деятельности, посредством которой приобретаются знаний.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
			<ul style="list-style-type: none"> • Ученик выбирает то, что должно стать содержанием его работы, а учитель помогает достигнуть запроецированного. • При выполнении проекта ученик проходит несколько этапов: выбор, планирование, исполнение, обсуждение. • Недостатки те же, что в «Дальтон-плане»
3.	«Иена-план» Петерсона	Германия	<ul style="list-style-type: none"> • Сочетание индивидуального режима учебной работы с организацией подвижных по составу учебных групп. • Вместо горизонтальных связей в возрастных группах – вертикальные связи в разновозрастных группах учащихся. • Внутри группы на основе общих интересов создаются временные свободно составленные подгруппы, звенья из 2 – 6 человек, состав которых меняется в зависимости от вида деятельности. • Педагоги стремятся создать единую школьную общину на основе тесных связей между учителями, учащимися и их родителями (как в семье)
4.	«Горвард-план»	Англия, 20-е годы, Горвардская женская школа	<ul style="list-style-type: none"> • Повышение гибкости распределения учащихся по группам (одна ученица по разным предметам могла заниматься в разных группах). • Распределение строится на основе индивидуальных запросов, сочетаются горизонтальные группировки в начальных классах и вертикальные в средних
5.	«Виннета-план»	20-е годы	<ul style="list-style-type: none"> • Предтеча программированного обучения: учебные материалы рассчитаны на достижение учащимися четко заданных целей, прорабатываются индивидуальные задания и

1	2	3	4
			<p>сопровождаются диагностическим тестированием, с помощью которого устанавливается степень приближенности учащихся к заранее намеченным результатам.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальное обучение сочетается с совместной групповой деятельностью по взаимоконтролю. • Создаются учебные пакеты-комплекты дидактических материалов, включающие учебные пособия, материалы самоконтроля
6.	«Открытые школы и классы»	Англия, США, Канада, Австрия; 50-е годы	<ul style="list-style-type: none"> • Отказ от классно-урочной системы обучения. • Открытость способов учебной деятельности. • Свободный выбор ребенка. • Преобладание внутригрупповой уровневой дифференциации. • Подвижный состав учебных групп, включая, помимо горизонтальных связей в группе, вертикальные связи в разновозрастных группах. • Одновременная работа нескольких учителей в группах и с отдельными детьми. • Отказ от оценки успеваемости на основе заданных норм. • Снижение уровня академических знаний. • Отсутствие постоянного руководства со стороны учителей повышает возбудимость детей, растет уровень шума, неорганизованность, что угнетает нервную систему. • Увеличивается время на смену видов деятельности

1	2	3	4
7.	Учебные заведения полного дня. «Снежные», «морские» классы, «Школы без стен»	ФРГ, Франция, Англия, США, 70-80-е годы	<ul style="list-style-type: none"> • Занятия организуются или во время поездки с учителем на каникулы (дети одновременно отдыхают и расширяют свои знания), или для учебных занятий используются помещения деловых контор и предприятий. • Учащиеся учатся непосредственно по месту применения знаний, беседуют с руководителями учреждений: изучают библиотечное дело в библиотеке, экономику – на предприятии, зоологию – в зоопарке и т.д. Местом такого прикладного обучения становится город. • Базовые предметы преподаются в колледже в группах по 10-15 человек двумя преподавателями с учетом уровневого подхода к оценке знаний учащихся. • Такие школы берут на себя роль социовоспитательного комплекса, где объединяются усилия педагогов, родителей, представителей муниципалитета и общественности
8.	План Келлера	70-80-е годы	<ul style="list-style-type: none"> • Отказ от классно-урочной системы. • Периодизированная система обучения: фронтальные формы работы проводятся только в целях мотивации (вводные лекции), затем самостоятельная работа учащихся в индивидуальном темпе – с элементами взаимного обучения с помощью назначенных учителем из числа учащихся прокторов, обеспечивающих контроль за организацией и результатами обучения. • Характерны четко сформулированные цели обучения, выраженные через наблюдаемые действия учащихся. • Соответственно целям используются стандартизированные учебные материалы, программирующие деятельность учащихся. • Учитель играет роль консультанта

Особое место за рубежом в опытно-экспериментальной работе занимает **альтернативное обучение**. «Альтернативные» школы появились в результате критики регламентированной, стандартизированной классно-урочной системы. Сторонники альтернативного обучения уповают на **«неформальные способы образования»**, считая, что они могут помочь учащимся войти в мир взрослых.

Первые двадцать восемь «альтернативных школ» появились в 1968 году в США. В середине 70-х годов их было уже свыше двух тысяч. Соответствующие программы внедрялись в 70-х гг. в шестидесяти учебных округах США. В 1972 г. был создан консорциум «альтернативного» обучения, в который вошли представители бизнеса и педагоги от тридцати штатов страны.

Консорциум финансирует из частных и федеральных источников деятельность «альтернативных» школ.

Эти учебные заведения предназначены для тех, кто не хочет ограничиваться обучением по традиционным программам. Таким ученикам предлагают на выбор различные виды учебной деятельности: в научных музеях и лабораториях, библиотеках, просветительских центрах, где работа ведется по индивидуальному проекту. Количество преподавателей в «альтернативной» школе больше, чем в обычном учебном заведении. Практикуется так называемое **смешанное преподавание**, когда с учащимися занимаются не только педагоги, но и родители. В 80-х гг. в США наметился спад интереса к данному эксперименту и поворот в школьном обучении **«назад, к основам»**, к **возрождению классно-урочной системы**, к традициям систематического образования.

Приверженцы альтернативного обучения в США организуют **«круглогодичные» и «неградуированные» школы**. Они характеризуются **резкими изменениями ритма учебного процесса**. Так, в «круглогодичных» школах округа Бэлль-Вью (штат Иллинойс) учатся в течение всех двенадцати месяцев. Ученик посещает занятия сорок пять дней, а затем получает двухнедельные каникулы. При таком режиме в школе постоянно находится лишь четверть всего контингента учеников. Такая система имеет определенные **преимущества**: меньшую, чем обычно, наполняемость классов, более прочную связь учащихся со школой. Вместе с тем возникли и специфические **проблемы**

стабильности детских коллективов, присмотра за детьми во время частых каникул и др.

«Неградуированные школы» – учебные заведения, где упраздняется традиционная последовательность классов. Ученики могут обгонять своих сверстников или отставать от них в процессе обучения. В самом известном центре этого эксперимента г. Эплтоне начальное обучение поделили на трехгодичный и двухгодичный циклы, уничтожив внутри них деление на классы. Обучение по каждому циклу должно привести к освоению определенного объема школьной программы.

«Круглогодичные» и «неградуированные» школы в ряде случаев оказались достаточно эффективными. Так, в экспериментальных учебных заведениях г. Эплтона количество неуспевающих не превышало одного процента, что намного меньше, чем в обычных школах.

