А.Н. ДЖУРИНСКИЙ

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Для студентов средних и высших педагогических учебных заведений

ББК 74. 00я73 Д42

Издательская программа «Учебники и учебные пособия для педагогических училищ и колледжей»

Руководитель программы Э. А. Нефедова

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор М. Г. Пяохова, канд. пед. наук Я. М. Воскресенская

Джуринский А. Н.

Сравнительная педагогика: Учеб. пособие для студ. Д42 сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М. : Издательский центр «Академия», 1998. - 176 с. ISBN 5-7695-0122-7

В пособии дан сравнительный анализ основных процессов школьного образования и воспитания в современном мире, в нем представлены разнообразные материалы о современном состоянии школы и педагогики ведущих стран мира

Адресованное студентам средних и высших педагогических учебных заведений пособие может быть полезно также работникам школьных учреждений и ведомств, всем, кто интересуется развитием образования и воспитания в современном мире.

ББК 74. 00я73

©Джуринский А. Н. , 1998 © Издательский центр «Академия», 1998

ВВЕДЕНИЕ

Возникновение сравнительной педагогики обычно связывают с публикацией в 1817 году французским ученым Марко м-Антуаном Жюльеном брошюры «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», где был дан анализ школьно-педагогического опыта Франции и Швейцарии.

В настоящее время сравнительная педагогика переживает пору расцвета: регулярно проходят европейские и мировые конференции, постоянно действует Европейское общество сравнительной педагогики. В 1995 году на международной конференции в Токио были предприняты шаги по организации Азиатской ассоциации сравнительной педагогики. Во всех ведущих странах функционируют национальные общества сравнительной педагогики.

В России при Академии образования существует Совет по сравнительной педагогике. Курс сравнительной педагогики введен в программу педагогических вузов.

Объектом внимания сравнительной педагогики является образование и воспитание в современном мире. Надо иметь в виду, что сравнительная педагогика одновременно национальна и интернациональна. Ее представители рассматривают зарубежный опыт сквозь призму и приоритеты отечественной школы и педагогики.

Сравнительная педагогика преследует две взаимосвязанных задачи: сопоставление педагогических идей и школьной практики и формулирование на этой основе теоретических подходов универсального, прогностического характера.

Соответственно предмет сравнительной педагогики содержит компаративизм (сравнение) и обобщение. Другими словами, сравнительная педагогика изучает воспитание и образование синхронно, в сопоставлении, конструируя в итоге теоретические модели, выделяя своеобразный «сухой остаток».

Ученые-компаративисты, отрабатывая технологию исследований, отдают предпочтение изучению школьно-педагогического опыта стран с ярко выраженными различиями. Особое значение придается преодолению терминологических разночтений. К примеру, в разных языках вкладывается далеко не одинаковое содержание в понятия «воспитание», «среднее образование», «высшее образование» и т. д.

Имеются серьезные разночтения в понимании содержания сравнительно-педагогических исследований. Ряд ученых (В. Маллинсон, например) исходят из понимания воспитания как следствия национальной психологии. Другие ученые (Б. Бар-бер, Б. Холмс) рассматривают сравнительную педагогику прежде всего как науку социальную.

При определении предмета сравнительной педагогики нельзя упускать ее междисциплинарный характер. Сравнительная педагогика тесно связана с философией образования, историей педагогики, теорией воспитания и образования, школоведением и т. д. В поле ее зрения могут оказаться не только нынешние реалии, текущая ситуация и перспективы, но и прошлое школы и педагогической мысли. На подобном историческом подходе особенно настаивали Николае Ханси Фредерик Шнейдер.

Задачей данного учебного пособия является ознакомление студентов с основными тенденциями в развитии школьного образования и воспитания в современном мире. Для будущих педагогов это весьма важно, поскольку поможет приобщиться к общечеловеческим приоритетам в области воспитания и обучения.

Изучение мирового школьно-педагогического опыта способствует формированию открытого педагогического мышления, когда осваивается все целесообразное, что накоплено в школьном воспитании и образовании.

При всей специфичности характеристик школы и педагогики отдельных стран в них отражены актуальные и общие для всей планеты подходы к управлению, содержанию, формам, методам воспитания и обучения. Сравнительная педагогика позволяет приобщаться к таким ценностям в воспитании и образовании, которые лежат вне корпоративных, узко понимаемых социальных и национальных интересов.

В предлагаемом учебном пособии дана характеристика основных тенденций развития теории и практики школы второй половины XX столетия. Особое внимание уделено проблемам диверсификации образования, внедрению педагогических средств, развивающих инициативу, самостоятельность, творчество, создания структуры эксперимент — массовая школа.

Рассмотрены также магистральные направления реформ школьных систем и входящих в них типов общеобразовательных учреждений; эволюция программ школьного образования, методов, форм и организации обучения; модернизация практики школьного воспитания; деятельность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений; внедрение новых технических средств в учебно-воспитательный процесс.

Затронутые проблемы и темы рассмотрены с учетом того, что в мире существует несколько эпицентров школьного образования и воспитания. Это США, Западная Европа, Япония и Россия.

Пособие восполняет дефицит учебно-педагогической литературы по сравнительной педагогике, который испытывают педагогические вузы и коллежи. Его уместно использовать при освоении нормативного курса, на спецсеминарах и спецкурсах, при написании рефератов, курсовых и дипломных работ.

ГЛАВА ПЕРВАЯ ШКОЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

1. проблема ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ШКОЛЫ

Проблема демократизации школы остается в центре внимания общественных и педагогических кругов в ведущих странах мира. Мощным стимулом демократизации школьных систем является движение общественности. Его участники настаивают на улучшении материального положения школы, ставят вопрос о модернизации школьного образования как потребности социального прогресса.

В обсуждении проблемы демократизации школы участвуют не только ученые-профессионалы, но и представители политических партий, профсоюзов, ассоциаций родителей. При этом складывается сотрудничество педагогических сил различной ориентации. Например, во Франции эти проблемы поднимают влиятельные педагогические ассоциации: Группа нового воспитания. Кооператив Современной школы, Федерация учителей, Федерация родителей учащихся общественных школ и т. д.

Сегодня можно сделать вывод: в мире идет процесс демократизации школьного образования. В различных регионах и странах существуют особые социальные, политические, экономические и этнические условия, оказывающие непосредственное влияние на этот процесс.

Следует иметь в виду два взаимоисключающих подхода в понимании демократизма общеобразовательной школы. В основе одного — идея эгалитаризма и единообразия. До конца 80-х годов это была официальная доктрина школьной политики бывшего СССР и в значительной мере Японии.

Сторонники эгалитаристе кого подхода выдвинули тезис о равенстве всех детей от рождения. Они считают невозможным обеспечить каждому отдельному ученику высококачественное образование и предлагают, учитывая интересы и возможности групп учащихся, усиливать принципы единообразного образования. В практике образования это приводит к сдерживанию преуспевающих.

Однако многие педагоги выступают против такой системы образования. Йоширо Канемацу (Япония) пишет, что любая система образования выполняет две функции — собственно обучения и социального отбора. В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера. Во втором •— о распределении по различным профессиональным и общественным стратам. Канемацу считает, что школа должна эффективно осуществлять обе функции и тем самым решать задачи демократического образования. Если смысл первой функции состоит в приобретении общего для всех образования, то пафос второй функции — диверсификация образования, то есть обучение сообразно индивидуальным способностям, склонностям и интересам.

Противники эгалитарного (уравнительного) образования подчеркивают, что такой подход, как и оправдание отсутствия преемственности ступеней образования, одинаково опасны для подлинной демократизации школы. Английский ученый Дж. Холден утверждает, что концепция формально единой школы, под знаменем которой проходили многие реформы в XX веке, нанесла ущерб всем учащимся, помешав развитию их индивидуальности.

Антиэгалитаристский подход к проблеме демократизации исходит из необходимости преемственности ступеней образования и вместе с тем основывается на идее плюрализма, вариативности, диверсификации общеобразовательной школы. Такой подход сейчас разделяют ведущие страны мира. Вследствие этого открывается перспектива формирования многозначной по целям, содержанию, типам учебных заведений структуры общеобразовательной школы.

При расшифровке понятия демократической системы образования предлагается ориентироваться на ряд условий. Профессор из Хоккайдо Такэда Масанао называет несколько сущностных, по его мнению, признаков системы образования демократического типа. Первый признак —равенство членов общества перед образованием, то есть его доступность независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности. Вторым по значимости признаком Масанао считает децентрализацию школьной системы, подразумевающую, в частности, право местных органов распоряжаться финансами и отбором педагогических кадров. Другим признаком демократизма, по мнению японского ученого, является открытость системы, трактуемая как преемственность всех ее ступеней. К важным чертам демократической школы Масанао относит право родителей и учеников на выбор учебного заведения. И, наконец, демократической школе присуща такая организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

Подобные принципы демократизации образования были провозглашены в России в начале 90-х годов: ликвидация монополии государства на образование; децентрализация управления образованием; участие местных властей в управлении образованием; самостоятельность учебных заведений при определении направлений учебной деятельности; переход в педагогических отношениях к системе сотрудничества.

В современном мире важным свидетельством демократизации общества являются гарантии права на образование.

Прогрессивные педагоги и общественные деятели декларируют равные права граждан на общеобразовательную подготовку. Равные шансы на образование они рассматривают не только как доступ к любым типам учебных заведений, но и использование каждым школьником возможностей для приобретения образования.

Однако осуществление права на образование остается острой проблемой в связи с социальным неравенством учащихся. Ограничение возможностей успешного обучения, порожденное таким неравенством, неоднократно отмечалось учеными разных стран (Колеман, Дженкс — США, Дуглас — Англия, Перну, Гонверс — Швейцария и др. ). Все они подчеркивают тесную взаимосвязь между школьной успеваемостью и профессионально-социальным статусом родителей учащихся. Другие ученые (например, итальянцы Чеккини и Тонуччи) считают, что причина школьной неуспеваемости и интеллектуального отставания кроется не в принадлежности к тому или иному социальному слою, а объясняется «социальной недостаточностью» некоторых общественных групп. Они предлагают несколько критериев подобной «социальной недостаточности»: частота и качество социального общения ребенка; уровень родительских притязаний в отношении своих детей и материальные условия проживания школьника.

Нынешняя эпоха породила новое противоречие —между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами получения образования. В настоящее время в ведущих странах мира благодаря демократизму массовым сделалось полное общее образование. Например, в Японии до второй мировой войны неполное среднее образование получали 18 % подростков соответствующего возраста, а в 90-х годах — 99,9 %, в 1948 году в старшую среднюю школу поступили 40 % учащихся младшей средней школы, а в 1994 году — 96,5 %.

В то же время немало выходцев из наиболее обездоленных семей испытывают трудности при приобретении образования.

Педагоги, политики, ученые констатируют, что многие учащиеся не имеют возможности получить достойное образование. Так, ученые из германского Института труда и профессий, проанализировав результаты деятельности немецкой школы к началу 90-х годов, пришли к выводу, что традиция, когда путь к качественному образованию предопределен социальным положением, сохраняется.

Резко ухудшаются возможности приобретения образования в условиях социально-экономического кризиса. Так, по данным социологического опроса, в России в 1995 году свыше 70 % из 1500 респондентов заявили, что стало труднее получить хорошее образование.

Уровень жизни многочисленных групп населения высокоразвитых стран позволяет им в пределах общеобразовательной школы сравнительно безболезненно преодолевать экономические затруднения. Например, в Японии почти каждая семья может платить за обучение в старшей средней школе. Но в той же Японии не все родители в состоянии финансировать репетиторство, чтобы компенсировать недостатки массового образования.

Хотя в ведущих странах мира законы гарантируют бесплатное обучение на уровне общего образования, родители регулярно оплачивают различные образовательные услуги: учебники, экскурсии, спортивные занятия, школьно-письменные принадлежности, школьные завтраки.

Мировое сообщество поставлено перед необходимостью посредством социальных и педагогических мер сгладить противоречие, порожденное различиями в возможностях семей при оплате образовательных услуг. Понятно, что полная финансовая компенсация всем нуждающимся со стороны государства нереальна. В бюджетах попросту не найдется таких средств. Куда перспективнее политика повышения результативности образования в пределах бесплатного обучения.

Существенный показатель демократизма школьного образования — реальный уровень охвата детей обязательным обучением. Не посещаемость высока в тех странах, население которых оказывается в неблагоприятных экономических условиях. В странах со стабильной экономикой уровень не посещаемости сравнительно невысок, тогда как в странах, охваченных экономическими потрясениями, он увеличивается. Так, если в благополучной в экономическом отношении Японии этот уровень сравнительно невысок — около 2 % учащихся общеобразовательной школы (данные на 1992—1993 учебный год), то в России в 1995—1996 учебном году он составил 7 %.

Рост не посещаемости школы даже в экономически благополучных странах свидетельствует также, что этот процесс является следствием не только материальных трудностей. Следует иметь в виду, что далеко не все подростки в состоянии успешно учиться в полной средней школе.

В официальной школьной политике ведущие страны мира исходят из стратегической цели покончить с социальной детерминацией при получении образования. Так, в правительственном докладе «Америка — 2000: стратегия в образовании» (1991) специально обозначено, что следует «дать всем американцам места для длительного путешествия к качественному образованию».

Для устранения наиболее острых последствий противоречия между относительным демократизмом школьных структур и социальными факторами неравенства при получении образования предлагаются два направления реформ. Во-первых, определенные социальные меры в поддержку малоимущим. Во-вторых, совершенствование самих школьных систем.

К числу социальных мер относятся материальная поддержка отдельных учащихся, узкоцелевые субсидии в помощь тем регионам, где качество обучения вызывает особую тревогу. Так поступают, например, в США, Франции, ряде других стран.

Сторонники демократизации исходят из убеждения, что школе по силам организовать массовое качественное обучение. «Все учащиеся в состоянии успешно учиться, если их учить квалифицированно», — такой оптимистический вывод сделан в докладе, представленном в американском конгрессе (1983).

Одним из наиболее эффективных путей улучшения качества обучения всех школьников многие известные ученые считают дифференцированный подход к образованию и обучению.

Так, Р. Винклер (Германия) замечает: «Дифференциация означает широкий спектр учебно-организационных мероприятий, с помощью которых предпринимаются попытки удовлетворить, с одной стороны, разносторонние интересы и способности учащихся, с другой — разнообразные потребности общества. Дифференциация выполняет две функции: служит раскрытию индивидуальности учащихся и дальнейшему развитию общества».

Сторонники дифференциации размышляют о том, как воплотить в жизнь декларации о необходимости раскрыть способности каждого ребенка. Президент Французского общества «Группа нового воспитания» А. Басис утверждает в этой связи: «Чудо нового обучения состоит в том, что человек обнаруживает у себя способности, которыми он сам себя считал обделенным».

В мировой педагогике признано, что сквозная дифференциация является реальной основой для удовлетворения разнообразных интересов, способностей и склонностей учащихся. Вместе с тем некоторые ученые утверждают (например, Дж. Конант), что требования к академическим дисциплинам, не входящим в обязательную программу, должны быть «такими высокими, чтобы у малоспособных учащихся не появился соблазн выбирать эти предметы».

Педагоги, активно поддерживающие дифференциацию, подчеркивают, что при ее осуществлении необходима взвешенная политика. При этом ставится под вопрос правомерность существования немногочисленных элитарных учебных заведений, наличие которых, как полагает канадский педагог Л. Морен, может оборачиваться «воспроизводством привилегированных классов».

Сторонники демократизации и дифференциации предлагают осуществлять комплекс социально-педагогических мер для защиты права и возможности человека приобретать образование в соответствии с природными потенциями, а не имущественным и социальным положением. Высказываются опасения, что без подобных мер целесообразная педагогическая идея дифференциации вырождается и вступает в противоречие с демократизацией образования.

В ряде стран, прежде всего США, Англии, Японии, важным инструментарием дифференциации является тестирование способностей учеников. В тестометрии видят полезный способ исследования уровня развития учащихся.

Сторонники демократизации школы отвергают биотерминистские толкования тестометрии. Будучи на такой позиции, школьные идеологи лейбористской партии Великобритании, например, осудили попытки выдавать тестирование за критерий способностей, видя в нем прежде всего способ получения информации об уровне развития способностей школьника.

Экспериментаторы с помощью тестов сравнивали школьные успехи приемных детей до и после того, как те попадали в новую семью, где условия обучения значительно отличались от прежних. Предполагалось, что если умственное развитие человека обусловлено лишь генетически, то у приемышей не произойдет принципиальных изменений в школьных результатах. Тестирование на старте и по окончании эксперимента опровергло подобную гипотезу. Лишний раз была подтверждена целесообразность дифференциации образования.

К сходным выводам после многолетних наблюдений пришла группа ученых во главе с Б. Саймоном (США), которые убедились, что уровень способностей детей, выявленный с помощью тестов как не внушающий надежд, после дифференцированного компенсирующего обучения заметно повысился.

Процесс демократизации образования тесно связан с проблемой управления школы. Этот процесс происходит в рамках движения мировой школы к «золотой середине» между централизованным механизмом управления и предоставлением больших полномочий регионам, местным властям, общественности, учебным заведениям. Если на Западе и в Японии такой процесс довольно заметен, то Россия находится лишь в начале пути по созданию такого компромисса; здесь традиция централизованного управления продолжает быть весьма сильной.

Проблема демократизации школы должна решаться с учетом того, что подавляющее число стран не являются гомогенными ни в этническом, ни в культурном отношении. На повестке дня стоят в этой связи задачи поликультурного образования, то есть учета образовательных интересов национальных меньшинств и немногочисленных этнических групп.

2. школьные СИСТЕМЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Во второй половине XX века в ведущих странах мира прошли реформы системы общего образования. Увеличились сроки обязательного бесплатного образования. Действует промежуточная ступень между начальной и полной средней школой.

По завершении начального и неполного среднего обучения учащиеся распределяются по трем основным учебным потокам:

полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; профессионализированные учебные заведения.

Наряду с государственными существуют частные учебные заведения. Они, как правило, платные. Часть из них являются привилегированными (английские «паблик скул», американские независимые школы, российская школа «Премьер» и т. п. ).

Число учащихся в частных средних школах в первой половине 90-х годов составляло от общего количества школьников: в США — 11 %, Великобритании — 6 %, Германии — 10%, Франции — 15 %, Японии — 28 %. Численность частных школ в большинстве крупных стран стабильна на протяжении века. Исключение составили Россия и Япония.

В России система частных школ стала возрождаться в начале 90-х годов. В 1994—95 учебном году в Российской Федерации насчитывалось около 450 частных начальных и средних школ. В них обучалось около 40 тыс. школьников, что составило около 0,1 % всех учащихся.

В Японии после второй мировой войны резко сократилось количество частных начальных и неполных средних школ. Бережливые японцы предпочитают использовать возможность бесплатного обучения детей на данных ступенях обучения и считают необходимым платить за обучение в частных старших средних школах в надежде на то, что здесь дети получат лучшую подготовку для поступления в университет.

Государственная политика в отношении частных школ в различных странах базируется на разных принципах. В США, России, Японии власти уделяют им меньше внимания, чем общественным учебным заведениям, что выражается прежде всего в предпочтениях при финансировании. В Англии и Франции при субсидировании частные и общественные школы пользуются равными правами.

Проблема сосуществования частных и общественных учебных заведений тесно связана с вопросами светскости обучения, отделения школы от церкви. Если в Японии и России частные школы создаются преимущественно светскими лицами и компаниями, то на Западе большинство частных школ принадлежит конгрегациям различных церквей.

В большинстве ведущих стран мира общественные учебные заведения отделены от церкви и религии (США, Франция, Япония, Россия). В этих странах обучение религии — частное дело граждан. Иное — в Англии и Германии, где религия включена в стандартные программы общего образования.

В отношениях церкви и государства в школьном вопросе наметились отказ от конфронтации и переход к лояльному сотрудничеству.

Примером примирения государства и церкви в школьном вопросе является ситуация во Франции. Здесь не раз происходили социальные конфликты, в основе которых лежал антагонизм светской общественной школы и частных учебных заведений, находившихся под контролем католической церкви. Постепенно, однако, происходило сближение светского государства и церкви в вопросах образования. С 50-х годов финансирование частных школ по общегосударственному и муниципальному бюджету становится официальной политикой.

Важные позитивные сдвиги происходят в системах профессионально-технического образования, которые превращаются из второстепенного в существенный компонент образования. О таком процессе свидетельствует, например, деятельность Особой комиссии Европейского экономического сообщества. Комиссия намечает единую политику по унификации программ, номенклатуры профессий, квалификационных разрядов для учащихся профессионально-технических заведений. Во исполнение такой политики с 1986 года в Западной Европе установлены стандартные квалификационные требования при обучении ряду специальностей.

Новые процессы в системе профессионально-технического образования вызваны рядом факторов. Переосмысливаются ценностные ориентации, ибо повышение квалификации рассматривается как непременный компонент эволюции экономики. Обогащается спектр интересов, лежащих вне собственной профессии. Расширяются профессиональные интересы женщин. Свою роль играют и технико-экономические факторы: динамичность технологической революции, уменьшение численности работников, занятых на производстве, и увеличение количества занятых в сфере обслуживания; интернационализация экономической жизни. Эти процессы имеют далеко идущие последствия. Возникают новые ориентиры и цели, порожденные необходимостью давать дополнительную к профессии квалификацию, которая предоставляет широкие возможности для приложения сил. Это означает, что при подготовке рабочих отходят от узкоспециализированного обучения, максимально приближаясь к структурированию квалификации, которая охватывает ряд сфер применения.

В ряде стран (Германия, Франция) складывается так называемая дуальная система профессионального образования, стержнем которой является организация обучения параллельно в учебном заведении и мастерских различных предприятий.

Важные тенденции проявляются при реформировании уп-равления школой. Идут поиски преодоления бюрократизации управленческих структур. Централизованные структуры зачастую оказываются неэффективными.

В этих условиях обозначились стремления создать компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией. На протяжении 80—90-х годов в США приняты государственные акты, позволяющие усилить роль центральных органов просвещения. Во Франции, напротив, все больше полномочий получают департаментские власти и администрация учебных заведений.

Ряду стран удалось заметно продвинуться к сбалансированному соотношению централизации и децентрализации при управлении школой.

Показателен в этом отношении опыт Бельгии.

Система образования в этой стране, на первый взгляд, хаотична и лишена прочного каркаса. Но это — поверхностное впечатление.

Школа работает как хорошо отлаженный механизм, шестерни которого состыкованы со специфическими социо-культурными, этническими и политическими условиями. Школа — органическое звено особого федерального устройства в стране, где существуют три равноправных лингвистических общины: фламандская, франко-говорящая (франкофоны) и немецко-говорящая. Королевство поделено на три региона:

Фландрия, Валлония и Брюссель. Регионы имеют значительные права в сфере просвещения. Они фактически распределяют средства, отпускаемые на школу. В правительстве три министра образования, которые представляют интересы этнических групп, светских школ и школ, находящихся под контролем церквей (прежде всего католической). Полномочия распределены между центральными и региональными властями. Так, министерства контролируют обязательность обучения, стандартность типов учебных заведений, напол-няемость классов, ведают выдачей дипломов об образовании, выплатой заработной платы и т. д. Регионы заняты проблемами обучения родному языку, профессионального образования, непрерывного образования, спорта и пр.