В специфической форме **«альтернативное» обучение развивается в Западной Европе**. Во Франции, например, более десяти лет эти идеи реализуют так называемые **«дикие» школы**. Их создают, как правило, сами родители, которые вместе с учителями (часто из студентов) обучают своих детей. Утверждая, что традиционные учебные заведения напоминают скорее армейские казармы, чем детские учреждения, организаторы «диких» школ стараются превратить их в **очаги семейного воспитания**. Наибольшей популярностью в 80-е гг. пользовались такие «дикие» школы: «Барк», «Мозаика», «Тоббогган», школа в Морлиле-Руа (Париж), «Турнесоль» (Лион), «Тервинь» (Тулуза); «Детское общество» (Орлеан), «Бато» (Медон), «Хупо» (Гренобль).

Программы этих экспериментальных учебных заведений мало отличаются от обычных, **но сама организация обучения в них совершенно иная**. Наполняемость ученических групп невелика: в классе не более десяти, а всего в школе – не более полусотни учащихся. Для помещения приспособляются жилые дома, загородные фермы. Одна «дикая» школа даже расположилась на речном судне. Ребята проводят много времени на открытом воздухе: во дворах, скверах, парках, на лоне природы. Организаторы уделяют большое внимание детскому творчеству: действуют разнообразные кружки – фото, рисунка, моделирования и пр. Интенсивно ведется индивидуальная работа с учащимися.

Эти особенности характерны, например, для парижской школы «Барк», которую устроители предпочитают именовать «детским центром». «Барк» разместилась в двух смежных квартирах обычного дома. Здесь занимаются дети от 3 до 14 лет из семей, проживающих поблизости. Ребята много играют во дворе. Принят определенный кодекс поведения: не мешать другим, не покидать центр без уведомления и пр. Родители по мере возможности участвуют в жизни «Барка». Те, кто работает не каждый день, помогают преподавателю в свободное время. По крайней мере три родителя ежедневно дежурят в школе. Большинство отцов и матерей приходят сюда по субботам, чтобы помочь в уборке, подготовке школы к учебной неделе. Режим занятий четко не регламентируется. Для уроков выделены две комнаты. Остальные помещения предназначены для игр, отдыха, различных видов учебной деятельности, которые дети выбирают сами.

В 80 – 90-е годы идея общественного плюрализма постепенно находит все больше сторонников в педагогических кругах на Западе. На этой идее базируется так называемая **«интегративная педагогика»** ФРГ, в основе которой лежит **отказ от единого образа в организации процессов учения и обучения**, от единых требований к успеваемости учащихся и темпам усвоения учебного материала. Основной принцип – **«как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации»**.

Такая школа строится на гетерогенной основе, т. е. объединяет детей из разных социальных слоев с неодинаковыми образовательными возможностями и способна устранить традиционную социальную селекцию, характерную для многих школ нового типа (когда детей делят на лицейстов, гимназистов, реалистов, вспомогательных и т. п.). Взяв за основу плюралистическую модель человека и опираясь на внутреннюю дифференциацию, такая школа дает возможность **каждому ребенку развиваться в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями**. Здесь особое внимание уделяют формированию **навыков самооценки для осознания собственных возможностей, для самореализации на пользу общества в сложном, быстро меняющемся мире**. Этот новый социальный заказ школе требует **отказа от установки на некоторого усредненного ученика** в пользу большей индивидуализации и многообразия. Разобшение детей

преодолевается за счет организации совместной деятельности и разнообразной, интересной школьной жизни. Большое внимание уделяется в таких школах **развитию навыков общения**. Это особенно характеризует школы США. (Американские ученые выделили 22 **эмоциональные модели общения**, положительно влияющие на эффективность обучения).

В большинстве **экспериментальных школ дается более качественная подготовка**, нежели в обычных учебных заведениях, и дело тут не только в новых, **более эффективных педагогических подходах**, но и в подготовленности педагогов. Ведь ломку традиций чаще всего осуществляют лучшие учителя – мастера и энтузиасты своего дела.

Экспериментальные школы оказывают существенное влияние на развитие образования, служат как бы полигоном, где отрабатываются или отвергаются те или иные решения. В массовых школах Запада на протяжении последних лет уже реализован ряд предложений, взятых из практики опытно-экспериментальной работы. Они касаются **типов, режима, методов, форм образования**.

Так, в Западной Европе получили распространение учебные заведения, играющие **роль промежуточного звена между начальным и средним образованием** – объединенная школа в Англии, общая школа в ФРГ, единый колледж во Франции. Учреждения этого типа разрушили кастовость социального состава средних учебных заведений. В Англии в таких новых учреждениях обучаются в настоящее время около 90 % детей, во Франции – 100 %, в ФРГ – 50 % учеников соответствующего возраста. Повсеместно здесь **школьники группируются по уровню подготовки**, причем каждая группа изучает **свой вариант общей программы**. В результате обучение приобретает более целенаправленный характер, **органичнее согласуется с возможностями различных групп учащихся**. Экспериментальные школы **способствуют ломке устаревших традиций**. Обычные учебные заведения заимствуют опробованные здесь подходы, методы, приемы. Реальное влияние экспериментальных учебно-воспитательных учреждений на массовую школу таково, что им принадлежит важная роль в поступательном развитии системы образования.

Тенденции развития альтернативного образования в передовых странах Запада представляют самостоятельный интерес. Охарактеризуем отдельные наиболее известные альтернативные педагогические системы.

Монтессори-школы

Школы М. Монтессори носят имя основательницы одного из направлений в гуманной, «ненасильственной» педагогике, где преобладает взгляд на ребенка как на самоценную, самостоятельно развивающуюся личность. Мария Монтессори (1887—1952 гг.) – первая женщина-врач в Италии, блестящий философ, психолог, педагог, борец за свободу и права детей, начинала свою деятельность в начале века с умственно отсталыми детьми. Идеи Монтессори были очень популярны в мире, хотя в России с 1926 г. методы ее были запрещены решением Наркомпроса СССР. В настоящее время методику Монтессори возрождают и применяют многие прогрессивные педагоги: организуются научно-исследовательские методические центры, детские сады, школы. Эти школы отличаются от традиционных не только своей философией, но и способами работы.

В Монтессори-школе нет классно-урочной системы, нет вообще ситуации, когда учитель дает 40-минутный урок. Главный инструмент – наблюдение за ребенком. А урок индивидуален для каждого и длится 10 – 20 минут или 45 минут – столько, сколько необходимо ребенку. Традиционное слово «учитель» заменяется более точным – «бегляйтер», то есть «проводник», «сопровождающий», «мастер». Один из важнейших принципов Монтессори – «помоги мне это сделать самому» – основан на том, что учитель не передает ребенку готовые знания, с тем чтобы добиться от него дальнейшей репродукции, а помогает ему осваивать окружающий мир и постигать его законы на практике. Дети постоянно находятся в самостоятельном действии, строительстве самих себя. В группах не менее 25, но и не более 35 человек детей разного возраста с расхождением в 3 года. Разновозрастность – это один из ведущих принципов организации Монтессори-школ. Никаких единых программ для всех. Есть только общий объем знаний для освоения; способ, формы и темп

освоения индивидуальны для каждого. Причем индивидуальность обучения заключается в создаваемой педагогами подготовительной среде, где дидактический материал выбирает не учитель, а сам ребенок. Индивидуальное обучение основано на свободе выбора ребенка, с опорой на его индивидуальный интерес. Важную роль здесь играет специально продуманный и подготовленный учителем дидактический материал. Фундаментальным при подготовке материала является требование иметь в классе только один образец данного типа. У каждого такого образца свое назначение. По мнению Монтессори, существует совершенно определенное число материалов, достаточное для культурного развития ребенка.