Почти во всех ведущих странах мира школа — приоритетный объект финансирования. В начале 90-х годов удельный вес затрат на образование в общей сумме расходов составлял: США, Англия, Япония — около 14%, Германия, Франция — около 10 %. Школьные ассигнования в этих странах в 80-х годах росли быстрее, чем в целом национальный доход, утвердившись как одна из основных статей бюджета.

Иная ситуация в России. Несмотря на то, что Законом об образовании (1992) предусматривалось, что затраты на образование должны ежегодно составлять не менее 10 % национального дохода, статистика показывает иную картину:

1992 - 4,6 %, 1993 " 5,8 %, 1994 - около З %. Это намного меньше, чем в других индустриально развитых странах.

Общие тенденции развития школьных систем получили свое особое проявление в отдельных странах.

США. Обучение в общественных школах является до 16 лет бесплатным, но не обязательным. В частных учебных заведениях обучение платное. С 6 до 11 лет дети учатся в начальной (элементарной) школе. В программе начального обучения представлены английский язык и литература, математика, естествознание, граждановедение, трудовое обучение, цикл эстетического образования (музыка, рисование, пение, ваяние), спорт и физическое воспитание.

Средняя школа (коллеж среднего образования) обычно состоит из двух звеньев: младшая и старшая. В младшей средней школе (юниор хай скул) (VII—IX классы) треть учебного времени отведено на общую для всех программу, а остальное на изучение предметов по выбору (элективных). Старшая средняя школа (сениор хай скул) (X—XII классы) обычно предлагает обязательный набор из пяти учебных предметов и множество учебных профилей академической и практической направленности.

Главный способ оценки и контроля знаний в американской школе — тесты. В тестах закладывают вопрос и варианты ответов, один из которых верен. Чаще стали применять тесты, где есть вопрос, но нет ответа.

При оценке и контроле прибегают к использованию кредита — стандартной единицы измерения объема знаний в соответствии с количеством затраченного на их приобретение времени. Для получения аттестата об окончании старшей средней школы чаще всего требуется иметь 16 кредитов, половина из которых начисляется по программам обязательных учебных дисциплин. Кроме того, в средних школах учебный год делят на два-три периода, в конце которых выставляются оценки по пятибалльной или сто балльной системам: А (93—100) — отлично; В (85—92) — выше среднего; С (75—84) — удовлетворительно; Д (65—74) — плохо; Е (0—64) не засчитывается.

Профессиональное обучение осуществляется в средних школах, региональных профессиональных центрах (организуются посредством кооперации нескольких средних учебных заведений) и в центрах профессиональных навыков. Учащиеся приобретают различные специальности на уровне квалифицированного рабочего. Масштабы профессионально-технического обучения весьма внушительны. Обычно ученикам предлагают не менее двух-трех курсов профессионального обучения. В ряде школ этот набор достигает шести курсов. Не менее двух третей учащихся средней школы обучаются по крайней мере по одной программе профессиональной подготовки.

Активно участвуют в организации трудового и профессионального обучения бизнесмены. При министерстве образования в 80-х годах создано специальное управление, призванное налаживать контакты школ с корпорациями. Тогда же был запущен ряд программ: «Партнерство в области образования», «Усыновление школы» и др. , которые имели в виду обеспечить такие контакты. Согласно этим программам, бизнесмены посылают специалистов в учебные заведения в качестве преподавателей, оказывают финансовую и другую поддержку, необходимую для обучения (в этом участвовали компании «Тексас инструмент», »Кайзер кемикал», «Блиу корпорейшн» и др. ). В 80 — 90-х годах несколько компаний субсидировали программу «Деловые ребята», согласно которой ученики начальных и средних школ ряда округов имели возможность посещать после занятий факультатив, где обучались азам бизнеса — маркетингу, планированию, бухгалтерскому учету. По окончании курса каждый мог открыть собственное дело, получив ссуду до 1 тыс. долларов.

Страна поделена на школьные округа; 15,5 тыс. в 50 штатах. В своем большинстве они сравнительно невелики (до 50 тыс. учащихся). Но некоторые попросту огромны. Например, в Нью-Йорке насчитывается до 1 млн. учащихся. Большинство мест в окружных комитетах по образованию занимают делегаты от родителей. Остальных членов делегируют учителя и администрации отдельных школ. При управлении школьным делом сложился специфический баланс прерогатив конгресса, федеральной администрации, штатов, округов и отдельных учебных заведений. Разделение полномочий приводит к высокой степени децентрализации управления. Такая традиция подчеркнута в правительственном документе «Америка — 2000: стратегия в образовании» (1991): «Роль федерального правительства была и остается ограниченной в области образования. . . Вашингтон может лишь помогать, определять стандарты, выявлять образцы достижений, осуществлять дополнительное финансирование».

Идея местного самоуправления школы рассматривается как существенно важная для нации. На практике это означает, что комитеты отдельных штатов разрабатывают региональную школьную политику, устанавливают обязательные стандарты учебных профамм, распределяют ассигнования между округами, определяют квалификационные требования для преподавателей, занимаются материально-техническим оснащением школ. Как видно, основные вопросы — чему учить, кто и за какую плату учит, как оценивать и переводить школьника в очередной класс, при каких условиях вручать свидетельства об образовании, какими пользоваться учебниками — находятся в компетенции штатов. На рубеже 80—90-х годов в отдельных местах предпринимались попытки передать ряд прерогатив штатов округам и учебным заведениям. Так, в Чикаго в ведение округа перешли такие важные вопросы, как распоряжение расходами, увольнение и наем учителей.

Противники централизации систематически лоббируют планы передачи функций и возможностей министерства образования в ведение штатов. Эти планы, однако, наталкиваются на позицию сторонников сохранения роли центра при управлении школой. Такие сторонники есть и среди родителей, которые часто сетуют по поводу произвола администрации отдельных школ.

В результате министерство образования не только сохраняет общее руководство школьным делом, но и несколько увеличивает масштабы своего влияния. Это выразилось прежде всего в постепенном увеличении доли Вашингтона в финансировании школьного дела.

Великобритания. В стране действует система бесплатного общего образования для всех детей, независимо от социального и национального происхождения. Существуют школы муниципальные (бесплатное обучение) и частные.

В начальной школе учатся дети с 7 до 11 лет. Основное время отведено изучению английского языка (40 % бюджета времени); 15 % учебного времени занимает физическое воспитание; около 12 % — ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

Среднее образование представлено прежде всего объединенной школой для 12—15-летних и следующими за ними математической и современной школами для 15—17 (18)-летних.

Срок обучения в общеобразовательной школе достигает тринадцати лет. Обязательными являются одиннадцать лет обучения. По достижении 14-летнего возраста подростки имеют право поступать в профессиональные школы. После 16 лет они вправе продолжать образование или идти работать. К этому времени они могут получить сертификат об образовании обычного уровня. После тринадцати лет успешного обучения вручается сертификат повышенного уровня.

При оценке знаний в английской школе также используют тесты. Приведем пример тестов для начальной школы с вариантами ответов.

Тест первый. На рисунке изображены пять различно градуированных углов; надо отметить самый острый угол. Тест второй. Изображена диаграмма в виде круга, разделенного на четыре неравных сектора. Диаграмма отражает результаты опроса о предпочтении каналов телевидения. Из ряда вариантов ответа на вопрос, сколько жителей предпочли четвертый канал, надо выбрать верный ответ.

А вот как выглядит тест, где вместо ответа стоит прочерк. Изображен поросенок-копилка, в которой четыре монеты различного достоинства. Вопрос: сколько денег в копилке?

Контроль за результатами обучения включает три равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику. Контроль ориентирован на стандартную номенклатуру знаний, навыков, умений. В соответствии со стандартами выделяются три уровня достижений школьника; запоминание, умение пользоваться знаниями в нештатной ситуации, умение применить знания в реальной жизни.

Помимо текущего контроля и оценки знаний действует стандартизированная процедура экзаменационных проверок.

Такие экзамены в начальной школе проводят для 7- и 11-летних учеников, в средней школе — для 14- и 16-летних. Оценки выставляют учителя и независимые члены экзаменационных комиссий.

Профессиональное образование предусматривает четыре уровня профессиональной готовности. Это компетентность, позволяющая производить однообразную работу (первый уровень); способность делать работу самостоятельно и ответственно (второй уровень); выполнение сложных и оригинальных работ (третий уровень); исполнение специальных персональных заданий (четвертый уровень). В ближайшее время планируется вывести всех учащихся профессиональных учебных заведений как минимум на второй из указанных уровней. Это значит, что, например, выпускник учебного заведения сельскохозяйственного профиля в состоянии самостоятельно и эффективно вести фермерское хозяйство.

Профессиональное обучение осуществляется в объединенных школах, технических (профессиональных) колледжах, центрах профессиональной подготовки на производстве и центрах занятости. На особом месте находятся профессиональные колледжи. Здесь существует наиболее широкий спектр подготовки — от квалифицированного рабочего до специалиста промежуточного уровня. Колледжи тесно связаны с обучением на производстве. Сроки обучения в профессиональном коллеже колеблются от одного до пяти лет.

Руководство системой образования осуществляет министерство образования, за которым закреплены прерогативы выработки общенациональных стандартов, рекомендаций, инспектирование учебных заведений, субсидирование до 60 % школьного бюджета. Каждая школа сама определяет свой учебный план, руководствуясь рекомендациями министерства. Значительные права принадлежат муниципалитетам. Они финансируют остальные 40 % общественных затрат на школы. Министерские субсидии распределяются в зависимости от того, руководствуется ли учебное заведение рекомендациями центра, а также от степени успешной работы.

Германия. Государство гарантирует бесплатное обязательное девятилетнее обучение в общественных учебных заведениях. Система образования после начального имеет трехступенчатую структуру: основная школа, реальное училище, гимназия. Обучение начинается с шести лет в единой начальной школе (I—IV классы), а затем продолжается в одном из указанных типов школ, которые отличаются по целям, назначению, уровню общего образования. В основной школе (V—X классы), где обучается до 50 % подростков соответствующего возраста, детям дают возможность приобрести неполное общее, а в дальнейшем профессиональное образование. В реальном училище (V—X или VII—Х классы) дается неполное общее образование профессионально-практической направленности; в учебных планах заложено изучение физики, химии, биологии, иностранных языков и других академических дисциплин. Выпускники реального училища получают право поступать в средние, а затем в высшие профессионально-технические учебные заведения. Гимназия (V—XIII или VII— XIII классы) дает полное среднее образование и право поступления в вузы университетского типа. Обязательными учебными дисциплинами в гимназии являются немецкий язык и литература, история, география, математика, биология, физическое воспитание, музыка, религия. В зависимости от профиля гимназии предлагаются варианты учебных программ.

При оценке знаний в средних учебных заведениях распространена шестиуровневая шкала оценок, каждой из которых соответствует определенная сумма баллов с учетом тенденции оценки: отлично (1) =15-14-13 баллов; хорошо (2) = 12 - 11 - 10 баллов; удовлетворительно (3) = 9 - 8 - 7 баллов; ниже удовлетворительного (4) = 6 - 5 - 4 баллов; слабо (5) = 3 - 2 - 1 балл; неудовлетворительно (0) = 0 баллов.