Истинная сущность разума, по Монтессори, состоит в том, чтобы упорядочивать и сопоставлять. Это происходит через постоянный выбор, сравнение, различие, соединение в пары, контрастирование, градуирование и приведение в порядок. В маленьком ребенке заложено не только стремление к игре и веселью, но и к настоящей, серьезной работе. Ребенок получает свое маленькое, но чистое и истинное знание безо всяких лишних аксессуаров, только затмевающих и утомляющих детское сознание.

Чувственное восприятие составляет главную и едва ли не единственную основу умственной жизни. Монтессори говорила, что воспитание органов чувств состоит не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и различные качества предметов, а в том, чтобы он утончал свои чувства, упражняя ими внимание, сравнение и суждения о предметах. Конечной целью таких упражнений является не знание, а верные, точные пути – навыки распознавания.

Для каждой сферы чувств есть дидактические материалы различной степени сложности, по все они взаимосвязаны между собой и образуют целостность. Ребенок занимается с одним материалом до тех пор, пока вдоволь не насладится им, не перейдет на следующую ступень трудности. При этом он в равной мере тренирует свою сенсорику и моторику.

Материал для работы ребенок всегда выбирает сам, сам себе и усложняет задачи в работе с ним. Он учится планировать, подготавливать, распределять, согласовывать, выполнять договоренность. Причем у ребенка есть не только свобода выбора, но и свобода передвижения. Школы Монтессори – это школы

«открытых дверей», здесь совершенно иные взаимоотношения, атмосфера и организация. Дети учатся друг у друга, и, пожалуй, нет лучше способа побудить человека узнать что-либо лучше (по мнению Монтессори), чем стремление обучить другого, в особенности если нет ясности у самого «учителя». Работа другого («ученика») в такой ситуации выступает как своего рода контроль или тест на ошибки и побуждает получить больше знаний. Важно и то, что, имея свободу выбора материала и свободу передвижения, ребенок ищет и занимает одно определенное место, наиболее удобное для него, выбирает и группу детей, где ему интереснее, и партнера в работе, с которым ему хочется сотрудничать. Это двойная свобода, по мнению специалистов, вызывает у человека настоящую потребность в фиксации места, самодисциплине и порядке.

В Монтессори-школе каждый день начинается с общего круга, где дети обсуждают события повседневной жизни, вспоминают, что произошло с ними вчера или ночью, или утром – дома или на улице. Вместе с учительницей, если есть настроение, они читают стихи или поют песенки. Особенно важна речь, которая используется во время занятий по освоению практической жизни и при работе с материалом влияет на развитие чувств. Главное, чтобы слово было для ребенка не абстрактной идеей, а содержательным и прочувствованным понятием, особенно в возрасте от 3 до 6 лет, когда ребенок «вживается» в речь.

Дети в Монтессори-школе учатся письму спонтанно, используя при этом целую серию специальных материалов. Это и буквы из шершавой бумаги, и таблички «гладкий – шершавый», и металлические вкладыши с рамками. Есть специальный подвижный алфавит, комод со слоговыми табличками, игра «Ферма», где все фигурки подписываются.

Постоянная тренировка точности движений, координации – вот чему служит в данном случае специально созданная подготовительная среда.

Монтессори подбирает упражнения, событийную природу которых видит в повседневной домашней жизни малыш.

Кроме индивидуальных занятий по освоению практических навыков, дети участвуют и в совместной деятельности: вместе рисуют, беседуют, играют, выполняют групповые

упражнения. Это помогает освоить формы социального поведения людей: различные приветствия, умение оказать помощь, уладить конфликт.

Ребенок сначала обретает конкретный опыт обращения с многочисленными предметами и лишь позже переходит к абстрагированию на основе полученных знаний. Монтессори-материалы представляют собой «материализованные абстракции». Они открывают ребенку путь к математическому познанию мира. Монтессори-педагоги определяют математическое образование детей как единое целое. Они стремятся научить ребенка при помощи математического мышления постигать мир природы, культуру и в хорошем смысле научиться владеть ими. Дети 3 – 5 лет осваивают мир чисел от 0 до 10, цифровые изображения и их написание, введение в десятичную систему, понятие числа, линейные величины и другие математические понятия, включая базовые понятия геометрии и алгебры.

Помимо навыков письма, чтения, счета, которыми здесь овладевают гораздо раньше и быстрее, чем в традиционной школе, формируется автономность, умение принимать решения и делать выбор, что весьма нетрадиционно для выпускников обычных школ, но необходимо человеку в жизни.

Основными результатами обучения в Монтессори-школе считаются «знания, ставшие плотью», то есть реальные жизненные умения, в том числе – и в большей степени – социально-психологические, с которыми ребенок входит в жизнь.

Вальдорфская школа

Вальдорфская школа получила свое имя от названия местности, где она родилась. В 1918 году для детей табачной фабрики в Вальдорфе Рудольф Штайнер разработал модель 13-летней школы развития – свободной школы.

Сегодня в мире существуют не только Вальдорфские школы, но и целое направление в науке обучения и воспитания – Вальдорфская педагогика. В ее основе лежит идея свободного, естественного, поэтапного развития ребенка с учетом его возрастных особенностей, ритмов жизни, которое осуществляется с помощью специально подготовленных воспитателей – классных учителей.

Жизнь человека, как считал Рудольф Штайнер, делится на ряд естественных, обоснованных природой этапов:

до 3 лет – «вращивание себя»;

3 – 7 лет – «добро» (мир, ты добр ко мне?);

7 – 10 лет – «вера» (ни один взрослый не может быть подвергнут сомнению, потому что они все хотят мне добра);

10 – 14 лет – «красота», «эвритмия» (единство всех видов искусства);

14 – 19 лет – «истина» (обучение у лучших профессоров мира);

19 – 21 лет – «антропософия» (место человека в мире: где в мире я?);

21 – 30 лет – «поиски и ошибки» (все перепробовать);

30 – 40 лет – «углубленное самоопределение»;

41 год и старше – «подготовка к смерти совершенного человека».

Рост и развитие ребенка происходит по ритмическим закономерностям, заложенным самой природой.

Учитель и воспитатель должны осознать, что они держат в руках жизнь и смерть ребенка в высшем смысле этих слов. Если они слишком рано разбудят сознание ребенка, не дав ему времени «поспать», то тем самым заложат в его организм зародыш раннего старения.

Высвобождение телесных образующих сил из организма ребенка совершается по этапам, которые Рудольф Штейнер подробно описал. Сначала высвобождаются те силы, которые формируют представления ребенка, позднее те, что воплощаются в играющей фантазии, и наконец, те, что создают первые зачатки нравственности. Этот последний процесс происходит приблизительно на пятом году жизни.

До пятилетнего возраста ребенок может вырабатывать хорошие привычки путем подражания. Поэтому взрослый должен поступать соответственно с тем, что он хочет воспитать в ребенке. Подражание здесь – самое действенное, незаменимое средство.

Приблизительно с пяти лет воспитатели могут вызывать моральные образующие силы, используя при этом свою фантазию, чтобы создавать те ситуации в образах, из которых дети должны найти выход. Такие маленькие истории должны быть просты, но драматичны и жизненны. При этом нужно дать детям

возможность самим устанавливать связь между тем, что происходит в рассказе, и их собственными шалостями.

С терпением нужно возвращаться и возвращаться к тому, что еще не усвоено. Доброе терпение и ритмичная форма повседневной жизни – это основы воспитания.

Маленькие истории совершают чудо, хотя и не тотчас. Они должны быть рассказаны конкретно и наглядно.

Детская фантазия способна творить в такой форме, которой взрослый, даже если он художник, уже не может достичь. Дети видят больше, чем взрослые.

Их детское видение соединяется с творческой фантазией. Ребенок живет с такой интенсивностью в творениях своей фантазии, что он их как бы овеществляет и переносит вовне.

Представления, фантазии, которые становятся внутренними историями, характерны для детей на девятом – десятом году жизни. Это время, когда ребенок отделяет себя от окружающего мира, людей, начиная к ним критически относиться. Это трудный и для ребенка, и для воспитателя период.

Многие тривиальные и сентиментальные истории десяти – одиннадцатилетних случаются оттого, что дети не получают в школе и дома духовной пищи, в которой они нуждаются, как в хлебе. Целительное средство в таком случае – немецкие, персидские или греческие легенды, наполняющие подростка художественными, пробуждающими душу образами.

Дети, не получившие духовную пищу сказок, былин, мифов, ищут ее в другом месте. Они начинают читать страшные истории в газетах или обмениваться со школьными приятелями бульварными рассказами.

Криминалистика подросткового возраста показывает, как испорченная фантазия может привести к преступлению.

Ребенок приходит в школу в определенный момент своего развития, обычно в период смены зубов. Если его воспитывать так, как будто бы он уже прошел период полового созревания, то ничего хорошего не будет.

Как для взрослого естественно логически мыслить и разумно действовать, так для ребенка естественно представлять все в образах и сравнениях и заниматься «детским творчеством». Учитель должен очень внимательно относиться ко всем процессам,

происходящим в ребенке. Ведь все воспринимаемое ребенком действует как на телесные, так и душевные его функции.

В соответствии с этим может быть определена главная задача педагогического образования – освободить учителей от оков научно-интеллектуального образования и сделать из них творчески свободных людей.

Доктор Штейнер придавал большое значение свободному времени учителя. Его должно быть много, чтобы учитель из природы, из наблюдений за жизнью, из бесед с коллегами, из лучших книг усваивал новые знания. Обычные школьные учебники для этого не годятся. Ведь ребенок до полового созревания – не маленький взрослый, которому современную науку надо изложить в популярной форме. Одна из основных задач учителя состоит в том, чтобы знания представить в образной, художественной форме. Это совершенно новый тип учителя, обладающего высокой квалификацией, способного и умеющего на деле осуществлять главный принцип обучения – исходить от ребенка. Вальдорфский классный учитель постоянно осваивает глубокое и трудное антропософское человекопознание, разработанное Р. Штейнером. Он 8 лет ведет в своем классе все общеобразовательные предметы: родной язык, математику, историю, ботанику, географию, физику, зоологию и др., он играет на флейте, поет, танцует, рисует, он мастер рукоделия, знает 4 – 5 иностранных языков. Но главное в том, что он владеет навыком психологического самопознания и самоусовершенствования, а также способностью познавать и понимать другого человека. До 9-го класса школьник вместе со своим учителем живет в мире самой разнообразной и интересной деятельности.

День школьника состоит из всех видов занятий, которые нравятся большинству: музыка, спорт, рукоделие, игры, искусство и т. д. Глубокое изучение наук начинается только с 9-го класса. Для развития, обучения и воспитания детей 14-ти лет община нанимает лучших специалистов-профессоров на срок 4 – 5 лет.

Ежегодно в конце года учитель пишет каждому ученику письмо вместо характеристики. Над этим письмом ребенок размышляет летом: почему он мне это стихотворение написал, почему он мне это посоветовал и т. д. (рефлексия – главное средство познания мира).

В Вальдорфской педагогике мы находим новую, по сути духовную, философию детства, глубоко разработанную цельную методику умственного, художественного, трудового воспитания, гуманистический подход к ребенку и новые формы свободного и ответственного педагогического самоуправления.

Школа Френе

Этот тип школы носит имя своего основоположника Селестена Френе (1896—1966), который разработал в 30-х годах XX века модель школы-кооператива.

Это свободная школа без жестких рамок и программ. Цель школы – развить у ребенка и голову, и руки. С этой целью ведущими предметами выступают конструирование, маркетинг, черчение, рисование, изобретательство.

Френе считал, что учебники мешают развитию детей, навязывают им логику взрослых. Тексты должны составлять и, главное, печатать сами дети, чтобы они не фетишизировали печатное слово, чтобы им никогда не пришла в голову мысль: раз напечатано, значит, правда. Все тексты печатают люди, они могут ошибаться – все надо взвешивать и проверять. Совсем маленькие дети составляют в школе Френе такие рассказы: «Наконец я научился плавать. Вперед, я плыву, как моя собака Ян!» и т.п.

Другая мысль Френе состоит в том, что школа – это кооператив. У педагога и у школьника одни интересы. Они вместе работают, и при этом дети учатся сотрудничеству: слово «сотрудничество» иначе как кооперация на французский не переведешь. Кооператив! Там каждую неделю утром – общее собрание, там выбирают временных председателей (президентов), там все отношения точно такие, какие заложены в нашей педагогике сотрудничества.

Френе считал, что если не получается с целой школой, то один учитель может сделать свой класс кооперативом. У каждого ученика есть свое печатное приспособление, типа личной типографии. На каждого ученика выделяется время для занятий на станках в школьных мастерских, так как, обучаясь в школе, он должен овладеть множеством практических специальностей:

наладчика, слесаря, фрезеровщика, электрика, конструктора, сборщика, оператора швейной и печатной машины и т. д.

Для мальчиков и девочек это домоводство, кулинария, швейное дело.

Общеобразовательные предметы есть все, но в усеченном виде – дается только базис. Для желающих во внеурочное время – углубленное изучение предмета.

Свое печатное приспособление у каждого дает возможность выпускать продукцию и делать свой бизнес.

Все ученики обязательно пишут стихи и рисуют. Это и преподают в первую очередь.

Таким образом, школа готовит к тому, чтобы молодой человек мог самостоятельно устроить свою жизнь, реализовать все свои способности и возможности.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1) **альтернативные школы дают толчок творческому поиску и преобразованиям в так называемом открытом обучении**, которое практикуется в странах Запада, где в настоящее время идут интенсивные поиски новых педагогических систем, методов обучения и воспитания современных школьников;

2) альтернативное образование, альтернативная педагогика многообразна в своих структурных проявлениях и потому позволяет решать широкий спектр комплексных образовательных задач;

3) инновационные тенденции в школах зарубежья прошли те этапы, которые сейчас проходит наша отечественная школа.

3. Развитие альтернативного образования в современной России

Децентрализация образования в России, явившаяся следствием демократизации общества на этапе его коренного реформирования, не могла не поставить в качестве актуальной

проблемы обоснование концепции альтернативного образования и одновременную его реализацию.