В профессиональном обучении существует система ученичества на предприятиях с одновременным посещением профессионализированных учебных заведений в течение двух-трех лет. Действуют также профессиональные школы повышенного типа — школы специальностей, рассчитанные на один-четыре года обучения: домоводческие, медицинские, коммерческие и др. Выпускники реальных училищ могут поступать в технические училища. Введена следующая организация профессионального обучения; один день — в школе, четыре дня на предприятии. В школах занятия ведут педагоги, на предприятиях — инструкторы-мастера. В среднем профессиональном образовании наметился отход от узкой специализации к широкой квалификации, охватывающей несколько специальностей.

Обучение оплачивают предприятия за счет своих средств и государственных дотаций. Например, в трудовом обучении учеников реальных училищ участвуют до 450 тыс. компаний и предприятий — от гиганта «Мерседес-Бенц» до мелких велосипедных мастерских.

Общегерманское министерство образования осуществляет сугубо координаторские функции. Фактически вопросами образования в каждой из земель ведает свое министерство. Министры входят в общенациональную Постоянную конференцию, где решения принимаются консенсусом и имеют рекомендательный характер. Главным источником финансирования образования являются бюджеты земель и муниципалитетов.

Франция. В стране введено обязательное бесплатное десятилетнее обучение для детей с 6 до 16 лет. Есть школы государственные, муниципальные и частные. В последних обучение платное. В начальной школе обучение длится 5 лет. Среднее образование состоит из двух циклов: четырехлетний коллеж и двух трехлетний лицей. Неполная средняя школа — единый общеобразовательный коллеж — строится на базе начальной школы и охватывает практически всех учащихся соответствующего возраста. Полное среднее образование представлено тремя типами школ: общеобразовательный лицей, технологический лицей, профессиональный лицей.

При оценках знаний, умений, навыков учащихся в начальной и средней школе приняты две шкалы. В первом случае — от 0 до 10 баллов, во втором от 0 до 20 баллов. Оценка по первой шкале расшифровывается следующим образом; отлично — 8 баллов и выше, хорошо — 7 баллов, достаточно хорошо — 6 баллов, удовлетворительно — 5 баллов, средне — 4 балла, плохо — 3 балла, очень плохо — 2 балла и ниже. Соответственно по второй шкале: отлично — 16 баллов и выше, хорошо — от 14 до 16 баллов, достаточно хорошо — от 12 до 14 баллов, удовлетворительно — от 10 до 11 баллов, средне — от 8 до 10 баллов, плохо — от 6 до 8 баллов, очень плохо 5 баллов и ниже.

Непременный и существенный инструмент обучения — экзамены. Выпускники лицеев проходят конкурс на бакалавра, от провала не застрахован и тот, кто ранее имел самые высокие оценки.

Профессиональное образование осуществляется двумя путями: в системе ученичества и профессиональном лицее. В профессиональном лицее обучение квалифицированного рабочего сочетается с общеобразовательной подготовкой. Завершается профессиональное обучение стажировкой на предприятии, программу и место которой обычно согласовывают с родителями. Систему ученичества составляют классы пред профессиональной подготовки для подростков 15—1 б лет и двух трехлетние центры профессионального обучения, учащиеся которых овладевают специальностью непосредственно на предприятии. Часть затрат на стажировки и обучение на предприятиях оплачивают промышленники.

Французская система образования остается строго централизованной. Министерство национального образования осуществляет управление всеми учебными заведениями страны. Франция поделена на учебные округа (академии). Во главе академии стоит ректор, который является полномочным представителем министра образования и контролирует от его имени деятельность всех школ вверенного ему учебного округа.

Основными источниками финансирования учебных заведений являются государственный и местный бюджеты, взносы предприятий и частных лиц.

Япония. В соответствии с законом в стране существует бесплатное обязательное девятилетнее обучение. Есть школы муниципальные, общенациональные и частные. В частных школах и общественных учебных заведениях полного среднего образования обучение платное.

Начальное обучение начинается с шести лет. В начальной школе (I—VI классы) основная часть учебного времени отведена на японский язык и арифметику, остальные часы — на естествознание, обществоведение, музыку, уроки морали, физической культуры, искусства, рукоделия.

Средняя школа состоит из двух ступеней: обязательная младшая средняя школа и необязательная старшая средняя школа. В младшую среднюю школу принимают без экзаменов, в старшую — после экзаменационных испытаний.

Основной способ проверки и контроля знаний — письменные тесты.

В начальной и средних школах применяется пятиуровне-вая шкала оценок: S (очень хорошо), А (хорошо), В (удовлетворительно), С (плохо), Д (очень плохо). В средней школе при оценке знаний используется, как и в американских средних учебных заведениях, система кредитов.

Профессиональное начальное и среднее образование дается по преимуществу в средних общеобразовательных заведениях и отчасти в специальных школах.

Министерство образования устанавливает общенациональные стандарты обучения, численность преподавательского корпуса, утверждает руководителей окружных отделов образования, контролирует применение учебников. Учебники должны соответствовать общенациональным стандартам (незначительные изменения вносятся каждые три года). Радикальная ревизия учебников производится при пересмотре стандартных программ. Школы используют санкционированные министерством учебники, имея возможность выбора. Например, в 1987 году для начальной школы было издано 43 серии учебников, состоящих из 339 наименований по девяти предметам.

Министерство субсидирует учебные заведения лишь на 25 %. Остальные средства поступают из местных бюджетов. Общеобразовательная школа ~ приоритетный объект финансирования.

Страна поделена на сравнительно небольшие учебные округа. Непосредственное руководство общенациональными школами в округах возложено на местные отделы образования, состав которых формируется губернаторами префектур и мэрами муниципалитетов. Вопросы управления муниципальных школ, то есть учебных заведений, созданных под эгидой местных властей, как правило, решают сами учредители. Работа муниципальных школ определяется комитетами по образованию при муниципалитетах. Комитеты не зависят от правительственной администрации. Их членами являются профессионалы — педагоги, а также представители общественности, родители учеников.

Россия. Общее образование включает в себя три ступени: начальная школа (три-четыре года), школа основного общего образования (шесть лет), средняя полная школа (один-два года). Гражданам гарантируется общедоступность и бесплатность обучения на всех трех ступенях в государственных и муниципальных учреждениях в пределах общенациональных образовательных стандартов.

Существуют также платные негосударственные школы (частные школы). Затраты родителей на обучение в таких школах должны возмещаться в определенных пределах из общественных средств.

Программа начальной школы включает чтение, письмо, счет, навыки учебной деятельности. В виде факультативов — искусство, труд, спорт и пр. Обучение в основной школе является обязательным. Дети занимаются по стандартной программе и программам по выбору; окончание школы дает право обучаться в школе третьей ступени. В средней полной школе программа дифференцированная: обязательная и по выбору.

В первый класс принимаются дети 6—7 лет. Экзамены проводятся при окончании школ второй и третьей ступеней. В первом и втором классах обычно нет оценок. В остальных классах система оценки знаний состоит из четырех оценок: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно), 2 (неудовлетворительно). Перевод в очередной класс допускается только при положительных оценках. Продолжительность учебного года: в начальной школе — не менее 30 недель, в средней — не менее 34 недель.

Система общего профессионального образования включает несколько типов учебных заведений: профессионально-технические училища (один-два года), техникумы (от двух до четырех лет), технические лицеи (один- два года) и технические коллежи (от двух до четырех лет).

Учебные планы и программы профессиональных школ складываются из двух циклов: общеобразовательного и специального. Цикл специального образования состоит из обще профессионального и профилирующего обучения. Обще профессиональное обучение включает такие предметы, как черчение, электротехника, стандарты производства, управление производством и т. д. Его содержание может изменяться согласно выбранной учащимся профессии. Например, будущие операторы ЭВМ изучают язык, программы, оборудование компьютера.

Учебные планы и программы техникумов, технических лицеев и технических коллежей более обширны, чем в прежних профессионально-технических учреждениях. Выпускники имеют право поступать в технические вузы. Так, технические лицеи готовят не только квалифицированных рабочих, но и техников. Технические коллежи готовят квалифицированных рабочих, преподавателей профессиональных школ, техников, младших инженеров.

Управление системой образования осуществляется Федеральным министерством и органами управления субъектов Российской Федерации, местными муниципальными органами управления. К компетенции федеральных органов и структур управления субъектов Российской Федерации относятся прежде всего разработка целевых программ развития образования, стандартов обучения, аккредитация учебных заведений, порядок аттестации работников образования, формирование структуры системы образования, финансирование образовательных учреждений. Управление образовательными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формы самоуправления — совет школы, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др.

учитель школа семья реформа

3. Школьный учитель

Учителя — одна из наиболее массовых профессиональных групп интеллигенции. В системе общественного образования они являются государственными служащими. Обладая таким статусом, учитель имеет право на пенсионное и страховое обеспечение. На него распространяются правила найма и увольнения государственного служащего.

Учитель должен быть профессионально компетентным, политически лояльным, высоконравственным человеком. В США и Франции, например, претендент на пост учителя должен иметь безупречную репутацию (отсутствие судимости, компрометирующих поступков и т. д. ). Основная часть учителей зачисляется на службу после успешного окончания соответствующего учебного заведения. В школе также могут работать учителя, не имеющие законченного педагогического образования. С ними, как, например, во Франции, заключается временное трудовое соглашение.

В США, Западной Европе и Японии состав преподавательского корпуса имеет определенные отличия: в начальных школах больше преподавателей-женщин, в средних школах — мужчин. В России педагогические коллективы на всех ступенях общего образования прочно феминизированы.

В Западной Европе в среднем на одного учителя приходится 20 учеников, в Японии — 24, в России — 15. Однако в этих среднестатистических данных не учитывается факт, что многие учителя работают в очень сложных условиях. В районах, где сосредоточены основные массы учащихся, школы перегружены.

В Западной Европе и Японии учителя входят в разряд высокооплачиваемых служащих. В Японии заработная плата учителей на 25 % выше средней заработной платы государственного служащего. Во Франции преподаватель коллежа и лицея получает вдвое большую заработную плату, чем обычный служащий. В США такой разницы не наблюдается. Здесь заработная плата учителей на 2—6 % ниже, чем у остальных категорий служащих. В современной России материальное положение учителей нельзя считать удовлетворительным. В законе говорится, что заработок учителя должен превышать среднюю заработную плату. На практике реальные размеры заработной платы учителей не обеспечивают прожиточный минимум.

В настоящее время появилась большая потребность в квалифицированных педагогических кадрах. О сложной ситуации в США свидетельствует, например, факт, что в 1992 году здесь требовалось 200 тыс. новых учителей, а выпускников с дипломом преподавателя ожидалось лишь 130 тыс. Во Франции в том же году некоторые частные учебные заведения, не заполнив вакансии для преподавателей, запоздали с началом занятий или отказались от нового набора учащихся. Хроническую нужду в преподавателях математики и естественных наук испытывает школа Англии. В России недостаток учительских кадров в 1995—96 учебном году составил около 13,5 тыс.

Одной из главных причин создавшегося положения является снижение престижа профессии учителя. Об этом, например, свидетельствует статистика, согласно которой студентами педагогических вузов в США становятся обычно выпускники средних школ, не отличающиеся высокими академическими достижениями.

Чтобы придать большую притягательность профессии учителя, за рубежом, в качестве одной из мер, используют повышение заработной платы работникам школы. В США, например, учителя могут рассчитывать на регулярные надбавки в 10 % к заработной плате; учителя высокой квалификации могут получать заработную плату на уровне профессора вуза.

Предпринимаются другие попытки, чтобы создать вокруг учительской профессии ореол привлекательности. В США, например, ежегодно устраивают национальный конкурс «Учитель года». Участники конкурса должны обладать глубокими профессиональными знаниями, успешно работать в школе, любить своих питомцев и быть любимыми ими. Победителю торжественно вручается приз ~ хрустальное яблоко. Аналогичный конкурс организуется в России. Его победитель становится обладателем денежной премии и приза в виде хрустального пеликана.

Иная ситуация в Японии. Традиция почитать наставника, учителя у японцев в крови. «Отступи на три шага, но на тень учителя не наступай», — гласит древняя мудрость. Если хотят подчеркнуть уважение к человеку, независимо от профессии, его называют учителем. Труд учителя в японском обществе оценивается весьма высоко. Помимо достаточно большой заработной платы учителя получают ежегодные прибавки (бонусы). Ежегодно на каждую свободную ставку учителя претендует четыре-пять специалистов.

Главными тенденциями подготовки к педагогическому труду в современном мировом сообществе можно считать: ориентацию на высшее образование как непременное условие приобретения профессии учителя; усложнение и усиление психолого-педагогической подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров и т. д.

В мировой педагогике разрабатываются модели идеального учителя и его подготовки.

Так, японский педагог Томомучи Киучи предлагает модель учителя, куда включает ряд существенных, по его мнению, признаков и качеств: способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокая культура и осознание ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите.

Педагогическое образование в разных странах имеет общие и особенные черты.

США. В структуре педагогического образования выделяются вузы различных уровней: университеты (4—5 лет), педагогические коллежи (4—5 лет), коллежи свободных искусств (4 года), младшие коллежи (2 года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем коллеже — учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования.

Среди наиболее известных университетов, готовящих педагогические кадры, — Болл университет (штат Индиана), Северный Иллинойский университет (штат Иллинойс), Мичиганский университет (штат Мичиган), университет в Филадельфии (штат Пенсильвания).

Основная часть будущих учителей учится четыре года (70 %). Менее трети — пять лет. Остальные — два года.

При четырех - пятилетней подготовке первые два года занятий посвящены изучению предметов общеобразовательного цикла, где значительное место занимают гуманитарные дисциплины: экономика, философия, литература, история, политология, социология и т. д. Предусмотрено сочетание обязательных и элективных курсов. Программа включает также изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин (общая педагогическая психология, психология развития ребенка, основы образования, философия воспитания, история педагогики, педагогическая социология, сравнительная педагогика, методы обучения, педагогическая этика). На эти дисциплины отводится 25—35 % учебного времени. В структуре знаний, которые надлежит усвоить будущему учителю, выделяются общие знания, специальные знания (например, методы научного исследования), поведенческие науки (теория поведения, идеальное, нормальное и анормальное поведение).

Кроме лекций и семинаров практикуются нетрадиционные методы и формы обучения; моделирование, ролевые игры, микро преподавание. При моделировании и ролевых играх студенты могут изображать школьный класс. Микро преподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения. Например, студенты дают 10—15-минутные уроки для небольших групп учеников; уроки записывают на видеокамеру, после чего просматривают и обсуждают. Подобные нестандартные приемы обучения должны готовить к активным и самостоятельным педагогическим действиям.

Важная часть педагогического образования — практика и стажирование. В университетах на педагогическую практику отводится 4—5 недель. В педагогических коллежах практика предусмотрена на всех курсах. В программу педагогической практики входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственно уроки (от одного до серии). Руководят школьной практикой специально подготовленные учителя.

На экзаменах применяют тестирование на компьютерах. Компьютерная аттестация разбита на несколько этапов. С помощью тестов пытаются определить, обладают ли первокурсники достаточными базовыми знаниями, верно ли они выбрали будущую профессию. На предпоследнем курсе студенты отвечают на общеобразовательные и педагогические вопросы. И, наконец, выпускникам предлагается проверить академические и педагогические знания и умения (например, при разборе ситуации, с которой может столкнуться школьный учитель).

Повышение квалификации учителей предусмотрено федеральными программами, а также на уровне отдельных штатов и учебных заведений. Так, правительство выделяет стипендии для учителей, занимающихся научными исследованиями. Отличившихся торжественно чествуют в Белом доме. В рамках совершенствования профессиональной подготовки в школах применяется ряд форм и методов работы: взаимопосещение и обсуждение уроков, консультации молодых учителей опытными педагогами, деятельность учительских объединений, где идет обмен методическим опытом, работа педагогической командой, участники которой практикуют профессиональный тренинг, взаимные оценки работы и т. д.

Великобритания. Школьных учителей готовят общие и педагогические коллежи, а также педагогические отделения университетов. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университетах годичную педагогическую подготовку проходят после трех лет обучения на каком-либо факультете, то есть освоив определенный академический курс и получив специализацию по одной-трем дисциплинам.

Педагогические коллежи не имеют единого учебного плана. Обычно в учебный план трехлетнего педагогического коллежа входят курс по основному предмету, профессиональный курс, педагогический курс, практика в школе. Особое внимание уделяется курсу по тому основному предмету, который в будущем станет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия, домоводство и пр. (на это отводится до 25 % учебного времени).

Свыше 40 % учебного времени отводится на профессиональный курс, который изучается в течение одного года или двух лет. Как правило, профессиональный курс включает дисциплины обще академического профиля: английский язык, математика, география, история — всего до восьми дисциплин. Четверть бюджета учебных часов отводится на педагогический курс, который состоит из таких дисциплин, как философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение и др.

Основными видами занятий остаются лекции и семинары. В последнее время при обучении чаще применяются технические средства, ролевые игры, микро преподавание и др. Традиционно важны занятия студентов с персонально прикрепленными к ним преподавателями (тьюторами). Такие занятия создают прочный контакт между учащимися и преподавателями. Преподаватель выступает не только передатчиком знаний, но и учит своего подопечного самостоятельно действовать и мыслить.

Педагогическую практику в школе студенты обычно проходят в течение 14 недель. Она состоит из наблюдений педагогического процесса и нескольких уроков под руководством преподавателей. По окончании педагогического коллежа студентам надлежит для завершения образования пройти годичную стажировку по месту работы.

Германия. Педагогическое образование получают: учителя начальной и основной школы, преподаватели реального училища, преподаватели гимназии.

Учителей начальной и основной школы готовят по преимуществу в Гамбургском и Гессенском университетах, а также в высших педагогических школах ряда других университетов. Продолжительность подготовки почти везде три года. Программа включает изучение школьных предметов и методики их преподавания; глубокое изучение одной школьной дисциплины на выбор (немецкий язык, английский язык, математика, история, политика, религия и пр. ); изучение основ педагогических знаний (введение в педагогику и др. ). Школьная практика осуществляется либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателей вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул.

Преподавателей реального училища готовят высшие педагогические школы и университеты. Студенты в течение трех лет углубленно изучают два специальных предмета и методику их преподавания, а также педагогические науки. Предусмотрена одно - двухгодичная практическая педагогическая стажировка.

Преподавателей гимназии готовят университеты, технические и музыкальные вузы. В учебный план входит набор традиционных дисциплин: религия, немецкий язык, история, математика, естественные науки, древние и современные языки. Кроме того, студенты изучают экономику, социальные науки, педагогику, психологию, теорию воспитания. Практическая педагогическая подготовка осуществляется в процессе стажировки, именуемой референдиатом: знакомство с гимназическим образованием, проведение занятий в классах. Параллельно проводятся психолого-педагогические теоретические занятия.

Франция. Учителей и преподавателей готовят преимущественно государственные учебные заведения. Здесь существуют две системы педагогического образования: учителей начальных школ и преподавателей средних учебных заведений.

Базовое педагогическое образование учителя начальной школы имеет двухзвенную структуру: два года в университете, а затем два года в нормальной школе. Каждое из звеньев автономно, но между ними существуют органические связи. Так, при изучении курса «Введение в профессию учителя» студенты слушают лекции университетских профессоров и проходят педагогическую практику под началом преподавателей нормальной школы.

Будущий учитель начальной школы должен пройти первый двухлетний цикл университетского образования, во время которого изучаются обще академические дисциплины и специальный педагогический курс. Далее, обучаясь в нормальной школе, он осваивает учебный план, состоящий из четырех блоков: общепедагогическое обучение; предметная подготовка и ознакомление с педагогическими технологиями; подготовка к административно-воспитательной деятельности; курсы по выбору. На педагогическую школьную практику в университете отводится три недели, время пребывания в нормальной школе — двадцать недель. В последнюю входит самостоятельная работа в базовом начальном учебном заведении в течение выпускного семестра.

Первые специальные высшие учебные заведения для преподавателей средней школы появились в начале 90-х годов.

Однако большинство преподавателей коллежа и лицея продолжают готовить в два этапа: первый — получение университетского образования, второй — обучение после университета. В университете будущий преподаватель средней школы фактически не соприкасается с педагогическим образованием. Это происходит в региональных центрах подготовки преподавателей. Здесь слушатели специализируются в преподавании двух-трех школьных дисциплин, осваивают педагогические науки, стажируются в коллежах и лицеях.

Япония. Учителей готовят на соответствующих факультетах университетов, в педагогических университетах (срок обучения не менее четырех лег), а также двухгодичных специальных отделениях младших коллежей.

Программы включают педагогический и специальный циклы. Их содержание в зависимости от учебного заведения вариативно. Но есть и общие черты. Педагогический курс состоит из обязательного и элективного обучения. Стандарт педагогического курса включает следующие дисциплины и виды деятельности: 1) основы педагогики (психология обучения и развития, управление образованием, методы и технические средства обучения); 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель); 3) проблемы нравственного воспитания; 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной программы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение и пр. ); 5) вопросы управления школой и профессиональной ориентации; 6) педагогическая практика (от двух до шести недель) в базовых школах при вузах.

Методы и формы, организация обучения будущего учителя традиционны лекции, семинары, практические занятия.

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Так, будущему учителю начальной школы следует набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов по первому разделу стандарта педагогического курса — 12, по второму, третьему и четвертому разделам — 22, по пятому разделу — 2, по шестому — 5.

Качество диплома имеет существенное значение для учителя. Школьные учителя в зависимости от полученного образования делятся на три основные категории: с двухлетней, четырехлетней подготовкой, а также получившие дополнительное образование по окончании четырехлетнего университетского курса. Учителя могут претендовать на тот или иной разряд, обладая определенным стажем, дипломом и суммой кредитов в этом дипломе. Чем больше стаж, выше уровень диплома, больше кредитов у его владельца, тем выше статус и заработная плата преподавателя.

Согласно официальному порядку, учителю надлежит регулярно менять место своей службы. Резонами подобной практики являются намерения держать учителей в постоянной профессиональной форме, стимулировать их к совершенствованию мастерства.

Хорошо налажена система переподготовки учителей. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре-России. Учителей начальной школы готовят педагогические училища и педагогические коллежи (один-три года), а также специализированные (4—5 лет) факультеты в педагогических институтах и педагогических университетах. Учителей средних школ готовят педагогические институты, педагогические университеты и университеты (пять лет).

Программа подготовки учителя средней школы состоит из двух блоков. В первый входят предметы, соответствующие профилю факультета (исторический, математический, биолого-химический, физический, географический, филологический, иностранных языков и т. д. ). Во второй — комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история педагогики, сравнительная педагогика и пр.), а также педагогическая практика.

Содержание педагогической подготовки представляет собой взаимосвязь общего, особенного и единичного. Общее ядро — это нормативные педагогические дисциплины, обеспечивающие формирование фундаментальных знаний в области педагогики, основы педагогических умений и навыков, необходимые каждому учителю. Особенное — это дополнительные элективные дисциплины по выбору, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичное — это индивидуальные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

В содержании и принципах педагогического образования между педагогическими институтами, педагогическими университетами и университетами есть определенные различия. В университетах психолого-педагогической подготовке уде-ляечся меньше внимания. В педагогических университетах программы предусматривают значительно больший спектр специализации, чем в педагогических институтах.