Таким образом, причины, вызвавшие развитие альтернативного образования в странах Запада, и причины, стимулирующие развитие альтернативной школы в России, заметно различаются: в первом случае они определялись задачами экономической и военной конкурентоспособности в масштабах мировой системы, а также свободного воспитания подрастающего человека, во втором – неотложными практическими потребностями общества, формирующего радикально обновленную экономическую, социальную и политическую структуру.

Эти факторы сформировали прежде всего такие тенденции развития образования, которые изначально вступили в противоречие с традиционным целевым, содержательным, структурным и методологическим единообразием отечественной школы. Началась энергичная многоплановая, хотя порой и бессистемная, опытно-экспериментальная работа во всех звеньях системы образования, и прежде всего – на уровне общеобразовательной школы.

Если к вопросам обновления школы подойти с точки зрения тех ценностных ориентиров, которые движут инициаторами всевозможных поисков в образовании, то можно выделить, по крайней мере, пять типов школ. Во-первых, это **школы так называемых педагогов-новаторов**. Они долгие годы, еще до всякой официальной перестройки, тщательно разрабатывали свои авторские системы, программы и образовательные технологии, стремясь улучшить систему формального образования. Новаторы добивались вполне определенных результатов, которые анализировались, оценивались, были предметом обсуждения, одобрения или нападок. Сегодня новаторы, вероятно, имеют свои школы, продолжают свою работу – но кому они интересны?

Причина потери интереса к ним в том, что сейчас каждый может заявить свою идею и развернуть в школе проект гораздо более замысловатый, чем тот, в основе которого – скромный опыт педагога, положившего свою жизнь, скажем, на то, чтобы его ученики могли решать самые каверзные задачи или знать литературу, иностранные языки или экономику.

Второй тип – **школы, которые ставят своей задачей воспроизводство вполне определенных образцов научного**

мышления. За ними стоят, как правило, целые научные школы, с ними связаны значительные имена в истории отечественной науки. Эти школы заинтересованы в том, чтобы воспроизводился интеллектуальный потенциал страны и даже целые коллективы ученых, работающих на передовых направлениях науки. Есть такие учебные заведения и в области искусства.

Важно добавить, что их программы шлифовались и доводились до совершенства десятилетиями. Подобных школ, в общем, немного, и они не тиражируемы.

В-третьих, **это конъюнктурные школы.** Они обслуживают социальные запросы, которые за время перестройки сформировались на основе ориентации на Запад. Многие родители хотят, чтобы их дети получили европейское образование. Такие школы с готовностью предлагают языки, курсы по менеджменту, маркетингу, овладение работой на компьютерах. Для тех, кто хочет вернуть детей к национальным корням, школы также предлагают программы, оснащенные специальными курсами по истории, религии, культуре.

По этому пути идет большинство педагогических коллективов, кто-то в погоне за статусом, повышенными ставками или привлекая лучших учеников; кто-то уверен, что занимается крайне важным делом – создает новое образование. Но неважно, какие иллюзии педагоги питают в отношении своей деятельности. Важно, что в большинстве случаев новые предметы в этих школах не проработаны. Они, как и весь традиционный набор учебных предметов, лишь загружают память детей бессмысленной информацией, заменяют традиционные предметные курсы, рассчитанные на приобретение детьми стандартизированных знаний, умений, навыков. Эти ЗУНы в пух и прах раскритикованы, но то, что приходит им на смену, вообще не анализируется и не контролируется.

Таким образом, существовавшее в нашей стране общее образование разрушается эклектическим набором самых разнообразных школ, которые не могут отвечать за результаты своих экспериментов. Подобных школ сегодня большинство.

Следующий тип – **региональные школы.** Потребность в них в полной мере пока еще не осознана. Педагогическая общественность не ориентирована на то, что у региона могут быть свои

культурные и политические цели, интересы, свой хозяйственный устой, свое, подчиненное региональным целям образование.

Но такие школы уже появляются. Они пытаются создать стабильную модель образования в том мутном потоке, который смыкает старые устои, традиции, разрушает общественные ориентации учителей и детей. Они воспитывают равнодушие, интерес к той земле, где родились и выросли ученики. Эти школы не отказываются с легкостью от старых принципов, пытаются обеспечить детям высокий уровень культурных навыков. Педагоги этих школ с готовностью идут на контакты с научными коллективами, которые работают над действительно новым содержанием образования.

Региональных школ мало, очень мало.

В ситуации, когда конъюнктурные школы преобладают, когда усилия людей, пытающихся противостоять охватившей страну деструкции, разрознены, очень важно человеку, работающему в образовании, уметь находить тех, чьи цели и задачи созвучны, благородны, ответственны и ориентированы на будущее.

Понятно, что, анализируя содержание какой-то программы, трудно оценить, какие мотивы движут ее разработчиками. В рамках какой политической стратегии образования она **разворачивается**? Но что значит стратегия в политике образования? Это вроде бы ориентация, эскиз будущего страны, который создает обновленная образовательная система. Сейчас **в сфере образования имеют место две взаимопротивостоящие стратегии**. Первая исповедует **принцип свободного распространения образовательных технологий**, преимущественно западных образцов. Этот принцип может привести к концу отечественной истории и появлению на территории России стершихся калек западных стран. В основе второй стратегии – **принцип регионального образования**. Что это за принцип? Куда ведет он региональное образование? Является ли оно альтернативой первому варианту? Что значит: определиться в политике образования? Как сформировать свое политическое кредо? На все эти вопросы и должны отвечать люди, претендующие на собственный путь в решении проблем образования в родной стране.

Наконец, к **пятому типу** нынешних новационных школ можно отнести те, педагогические коллективы которых решают утилитарную задачу копирования наиболее яркого опыта коллег

по образовательному цеху, например С. Френе, Р. Штайнера или М. Монтессори и т.д.

Подобные попытки чаще всего заканчиваются неудачей, ибо повторение на ниве педагогического новаторства так же мало бывает похоже на оригинал, как и всякое другое копирование.

В обобщенном виде **тенденции обновления отечественной школы проявляются всего в двух направлениях:**

Первое – **организация статусных школ**, где реформа идет «сверху» – от администрации школы, от стремления получить самостоятельность, от отбора детей, учителей, дополнительного финансирования.

Статусные школы представлены:

- а) гимназиями, лицеями, колледжами;
- б) авторскими школами;
- в) школами-комплексами;
- г) спецшколами для одаренных детей, элитными школами.

Положительным на этом пути является:

- подбор сильного педагогического коллектива с высоким творческим потенциалом;
- подбор сильного ученического коллектива с высоким интеллектуальным потенциалом;
- расширение содержания образования как основного системообразующего компонента статусных школ.

Отрицательным же является то, что ни учитель, ни содержание образования в этом случае не работает на разностороннее развитие ребенка, но заставляет его приспособливаться к избранному учителем и школой образу жизни и содержанию образования.

Второе направление – организация школ-лабораторий, школ – экспериментальных площадок, ставящих своей целью:

- изменение содержания образования;
- изменение методик и технологий;
- изменение системы подготовки учителей – с тем чтобы ориентировать ее на учеников, их индивидуальные особенности, интересы, склонности, потребности.