В стране действует система государственных учреждений по повышению квалификации и переподготовке учителей. Эти учреждения организуют курсы повышения квалификации (до трех месяцев), открытые уроки, семинары, методические объединения, совещания учителей, педагогические чтения. Стандартными программами курсов повышения квалификации предусматривается изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Около 65 % учебного времени отведено на лекции, остальные часы — на практические и семинарские занятия.

Состав преподавателей формируется из квалифицированных учителей, ученых-педагогов, преподавателей педагогических вузов.

4. реформы ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В ведущих странах мира за последнюю четверть столетия резко расширились сети высшего образования. Этот процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение представлений о жизненных идеалах. Заметно переменился социальный состав студенчества — он стал более демократическим. Меняется содержание программ университетского и неуниверситетского высшего образования.

Но развитие высшей школы сопровождается снижением уровня качества образования. Поддержание качества образования — ключевая проблема политики ведущих стран мира в отношении высшей школы. Для решения этой проблемы реформируется механизм государственного контроля за деятельностью высшей школы. Так, в Англии с 1993 года запущена система оценки качества высших школ, осуществляемая Советом по высшему образованию. Размеры государственных субсидий на отдельные учебные заведения зависят от результатов такой оценки. Аналогичная система действует в США. В отдельных штатах подобную оценку осуществляют особые агентства проверки качества образования. Сходные задачи решает созданная под эгидой центральных федеральных школьных ведомств России система аккредитации и аттестации высших учебных заведений.

Общие для современного мира проблемы высшего образования решаются на Западе, в Японии и в России с учетом исторических традиций, социальных и экономических условий развития высшего образования.

США. Учреждения высшего образования в США делятся на две большие группы: университеты; младшие и коммунальные коллежи. В категорию университетов входят; инте-гративные университеты (здесь ведутся научные исследования и преподавание); коллежи свободных искусств (здесь по преимуществу дается академическое высшее образование); профессиональные высшие школы (прежде всего медицинские и права).

Особенно резкий всплеск численности студенчества в США произошел в 1960 — 1970 годах. Он сопровождался увеличением нетрадиционного студенческого контингента (женщины, люди старшего возраста, представители этнических меньшинств). В середине 90-х годов быстрый рост числа студентов прекратился, остановившись на отметке около 10 млн. человек.

Качественно изменяются программы: получили распространение так называемые кооперативные программы, когда студенты одновременно получают академическое образование и работают в промышленных и иных компаниях.

Совершенствуется контроль за качеством высшего образования. В 1994 году было решено реформировать работу агентств штатов по проверке качества образования: планируется выработать общенациональные критерии оценки качества высшей школы, создать федеральный орган, координирующий деятельность агентств.

В условиях нехватки средств на образование государственным высшим школам предоставлены права самим зарабатывать деньги, занимаясь коммерческой деятельностью.

Англия. До 80-х годов в Англии существовала традиционная «бинарная система» высших учебных заведений: с одной стороны, университеты и политехнические институты, с другой — коллежи высшего образования. До начала 80-х годов масштабы высшего образования в Англии были значительно меньше, чем в других странах Запада. На рубеже 80 — 90-х годов было решено расширить сеть высшего образования. К середине 90-х годов количество студентов возросло на 40%.

Важной реформой явилось присвоение многим политехническим институтам и коллежам высшего образования статуса университетов. Решение о такой реформе было принято в 1992 году. В результате к 1995 году число университетов удвоилось. В настоящее время в Англии их около 100. Создан единый для всех высших школ правительственный орган (Высший совет по образованию), который контролирует высшие учебные заведения и распределяет для них субсидии. Так же, как и в США, высшим школам предоставлены дополнительные возможности зарабатывать деньги. Одна из возможностей - взимание платы за обучение с иностранных студентов. С 1997 года в вузах фактически полностью отменено бесплатное обучение (исключения сделаны лишь для некоторых малоимущих студентов).

Франция. Во Франции существует несколько типов высших учебных заведений. Наряду с университетами действуют так называемые большие школы, другие учреждения. В университетах обучается около 60 % общего числа учащихся высшей школы. На протяжении 1985-1992 годов количество студентов выросло более чем на 40 %.

Многолетней проблемой является то, что значительная часть студентов своевременно не заканчивает первый цикл университетского образования (оно состоит из двух циклов). Как следствие — не хватает субсидий, так как при их распределении такие студенты не берутся в расчет. В этой связи принимаются меры, облегчающие завершение обучения на первом цикле.

Существующие высшие учебные заведения не справляются с возросшим потоком студенчества. Поэтому в 1991 году был принят «Университетский проект на 2000 год», предусматривающий создание семи новых университетов и 50 тыс. студенческих мест. Расширяется сеть неуниверситетского технического высшего образования.

Германия. В Германии в состав учреждений высшего образования входят университеты, институты, профессиональные школы высшего и неполного высшего образования. На протяжении 1975-1995 годов численность учащихся в системе высшего образования возросла вдвое.

Все более распространяются учебные заведения неполного высшего образования, в которых готовят рабочих высшей квалификации. Количество их студентов увеличивается быстрее, чем количество студентов в университетах. В настоящее время в учреждениях неполного высшего образования обучается около 30% учащихся высшей школы. Запланировано увеличить их количество до 40%.

Хотя официально сроки обучения в университете колеблются от четырех до пяти лет, фактически «средний студент» учится шесть-семь лет. Таким образом, средний возраст выпускника — 28 лет. Чтобы сократить реальные сроки обучения и ускорить выпуск учащихся, облегчаются программы академических курсов и упрощается сдача экзаменов. Так, в прошлом студенты имели право дважды сдавать экзамен. В случае неудачи им следовало заново пройти соответствующий курс. В настоящее время некоторые университеты дают студентам не две, а четыре попытки для сдачи курсовых экзаменов.

Япония. В Японии к учреждениям высшего образования относятся университеты, а также младшие и технические коллежи. Университеты дают, прежде всего, академическое образование. Младшие и технические коллежи большое внимание уделяют профессиональной и практической деятельности. В 1995 году насчитывалось свыше 3 млн. студентов высших школ. Бум поступления в вузы не спадает уже четверть века. В 1995 году количество абитуриентов в университетах по сравнению с предшествующим годом увеличилось почти на 46%, а в технических коллежах — соответственно на 65%. Университеты традиционно делятся на несколько категорий; престижные «всеохватные университеты» со множеством факультетов, системой постуниверситетского образования; «смешанные» университеты с небольшим числом факультетов, часто без постуниверситетского образования; «моноуниверситеты» с одним факультетом или направлением образования; женские университеты.

В 1987 году Совет по университетскому образованию издал рекомендации по реформе высшего образования. В них определялось несколько направлений; улучшение базового университетского образования (совершенствование программ, методов обучения, большая стандартизация содержания образования); совершенствование контроля за качеством образования, в частности распространение системы самопроверки учебной работы в отдельных университетах и др.

Россия. В России в систему высшего образования входят университеты, академии и институты. Как и в других ведущих странах мира, в России сохраняется тенденция расширения сети высшего образования.

Если в 1992 году в стране насчитывалось 535 государственных вузов, то в 1997 году - 573. За это же время число студентов на 10 тыс. населения увеличилось с 176 до 196.

В настоящее время продолжаются реформы, начатые в 1987 году. Ведущая идея реформ — демократизация системы высшего образования: перемены в организации учебного процесса и управлении учебными заведениями, деидеологизация содержания высшего образования, пронизанного ранее коммунистической доктриной. Углубляется дифференциация программ посредством введения многообразных и многочисленных учебных курсов. Предпринимаются попытки отойти от традиционного единообразного 5-летнего курса обучения, поделив его на 2 ступени — бакалавриат и магистратуру. Заметно изменилась жизнь вузов с переходом к рыночной экономике. Многие высшие учебные заведения занялись коммерческой деятельностью. Наряду с бесплатным высшим образованием (масштабы которого в России довольно значительные по сравнению с другими ведущими странами мира) в высшей школе распространяется платное обучение.

До конца 80-х г. Россия была единственной из ведущих стран мира, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. На рубеже 80 — 90-х годов появляются негосударственные (коммерческие) высшие учебные заведения. В 1997 году таких учреждений насчитывалось свыше 240.

ГЛАВА ВТОРАЯ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. полемика О ПУТЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретическая база деятельности школы постоянно обновляется и корректируется. Этому перманентному процессу способствуют многие важные факторы: все возрастающий объем знаний, умений, навыков, необходимых школьникам, результаты научных исследований, опыт работы учебных заведений. Развитие и перемены в экономике и общественной жизни непосредственно влияют на реформы в системе образования. Так, научно-техническая революция 60-х годов, технологическая революция и поворот к информационно-ориентированному обществу 80—90-х годов предъявили повышенные требования к школьному образованию. Выпускники школ должны соответствовать новому уровню производства, науки, культуры. Таким образом, обновление школьного образования является актуальной, неизбежной задачей.

Образованность — один из решающих компонентов ценностных ориентации. Тяга к образованию обусловлена не только стремлением обрести знания как гарант извлечения материальных благ, но и осознанием необходимости широкой культуры. При ранжировании жизненных ценностей большинство населения развитых стран отдает предпочтение образованию.

Особая ситуация сложилась в России, где в конце 80 — начале 90-х годов значительно сократилось традиционное стремление к получению образования. Согласно статистике, в 1989 году лишь 10 % выпускников средней школы проявили интерес к учебе. Резкое снижение уровня жизни россиян оказалось проблемой куда более актуальной. Однако в середине 90-х годов произошел новый всплеск интереса к образованию. Поданным Министерства образования (1997), наблюдается устойчивый рост конкурсов в высшие учебные заведения. Такая тенденция означает возрождение в обществе понимания образования как стартовой площадки жизненного успеха.

При осмыслении значения и цели образования в отдельных странах сказываются национальные традиции. В Англии образование рассматривают как перспективу социальной судьбы. В Германии и Франции к получению образования особенно привлекает возможность развития интеллекта. В США образование зачастую рассматривается сквозь призму прагматизма английский ученый М. Садлер, описывая подобную специфику, замечает с юмором; »Когда речь заходит об образовании, немец спрашивает, что будет знать, француз — какие будут экзамены, американец — что будет уметь, англичанин — какой будет карьера».

В Японии культ образованности традиционно сочетается с неприятием философии вещизма.

В российском обществе живы традиции высокой духовности, которой пропитана русская культура.

Вопросы, связанные со школьным образованием, находятся в поле зрения политических лидеров Востока и Запада. Инициаторами серьезных школьных реформ были премьер-министры М. Тэтчер (Англия), Я. Накасонэ (Япония), президенты Р. Рейган и Д. Буш (США), В. Ж. д'Эстен и Ф. Миттеран (Франция), Б. Ельцин (Россия).

В развитых государствах мира существуют национальные центры, занятые вопросами теории школьного образования. Прежде всего это педагогические университеты, кафедры и департаменты в университетах. Кроме того, имеются специальные научные педагогические исследовательские центры:

Национальная академия образования (США), Национальный педагогический институт и Центр педагогической документации (Франция), Национальный институт педагогических исследований (Япония), Академия образования (Россия) и т. д.

При разработке теории школьного образования заметны стремления объединить усилия педагогов разных стран. Координирующие функции выполняет ряд научных центров:

Интернациональное бюро воспитания (Швейцария), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др.

Участвуют в выработке международной стратегии образования и представители компаративистской педагогики. Активно действуют Европейское общество сравнительной педагогики и Всемирный Совет по сравнительной педагогике.

Примером интернационализации усилий идеологов школьного образования как органического следствия экономических, социальных и культурных процессов является деятельность международных организаций и структур Западной Европы.

На регулярных встречах министров образования Западной Европы обсуждаются важные проблемы: образование иммигрантов, подготовка учителей и др. В рамках Совета Европы большую работу проводит Совет по культурному сотрудничеству, занимаясь экспертизой актуальных вопросов образования, готовя проекты документов по школьному образованию. В одном из таких документов — «Нововведения в начальном образовании» (1987) — предусматривается необходимость диверсификации обучения, обновления программ в духе мира, гуманизма, защиты природы, сотрудничества семьи, учителей и ученых.

Заметную роль в интеграции политики школьного образования играет Европейское Экономическое Сообщество (ЕЭС). При ЕЭС действует Комитет по образованию, в задачи которого входит определение стратегии сотрудничества при согласовании содержания и методов школьного образования. Под эгидой Комитета работает Европейский институт образования и социальной политики (Париж). ЕЭС рассматривает единую образовательную стратегию как условие экономической кооперации и социальной стабильности. Разрабатывается образовательная политика, предусматривающая формирование стандартизированной системы информации, согласование реформ общего и профессионального образования. Принципы и пути такой политики обсуждают педагогические организации, пользующиеся поддержкой ЕЭС:

Европейская система документации в области образования, Центр педагогических исследований и инноваций, Европейский институт исследований университетского образования, Европейский центр профессионального образования.

Сотрудничество государств в школьном образовании реализуется в крупномасштабных проектах. Один из них призван решать проблему ликвидации языковых границ. Министры образования стран Западной Европы утвердили программы «Эразмус» (1987) и «Лингва» (1989), предусматривавшие включение иностранного языка в курс начального образования и изучение не менее двух иностранных языков в средней школе. Мировое сообщество осуществляет проект «международный бакалореат». Проект поощряет создание и деятельность учебных заведений, выпускники которых приобретают диплом, дающий право поступать в университеты любой страны мира. В 1996 году учебные заведения «международного бакалореата» действовали почти в 80 государствах. Такие заведения открыты и в столице России (международная школа и интерколлеж).

Многие педагоги уверены, что нынешняя школа устарела. «Менять надо не министров, а школу, поскольку на карте судьба образования», — пишет, например, французский ученый А. Моделей. Ее мнение разделяет американец Э. Тофлер, который призывает поломать консерватизм школы. . '

Едва ли не главным изъяном школьного образования его критики считают то, что оно неудовлетворительно готовит к жизни за порогом учебного заведения. Для того чтобы исправить положение, выдвигаются идеи опережающего и интенсивного обучения. Первая идея предполагает, что учащиеся получат подготовку, которая рассчитана на перспективу будущих социальных, экономических, культурных перемен. Вторая идея означает отказ от лозунга, где главным словом было «больше» (больше учебного времени, больше учебного материала и пр. ), и ориентацию на качественные изменения в школьном образовании.

В основе дидактических концепций лежат различные критерии и подходы. Это могут быть идеи реорганизации методов учебного процесса, применения новейшей техники в школьном образовании, опоры на данные педагогической психологии и т. д. В ведущих дидактических концепциях нашли отражение эти и иные критерии и подходы.

В западной педагогике к числу заметных дидактических концепций можно отнести традиционную парадигму, рационалистическую модель и феноменологическое направление. В условиях идейного плюрализма часто предлагаются теоретические модели, где отражены идеи различных дидактических парадигм.

Представители традиционализма в дидактике высказываются прежде всего за идею сохранения «консервативной роли» школы. Это означает приверженность функциям школы как хранителя и передатчика культуры прошлого. В рамках таких функций целью школьного образования рассматривается передача молодому поколению наиболее универсальных элементов культуры человеческой цивилизации. Представители традиционализма намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию, предполагающему изучение традиционных учебных дисциплин в пределах стандартизированных программ. Такой предметоцентристский подход разрабатывается е учетом идей когнитивного обучения, когда на первый план выдвигаются задачи умственного развития школьника, которые рассматриваются как последовательный процесс понимания, применения, анализа и синтеза учебного материала.

В Западной Европе позиции традиционной дидактики были сильны всегда. Идеи традиционализма характерны для педагогической мысли Франции. Так, видный ее представитель Аген (Э. Шартье) в дидактических установках придерживался концепции формального образования, уделив главное внимание необходимости интеллектуального развития-школьника. Размышляя о вопросах полноценного образования, он рассматривает как приоритеты образовательные ценности, сосредоточенные в лучших образцах научной мысли. Главной целью обучения Ален считает «гимнастику ума», формирование «голодной мысли — охотника за знанием». Достигать этой цели предлагается, отказавшись от намерений давать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования, по Алену, состоит в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые знания. Кроме приобретения знаний школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считает, что если в начальной школе «главным компасом» обучения является наглядность, то в средней — методы, сориентированные прежде всего на абстрактное мышление.

Ален верит в присущее человеку от природы стремление к знаниям и считает необходимым учить на трудном, но доступном уровне. Он называет учение трудной работой. Раздумывая над спецификой учебного труда, Ален называет его чудом, в ходе которого можно постоянно поддерживать мотивацию обучения. При этом рекомендуется включать в обучение элементы игры и принуждения, мост между которыми позволит превращать учебный труд из рутины в радостную привычку. В ходе кропотливого учебного труда интересы школьника обогащаются, возникает жажда наслаждения от плодотворной учебы. Ален не сомневается, что возможно овладеть и управлять вниманием школьника, тесня равнодушие и скуку. Секрет такого искусства он видит в том, чтобы предложить школьнику посильные испытания, убедить его в собственных силах.

Поворот к традиционализму в осмыслении школьного образования заметен в американской педагогической мысли (Г. Кэвелти, Д. Равич, Ч. Е. Финн и др. ), где наблюдается^ своеобразный ренессанс идей академического образования,' отход от прагматизма в обучении. Многие американские педагоги выдвигают на первый план задачи прочного, научно структурированного обучения, ясно определив, таким образом, иную направленность школьного образования.

Значительное влияние на школьное образование Запада оказывает рационалистическая модель школы. Ее разработчики концентрируют усилия прежде всего на проблеме усвоения знаний и практической адаптации учащейся молодежи к существующим социальным условиям через школьное образование.

Хорошо иллюстрирует смысл рационалистической модели образ «школы-фабрики». Немецкий педагог О. Финк так характеризует этот образ: «Человек рассматривается как сырье, как материал, который становится податлив, если только прибегнуть к правильным методам влияния и управления».

Школьное знание рассматривается рационалистами как система объективных фактов. «Менеджер» — преподаватель в «школе-фабрике» регулирует процесс усвоения этих фактов учащимися. Роль учащихся, следовательно, по преимуществу пассивна. Они приобретают знания, умения, навыки — поведенческий репертуар, необходимый для жизни в обществе. Именно так рассматривают учебный процесс педагоги бихевиористской (поведенческой) ориентации (американцы П. Блум, Р. Тайлер, Р. Ганье, Б. Скиннер и др. ). Они утверждают, что любая образовательная программа может быть переведена на язык поведенческих терминов, которыми они обозначают все виды реакций, свойственных человеку (мысли, чувства и действия).

Принципиально иной взгляд на школьное образование у представителей феноменологического направления. Они исповедуют гуманистическую направленность образования, отказываясь расценивать школу как «производственный конвейер». Красная нить их рассуждений — персональное, индивидуализированное обучение, адекватное личности каждого учащегося. Среди «отцов» феноменологического направления следует назвать прежде всего американского мыслителя А. Маслоу.

К феноменологическому направлению в дидактике можно отнести ряд концепций и теорий: «новая педагогика», «открытое обучение», «недирективная дидактика» и ряд других. Так, представители «новой педагогики» и «открытого обучения» возрождают идею прагматического образования («обучение посредством деятельности»). Они предлагают, как, например, американец Ч. Патерсон, предоставить ученикам самим выбирать цели, проблемы, образ действий. Учитель при этом выступает, замечает другой американский ученый Ч. Ратбоун, как «источник познания» и фигура, облегчающая процесс познания. Американский педагог У. Перки выдвигает идею «приглашающего обучения», при котором преподаватель должен симпатизировать своим ученикам, поощрять их к учению.

Если на Западе центром разработки современной дидактики является США, то на Востоке таким центром остается Россия. Усилиями ряда ученых разработаны оригинальные концепции школьного образования.

Одна из них — концепция общего среднего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, M. Скаткин).

Глобальная цель обучения рассматривается ими прежде всего как усвоение подрастающими поколениями основ социального опыта: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности (развитие навыков и умений); 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Главным ориентиром на пути формирования содержания образования называется социальный заказ, который должно переводить на язык педагогики. Для этого необходимо сначала общее теоретическое представление о содержании образования, затем представление об уровне учебного предмета и, наконец, представление об уровне учебного материала.

Имеется в виду, что содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот процесс требует осознанного восприятия информации и ее запоминания. Взаимосвязанную деятельность учителя и учеников предлагается выявлять в методах обучения. Ученые считают, что единый учебный процесс имеет свою логику: ученики непременно должны пройти два уровня усвоения знаний и умений: осознанное восприятие, запоминание и применение. В реальном учебном процессе эти уровни вариативно чередуются.

В Японии стратегическая цель образования (гакуреку) определяется как достижение известного уровня подготовки и формирование определенных способностей приобретать новые знания и умения. Как отмечают японские ученые Такеда Масанао и Судзуки Синьичи, в последние годы структура претерпела важные изменения: растет уровень общеобразовательной подготовки, предусматриваются новые дисциплины и виды учебной деятельности. Содержание изменяется с учетом новых жизненных приоритетов: необходимости решения экологических проблем, превращения образования в более мотивированный процесс и др.

2. результативность ОБРАЗОВАНИЯ

Поддержание школьного образования на достаточно высоком уровне важная предпосылка динамичного развития общества. Высокоразвитые индустриальные государства добились впечатляющих экономических достижений во многом благодаря квалифицированным и обученным кадрам. К началу 90-х годов в государствах ЕЭС, например, среди граждан с правом голосования около 95 % имели девятилетнее школьное образование.

В развитых странах неуклонно поднимается среднестатистический (медианный) уровень образования населения. Так, в США среди взрослого населения (от 25 лет) число людей, занятых в производстве и имеющих образование на отметке старшей средней школы, с 1970 по 1984 годы выросло с 52 до 82,3 %. Не менее значительны успехи Японии. Здесь уже в 1980 году из пришедших на рынок труда выпускников учебных заведений 58 % имели полное среднее образование.

Успехи в школьном образовании в современном мире, однако, отнюдь не безоговорочных. Подъем потолка медианного уровня образования сопровождается заметными издержками качества подготовки учащихся общеобразовательной школы. Увеличивается разрыв между потребностью в высокой подготовке кадров и недостаточной образованностью и обученностью многих молодых людей.

Уровень образования, изъяны в подготовке учащихся оказывают заметное влияние на жизнь общества. В связи с этим растет тревога, порожденная неспособностью школы обучать всех качественно и основательно. «Нация в опасности» — так озаглавлен доклад специальной комиссии по образованию при президенте США (1983). «Качество образования снизилось до критического уровня», — читаем мы в докладе. Документы аналогичного содержания появились и в других крупнейших странах мира.