Если статусные школы в своем большинстве являются образовательными учреждениями для подготовки будущей интеллектуальной элиты, то школы второго направления – это учебные учреждения для детей с нормальным психическим развитием.

Между тем, **общеобразовательная школа в современной России остается базовым звеном системы непрерывного образования.** Закон о всеобщем среднем образовании превратил общеобразовательную школу в **массовое** учебное заведение, что привело к падению уровня общеобразовательной подготовки учащихся. Тенденция к обновлению школы заставила учителей задуматься над задачами, направленными на повышение качества знаний.

В связи с этим в опытно-экспериментальных школах сложилось несколько основных направлений в решении этой проблемы:

- научно-целевая и методическая переориентация школы на личность ученика или на определенные типы личностей;
- изменение содержания образования;
- активизация методов обучения;
- создание педагогических условий для достижения заданного уровня знаний;
- повышение уровня профессионализма учителя.

Проанализируем некоторые конкретные проекты реализации альтернативного обучения в средней общеобразовательной школе современной России, доступ к которым получен через партнерское сотрудничество.

Рассмотрим выборку из 106 «нетрадиционных» российских школ (таблица 3). В работе отображаются общие тенденции развития российского образования по поиску путей отхода от несостоятельной парадигмы «учить всех и всему», утвердившейся в советской педагогике, к тем парадигмам и концептуальным идеям, на основе которых можно эффективно строить конкретные модели «нетрадиционных школ», учитывающих местные условия, приобретающих черты индивидуальности, нестандартности, неповторимости, оставаясь в рамках общего для России образовательного пространства и удовлетворяя естественные потребности в природосообразном развитии личности.

Выборка тем и проектов, разрабатываемых педагогическими коллективами образовательных учебных заведений – «экспериментальных площадок»

№ п/п	Тип образовательного учреждения, город	Темы, проекты
1	2	3
1	Гимназия, г. Новый Уренгой	Новоуренгойский образовательный путь
2	Экспериментально-педагогическая площадка, г. Новосибирск	Одаренным детям – талантливый учитель
3	Лицей, г. Екатеринбург	Концепция гуманитарного образования в лицее: диалог времен и культур
4	Технический лицей, г. Тюмень	Процесс духовного развития личности учащихся на уроках литературы в условиях лицея
5	Центр профессионального развития молодежи (ЦПРМ), г. Верхняя Пышма	Организация младшего бизнес-колледжа на базе ЦПРМ
6	Школа-гимназия, г. Новосибирск	Экспериментальная модель гимназии развития творческих способностей
7	Школа, г. Усть-Илимск	Школа дифференцированного обучения – «София-Плюс»
8	Комплекс «детский сад – школа – вуз», г. Красноярск	Комплекс непрерывного обучения и творческого развития личности
9	Колледж связи, г. Новосибирск	Гуманизация и гуманитаризация профессионального образования на основе системно-деятельностного подхода
10	Муниципальный образовательный центр, г. Новосибирск	Создание и развитие деятельности муниципального образовательного центра «Инноватика»
11	Гимназия, г. Усть-Илимск	Единство мысли, действия, чувств

Продолжение таблицы 3

1	2	3
12	Школа-лицей, г. Новый Уренгой	Разработка модели образовательной системы и определение содержания образования в школе-лицее
13	Школа-гимназия, г. Новосибирск	Интеллектуализация обучения в процессе компьютеризации, информатизации – путь в информационное общество
14	Школа-гимназия, г. Миасс	Новые информационные технологии как средство гуманизации личностно-ориентированной модели образования
15	Научно-исследовательская лаборатория инновационных технологий, г. Екатеринбург	Полифорум
16	Центр образования, г. Новосибирск	Экологическое образование
17	Гуманитарный центр «Театр», г. Екатеринбург	Введение в познание мира
18	Частный пансион «Экошкола», г. Новосибирск	Создание эффективной образовательной среды
19	Лицей, г. Екатеринбург	Общеобразовательный центр «Детский сад – школа – лицей»
20	Красноярская государственная технологическая академия, г. Красноярск	Непрерывное экологическое образование
21	Гимназия, г. Екатеринбург	Развитие творческих способностей учащихся на основе информационных технологий
22	Ясли-сад, г. Кемерово	Программа «Детская картина мира» для детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения
23	Гимназия, г. Екатеринбург	Классическая гимназия
24	Театр классической драмы, г. Усть-Илимск	Программа «Гармония»

1	2	3
25	Школа, г. Челябинск	Школа-лаборатория сотрудничества детей и взрослых
26	Школа, г. Красноярск	Коммуникации и понимание
27	Школа, г. Новосибирск	Создание варианта модели работы психологов в школе по обеспечению учебно-воспитательного процесса и экспериментальной работы педагогического коллектива
28	Детский сад, г. Заринск	Влияние прекрасного на развитие творческих способностей детей
29	Лицей, г. Екатеринбург	Философия как история философии для средней школы
30	Гимназия, г. Владивосток	Система химического образования в структуре многопрофильной гимназии
31	Центр развития альтернативного образования, г. Санкт-Петербург	Открытая школа
32	Красноярская государственная технологическая академия, г. Красноярск	Экотворчество
33	Школа-гимназия, г. Новосибирск	Адаптация школы к информационному обществу в компьютерный век (компьютерная грамотность как необходимая составляющая универсального образования)
34	Школа-профилакторий, г. Н. Уренгой	Школа как оздоровительно-образовательный комплекс
35	Детский сад, г. Барнаул	Формирование активной творческой личности на основе развития индивидуальных особенностей и способностей ребенка
36	Лицей, г. Курган	Разработка и внедрение модели литературно-психологического образования
37	Негосударственная школа «Гейзер», г. Екатеринбург	Гуманизация интеллекта

1	2	3
38	Лицей, г. Бийск	Учебно-исследовательский колледж при Бийском лицее Алтайского края
39	Образовательный комплекс, г. Бийск	Программа «Родники»
40	ЭЦРО, г. Новосибирск	Школа-гармония
41	Школа «Оптимум», г. Екатеринбург	Я и мир моей любви
42	УрГУ, г. Екатеринбург	Психофизическая культура в образовательном учреждении
43	Детский сад, г. Барнаул	Воспитание детей дошкольного возраста на традициях русской культуры
44	Гимназия, г. Улан-Уде	Концепция национального учебного комплекса «МИКЭБИ» (детский сад, музыкальная школа, лингвистическая гимназия)
45	Лицей-интернат, г. Улан-Уде	Особенности этнокультурного самоопределения личности в условиях поликультурной (бурятско-русской) среды
46	Школа-гимназия, г. Новосибирск	Исследование процесса формирования личности, подготовленной к деятельности в быстроменяющихся условиях жизни
47	Лицей-интернат, г. Омск	Агротехнический лицей (север, село)
48	Школа-гимназия, г. Новокузнецк	Личность, творчество, литература
49	Лицей, г. Новый Уренгой	Экологический лицей – «Экоцентр» в приполярном городе
50	НГУ ОПИ АОС, пос. Краснообск	Создание автоматизированных систем по английскому языку и музыке
51	Школа, г. Новосибирск	Система экономического образования в средней школе
52	Школа-гимназия, г. Новосибирск	Разработка эффективных методов поддержания психофизического здоровья в системе «педагог—ученик» на основе донозологических методов

1	2	3
53	Школа, г. Верхняя Салда	Сознание альтернативной школы-комплекса «Эврика-развитие»
54	Школа, г. Курган	Школа для трудных подростков
55	Школа-ПТУ, пос. Каргаполье	Содержание и формы социально-трудовой адаптации детей с отклонениями в умственном развитии к самостоятельной жизни и деятельности
56	Гимназия, г. Томск	Система работы гуманитарно-эстетической гимназии
57	Лаборатория НГПУ, г. Новосибирск	Лаборатория «Тест»
58	Школа, г. Челябинск	Школа альтернативного неформального обучения
59	Музыкальное училище, г. Иркутск	Музыкальное образование и просвещение в Восточной Сибири: любовь к человеку, открытость миру
60	Лаборатория «Текст», НГПУ, г. Новосибирск	Новые гуманитарные технологии формирования образовательного пространства
61	Школа, г. Томск	Школа свободной педагогики, ориентированной на философско-педагогическую концепцию Л.Н. Толстого
62	Школа, г. Томск	Школа совместной деятельности
63	Школа, г. Мирный	Бизнес-колледж
64	Школа, г. Канск	Дом детства
65	Школа, г. Красноярск-26	Английский язык как средство общения в русскоязычной школе
66	Школа, г. Красноярск	Глобальное образование в сибирской школе
67	Школа, г. Красноярск	Школа менеджмента
68	Школа, г. Красноярск	Немецкая гимназия
69	Школа, пос. Дубинино	Учебно-воспитательный комплекс пос. Дубинино
70 – 106 Тематика разработок следующих 37 школ близка к темам, приведенным в таблице		

Представляет интерес изучение процесса **вхождения** коллективов общеобразовательных школ в состояние устойчивого развития образовательной системы отдельной общеобразовательной школы на пути к построению эффективного в масштабах школы вариативного, дифференцированного, альтернативного, природосообразного образования как системы, учитывающей возрастные особенности, предрасположенности, склонности всех субъектов образовательного процесса в школе.

Анализ материалов и информации, а также научных публикаций по проблеме развития общеобразовательных учреждений, решающих актуальные задачи реформирования образования (на своем уровне компетенции), позволяют сделать следующие выводы.

1. До 92 % директоров общеобразовательных школ России (в выборке из 106 школ) хотят, чтобы их школы были «экспериментальными площадками», т.е. нетрадиционными, но только 57,7 % директоров видят, хотя бы в общих чертах, конкретное нетрадиционное направление, по которому могли бы работать педагогические коллективы их школ.

2. Из тех школ, педагогические коллективы которых ведут систематическую, целенаправленную поисковую, исследовательскую работу, только 6,2 % имеют конкретные результаты, которые могут представлять интерес для других школ или педагогической науки.

3. Даже в тех школах, где есть конкретные результаты исследовательского поиска педагогического коллектива, не более 10% учителей-предметников занимают активную творческую позицию, внося свой вклад в общее коллективное дело.

4. В разработке комплексного проекта или программы развития своей школы принимает участие, как правило, меньшая часть педагогического коллектива школы; участие большинства учителей либо минимальное, либо вообще отсутствует, либо они откровенно безразличны.

Диапазон интересов педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, которые обуславливают основные направления творческого поиска учителей-предметников российских школ, характеризует тематика, по которой работают «экспериментальные площадки», представленные в выборке из

106 школ, принявших участие в работе Международного семинара в Красноярске в 1994 году (см. таблицу 3).

При этом большой интерес представляют:

- во-первых, сам **перечень** тем, которые разрабатывают педагогические коллективы российских образовательных учреждений, имеющих статус «экспериментальной площадки». Значимость приведенной тематики обуславливается, с одной стороны, сравнительно большой выборкой образовательных учреждений, а с другой – тем, что она характеризует диапазон (достаточно широкий) творческих интересов не столько работников образования вообще, сколько педагогических коллективов и руководителей отдельных образовательных учреждений;

- во-вторых, **организация и методы инициативного творческого поиска, исследований**, которые проводятся в образовательных учреждениях и вскрывают творческий потенциал российского учительства;

- в-третьих, **нацеленность и готовность** рядового учителя к серьезной поисковой, исследовательской работе, характеризующей уровень его профессиональной квалификации;

- наконец, в-четвертых, **возможность сравнить направленность массового интереса и поиска** в «низовых» педагогических коллективах с педагогическими исследованиями, которые проводятся российскими учеными-педагогами на современном этапе глубокого реформирования образования.

Аналитический обзор материала, представленного в таблице 3, позволяет сделать и вторичные выводы:

1. **Поисковые, исследовательские** интересы педагогических коллективов общеобразовательных учреждений **обуславливаются, прежде всего, специфическими**, местными условиями, а не подражанием ученым-педагогам: если это гимназия г. Новый Уренгой, то тема (а точнее, проект) называется «Новоуренгойский образовательный путь»; если это лицей-интернат г. Улан-Уде, то тема – «Особенности этнокультурного самоопределения личности в условиях поликультурной (бурятско-русской) среды».

2. Абсолютное большинство образовательных проектов, инициированных коллективами общеобразовательных учреждений,

обращено к формированию духовности, интеллектуальности подрастающего человека, например: «Воспитание детей дошкольного возраста в традициях русской культуры» – детский сад г. Барнаула; «Единство мысли, действия, чувств» – гимназия г. Усть-Илимск; «Я и мир моей любви» – школа г. Екатеринбургa.

3. Заметное место занимает исследовательский поиск в области экологии и экологической направленности общего образования. Об этом свидетельствуют, например, темы: «Экологический лицей – «экоцентр» в приполярном городе», г. Новый Уренгой; «Экологическое образование» – Центр экологического образования, г. Екатеринбург; «Экотворчество» – школа, г. Красноярск.

4. Отмечен устойчивый интерес педагогических коллективов общеобразовательных учреждений к разработке и реализации систем природосообразного, валеологизированного образования: «Разработка эффективных методов поддержания, психофизиологического развития в системе «педагог – ученик» на основе диалогических методов» – школа, г. Новосибирск; «Создание варианта модели работы психологов в школе по психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса и экспериментальной работы педагогического коллектива» – школа, г. Новосибирск; «Программа «Детская картина мира» для старшего дошкольного возраста с нарушением зрения» – ясли-сад, г. Кемерово; «Исследование формирования личности, подготовленной к деятельности в быстро меняющихся условиях жизни» – школа, г. Новосибирск; «Школа как оздоровительно-образовательный комплекс» – школа-профилакторий; г. Новый Уренгой.

5. Представлены концептуальные разработки, проекты, программы развития образовательного учреждения в целом: «Концепция гуманитарного образования в лицее: диалог времен и культур» – лицей, г. Екатеринбург; «Комплекс непрерывного образования и творческого развития личности» – комплекс «детский сад - школа – вуз», г. Красноярск; «Гуманизация и гуманитаризация образования на основе системно-деятельностного подхода к обучению» – колледж, г. Новосибирск.

6. Разрабатываются и реализуются системы, комплексы развивающего обучения: «Экспериментальная модель гимназии развития творческих способностей» – школа-гимназия,

г. Новосибирск; «Одаренным детям – талантливый учитель» – экспериментально-педагогическая площадка, г. Новосибирск; «Развитие творческих способностей учащихся на основе информационных технологий» – гимназия, г. Екатеринбург.

7. Заметно внимание педагогических коллективов общеобразовательных учреждений к альтернативным формам обучения, воспитания, образования. Отметим, – именно к альтернативным подходам к обучению, воспитанию и образованию, а не к самоценному созданию альтернативных школ. Например: «Школа дифференцированного обучения – «София - Плюс» – школа, г. Усть-Ильмск; «Создание альтернативной школы - комплекса «Эврика – развитие» – школа, г. Верхняя Салда; «Школа-лаборатория сотрудничества детей и взрослых» – школа, г. Челябинск; «Школа альтернативного неформального обучения» – школа, г. Челябинск; «Содержание и формы социально-трудовой адаптации детей с отклонениями в умственном развитии к самостоятельной жизни и деятельности» – школа, г. Каргополье.

8. Проекты развития общеобразовательных учреждений, обращенные к специализированной и специальной подготовке (социально-экономической, психологической) подрастающего поколения: «Школа для трудных подростков» – школа, г. Курган; «Школа – гармония» – ЭЦРО, г. Новосибирск; «Открытая школа» – ЦРАО, г. Санкт-Петербург.

9. Проекты, ориентированные на специальную или специализированную предметную подготовку учеников: «Философия как история философии для средней школы» – лицей, г. Екатеринбург; «Система химического образования в структуре многопрофильной гимназии» – гимназия, г. Владивосток; «Музыкальное образование и просвещение в Восточной Сибири: любовь к человеку, открытость миру» – школа, г. Иркутск; «Английский язык как средство общения в русскоязычной школе» – школа, г. Красноярск.

10. Проекты, развивающие традиции отечественной педагогики: «Школа свободной педагогики, ориентированной на философско-педагогическую концепцию Л.Н. Толстого» – школа, г. Томск; «Программа «Родники» – образовательный комплекс, г. Бийск; «Воспитание детей дошкольного возраста на традициях

русской культуры» – детский сад, г. Барнаул; «Классическая гимназия» – гимназия, г. Екатеринбург.

11. Проекты, удовлетворяющие национально-культурные, этнические запросы россиян: «Немецкая гимназия» – школа, г. Красноярск; «Концепция национального учебного комплекса «МИКЭБИ» (детский сад, музыкальная школа, лингвистическая гимназия)» – гимназия, г. Улан-Уде.

12. Проекты, обращенные к современному информационному и технологическому обеспечению образовательного процесса: «Адаптация школы к информационному обществу в компьютерный век (компьютерная грамотность как необходимая составляющая универсального образования)» – школа-гимназия, г. Новосибирск; «Создание автоматизированных систем по английскому языку и музыке» – школа, пос. Краснообск; «Развитие творческих способностей учащихся на основе информационных технологий» – гимназия, г. Екатеринбург; «Новые информационные технологии как средство гуманизации в личностно-ориентированной модели образования» – школа-гимназия, г. Миасс.

13. Проекты, нацеленные на реализацию адаптивных вариантов самых современных идей теории и практики образования, педагогики: «Создание эффективной образовательной среды» – частный пансион, г. Новосибирск; «Школа менеджмента» – школа, г. Красноярск; «Бизнес-колледж» – школа, г. Мирный; «Новые гуманитарные технологии формирования образовательного пространства» – лаборатория «Текст», г. Новосибирск; «Комплекс непрерывного образования и творческого развития личности» – комплекс «детский сад— школа— вуз», г. Красноярск.

Названные темы и проекты, разрабатываемые в педагогических коллективах общеобразовательных учреждений, характеризуют вариативность общеобразовательных систем в современной России, а также направления творческого поиска, исследовательской работы, профессиональных интересов не только педагогических коллективов и их руководителей, но и учителей-предметников, ибо именно они претворяют в жизнь все разработки по актуальной для школы тематике. Учитель-предметник активно участвует в создании и реализации новационных школьных проектов, а значит включается в школьную систему непрерывного повышения квалификации учителей-предметников. Среднее

время разработки названных в таблице тем, проектов составляло к моменту проведения выборки 4 года; разработка и реализация большинства из них рассчитана в среднем на 10 лет.

Чтобы соотнести основные направления исследований ученых-педагогов и те проекты, которые разрабатываются педагогическими коллективами общеобразовательных учреждений, приведем результаты анализа докторских и академических педагогических исследований, выполненных в период развертывания российской общеобразовательной реформы и связанных с обновлением отечественного образования.

Педагогические исследования, посвященные актуальным проблемам обновления общеобразовательных систем в аспекте вариативного образования разных уровней его организации, разрабатывают следующие направления:

- Концептуальное обоснование новационных образовательных приоритетов и феноменов – в связи с глубинными преобразованиями российского общества и необходимостью обновить ценностные и целевые установки российского образования, с тем чтобы обосновать и дидактически обеспечить целесообразное заполнение общеобразовательного вакуума.

- Обоснование, разработка и реализация систем эффективного технологического обеспечения обучения, воспитания и развития подрастающего человека, которые могут выполнить функцию обновления содержания образования, соответствующего глубинным демократическим преобразованиям российского общества. Смысл подобного технологического обеспечения заключается в том, чтобы образовательная сфера стала фундаментом для проведения жизненно важных для России преобразований, определяющих судьбы будущих поколений россиян.

- Концептуальное обоснование и технологическое обеспечение устойчивого развития вариативных, дифференцированных, альтернативных образовательных систем, обеспечивающих гражданам России свободу образовательного выбора и равенство образовательных возможностей. Разработка эффективных механизмов формирования, преобразования, реформирования таких образовательных систем в условиях единого образовательного пространства, обеспечивающего адаптивное и непрерывное образование всех слоев населения.

- Образование как феномен культуротворчества.
- Интегро-дифференцированное структурирование образовательных систем на основе комплексного подхода к нему как к ценности, цели, дереву задач, системе, структуре, адаптивно-му, природосообразному, контролируемому процессу и результату – по комплексу предметно-когнитивных этапных и итоговых параметров.
 - Реализация концепции непрерывного педагогического образования и повышение педагогической квалификации.
 - Интегративность профессиональной подготовки и повышения педагогической квалификации.
 - Оптимизация управления образовательным процессом на основе становления социального комплекса развития личности.
 - Психологические и педагогические основы подготовки к профессиональной педагогической деятельности и повышению квалификации.
 - Дидактические, методические и научно-методические основы подготовки к профессиональной педагогической деятельности и повышению квалификации.
 - Разработка и реализация организационно-дидактического обеспечения образовательной программы, проекта отдельного общеобразовательного учреждения.
 - Разработка и реализация организационно-методического обеспечения школьных учебных планов, образовательных областей, содержательных линий, образовательного стандарта.
 - Разработка самодостаточных общеобразовательных и попредметных образовательных технологий, частных и социальных методик обучения.
 - Технологические образовательные линии как средство оптимальной алгоритмизации образовательного процесса.
 - Образовательная среда как фактор природосообразности, валеологической и экологической обоснованности образовательного процесса.