Планка минимального образования существенно поднялась, что породило новое явление — функциональную неграмотность. Формулировку такого явления дает французский ученый Ж. -П. Велис в книге «Письмо о функциональной неграмотности»: «Функциональная неграмотность заключает в себе ряд степеней. Из двух человек один всегда отличается большей неграмотностью, чем другой. Но следует установить некий общий порог функциональной неграмотности, которая в целом в индустриально развитых странах определяется следующим образом: функционально неграмотным считается человек, который прошел курс обязательного школьного образования, но не владеет навыками чтения, письма, счета в той мере, в которой это необходимо для решения проблем повседневной жизни».

Функциональная неграмотность становится бичом школы и общества. В США и бывшем Советском Союзе в 1988 году функционально неграмотными оказались до 13 % населения. В Западной Европе этот показатель вырос за десять лет, с 1980 по 1990 годы, с 4—6% до 10—12 %. Если не принять срочные меры, к 2000 году в США будет насчитываться до 30 млн, а в Западной Европе до 60 млн. функционально неграмотных.

На результативность обучения отрицательно повлиял количественный рост системы полного общего образования. На это обстоятельство указывается, например, в документе американского правительства «Нация в опасности». Как считают авторы документа, старшую среднюю школу захлестнула волна посредственности. Из-за превращения этой ступени в массовый тип образования знания учащихся девальвируются; обычный балл выпускников старшей средней школы опустился до минимально удовлетворительной отметки.

В США по максимальной программе общего образования занимается лишь треть учащихся. По данным экспертов, американские школьники 80-х годов хуже, чем их сверстники в 70-х годах, владели знаниями, умениями и навыками. Например, в 1988 году каждый пятый старшеклассник был не в состоянии отыскать на карте собственную страну. Если в 1972 году максимальные баллы по естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам набрали 1,7 % учеников старшей средней школы, то в 1982 году — только 0,8 %.

Сходная тревожная тенденция снижения качества образования наблюдается и в других странах.

Так, во Франции удовлетворительную подготовку в середине 80-х годов демонстрировали немногим более трети выпускников лицея.

В Японии, где общая ситуация благополучная (90 % учеников успешно завершают курс общего образования), ежегодно не менее ста тысяч учащихся покидают старшую среднюю школу, не получив выпускного свидетельства. По сравнению с 50-ми годами школьники демонстрируют менее основательные знания. По данным на 1991 год, средняя оценка успеваемости учеников начальной школы по японскому языку признана неудовлетворительной.

Состояние преподавания отдельных дисциплин в различных странах вариативно. Например, в 90-х годах на международных состязаниях по математике и естествознанию японские школьники неизменно занимали первые-вторые места. Школьники из России, напротив, демонстрировали худшую, чем прежде, подготовку. Если в 80-х годах они почти всегда занимали первые места на международных олимпиадах по этим предметам, то теперь лишь восьмые-девятые позиции.

Поистине «международный вирус» — завышение оценок знаний учащихся. Даже Францию, где традиционно весьма строгие экзаменационные комиссии, не миновала эта болезнь. По наблюдениям специалистов, рост доли лицеистов, успешно защитивших степень бакалавра, происходит не в результате повышения эффективности обучения, а из-за снисходительности экзаменаторов.

Ключом к решению проблемы повышения уровня образования в педагогических кругах считают прежде всего модернизацию содержания, форм и методов школьного образования.

В ведущих странах мира предпринимаются активные усилия для исправления ситуации и повышения результативности образования. На Западе во главе движения за улучшение качества образования стоят США. В этой стране на основе общих стремлений улучшить результативность школы объединяются центральные и местные власти, учителя и общественность. Для стимулирования соответствующей деятельности отдельных учебных заведений применяется определенная процедура аккредитации. В случае успешной аккредитации, когда подтверждается состоятельность учебного заведения, обеспечивающего качественное образование, школа получает дополнительные средства.

В 1991 году правительство США приняло документ «Америка—2000: стратегия в образовании». В нем во имя более качественного образования предусмотрено выполнить четыре основные задачи: радикально совершенствовать сегодняшние школы; создать «новое поколение « учебных заведений (1 тыс. к 2000 году); приучить каждого взрослого американца к самообразованию в течение всей жизни; мобилизовать усилия социальной среды (общины и семьи). К началу нового тысячелетия намечено достичь следующих результатов: 90 % подростков будут заканчивать старшую среднюю школу; все учащиеся получат возможность овладеть базовой подготовкой в английском языке, математике, естественных науках, географии; американские школьники должны стать лучшими в мире по успеваемости в математике и естественных науках; каждый взрослый житель станет функционально грамотным.

Заметную роль в практической реализации поставленных задач играет общество «Фи Дельта Каппа», объединяющее свыше 135 тыс. профессиональных педагогов. Специалисты общества выявляют негативные факторы в обучении и способы преодоления этих факторов. Так, они определили, свыше сорока причин неуспеваемости учащихся. Среди собственно педагогических причин это прежде всего угроза исключения из школы, напряженные отношения с учителем, взгляд на ученика как потенциального неуспевающего и т. д.

3. Эволюция программ

Школьные программы подвергаются постоянным изменениям и корректировкам. Это объективный процесс, отражающий эволюцию того мира, в котором и для которого существует школа. Ядро школьных программ достаточно устойчиво, включая медленно меняющиеся стандарты: родной язык, естествознание, математика, физическая подготовка, иностранные языки и пр. Вместе с тем имеется потребность постоянного содержательного обновления программ. Яркий пример этого — включение в школьные программы экологической тематики.

Согласно международным педагогическим рекомендациям, экологическое образование должно включать следующую тематику: «Пространство», «Атмосфера и космос», «Рельеф и полезные ископаемые», «Растения и животные», «Воды», «Население», «Социальные структуры», «Экономика», «Этика, эстетика, языки». Международные эксперты определили образовательный минимум по экологии в трех направлениях: физическая окружающая среда, живые организмы, деятельность человека. В подкрепление этим решениям Совет Европы рекомендовал европейским странам включать в учебные программы всех уровней принципы охраны природы и экологию. Такое включение предлагалось осуществлять комплексно, на меж предметной основе, то есть при изучении всех учебных дисциплин. Имелось в виду, что комплексный подход обеспечит овладение экологическими знаниями с учетом специфики той или иной ступени школы. В начальных школах поощряется интерес к природе, сообщаются первичные сведения об экологических системах организмов, взаимовлиянии человека и природы, естественных ресурсах. В средних школах все учебные предметы ориентируются на экологическую тематику: курс биологии пронизывают концепции связи живых существ со средой обитания; курс географии и экономики включает информацию о биосфере, круговороте воды в природе, воздействиях человека на ландшафт и природное равновесие; курс физики и химии — данные о загрязнении почвы, водного и воздушного бассейнов; курс истории -- сведения о последствиях для общества нарушения гармонии человека и среды обитания и т. д. В итоге экологическая тематика заняла прочное место в учебных программах.

В общеобразовательной школе сосуществует несколько типов учебных программ. Традиционный тип программы — обязательный курс. Обязательных учебных курсов в общеобразовательной школе насчитывается не более десяти. Куда многочисленнее представлены разнообразные специальные программы, адресованные той или иной части учащихся: факультативы, элективные курсы, программы для определенных учебных заведений.

Масштабы применения специальных программ зависят от их содержания и конкретной страны. Например, в США и Англии, чей язык является наиболее распространенным в мировом сообществе, иностранные языки изучает лишь 50 % старшеклассников. В странах континентальной Европы и Японии, напротив, иностранные языки входят в разряд обязательных дисциплин средней школы.

Отдельные программы могут трансформироваться из обязательных в специализированные в зависимости от уровня образования. Пример этого — программы трудового обучения. В начальной школе и часто в неполной средней школе уроки труда обязательны и носят общеобразовательный характер. Эти уроки дают общие понятия об экономике и производстве, информацию о важнейших профессиях. Трудовое обучение выполняет функции общего развития личности. Для этого предусматриваются поделки по дереву и металлу, лепка, работа с бумагой, шитье, вязание и т. д.

В полной средней школе программы трудового обучения становятся специализированными и являются важным компонентом общего образования. Их функция — допрофессиональная и профессиональная подготовка- В содержании этих программ отражены стремления приблизить учащихся к миру труда (изучение основ производства, технологий, экономики, рынка и пр. ), помочь им в выборе профессии.

В старших средних школах США около четверти учащихся ориентированы на профессиональную подготовку- Подростки имеют возможность специализироваться в различных областях производственной деятельности: строительстве, ремонте автомобилей, слесарном деле, сборке компьютеров и пр.

В Великобритании программы трудового обучения применяются в 60 % средних школ, где на их освоение отводится до 20 % учебного времени. Предлагается несколько вариантов программ: «Профессия», «Индустриальный проект», «Краткий курс изучения индустрии» и др.

В Германии свыше 70 % учащихся основных школ и реальных училищ так или иначе приобретают трудовые и допрофессиональные знания, навыки, умения.

Во Франции в общеобразовательном лицее трудовое обучение факультативно. В технологическом и профессиональном лицеях программы профессионального и допрофессионального обучения обязательны.

В Японии не менее 27 % учеников старшей средней школы проходят наряду с общеобразовательной трудовую и профессиональную подготовку.

В России с начала 90-х годов программы трудового обучения в средних школах не являются обязательными. Их применение зависит от специфики отдельного учебного заведения и наличия материальной базы для обучения.

Специализированные курсы могут быть углубленными и облегченными. Например, в средних учебных заведениях Западной Европы приблизительно 10 % учащихся целенаправленно и углубленно занимаются изучением физики.

Специализированное обучение по академическим дисциплинам осуществлялось поначалу в основном для одаренных учащихся. В США, например, им предназначались многочисленные «новые курсы» естественных и физико-математических наук. В программах содержались материалы, ранее доступные лишь специалистам. Это привело к сокращению учащихся, изучавших математику, физику, естествознание.

Чтобы выправить ситуацию, в школах Запада стали вводить облегченные специализированные курсы по точным и естественным дисциплинам. Это привело к положительным результатам. Например, во Франции абсолютное большинство лицеистов при опросе в 1988 году заявили, что готовы изучать математику, но не в максимально полном объеме.

Наряду с традиционными программами по отдельным дисциплинам все большее распространение в мировой школе получают так называемые интегративные программы. Классический пример интегративного курса — программа естествознания в начальной школе, куда включены элементы физики, химии, биологии, иногда — астрономии, геологии, минералогии, физиологии, экологии. Продолжительность обучения по такой программе колеблется от двух до шести лет.

Задача интегративной программы — знакомить с основными явлениями, фактами соответствующих наук, давать навыки классификации и измерения изучаемых явлений, развивать научную интуицию. Их создатели стремятся привести образование в соответствие с уровнем современных знаний.

Составители интегративных программ стремятся объединять изучаемый материал вокруг стержневых идей, чтобы преодолеть фрагментарность образования, содействовать развитию творческого мышления учащихся.

В США было предложено несколько десятков проектов интеграции обучения. Один из них — по естествознанию и математике — предназначался для начальной школы и предусматривал овладение определенной суммой знаний, а также навыками расчета и конструирования развязок на дорогах и систем охранной сигнализации. Другой проект — также по естествознанию и математике — для средней школы ориентировал учащихся на приобретение знаний по соответствующим дисциплинам одновременно со сведениями о проектировании гидротехнических сооружений.

Во Франции с 1985 года в программе начальной школы заложен интегративный курс «естествознание и технология», включающий элементы знаний по физике, химии, биологии, геологии и астрономии. Технологической подготовкой предусмотрено усвоение базовых понятий о современном производстве, общих принципов простых технических механизмов и процессов. В соответствии с программой учащихся следует учить пользоваться бытовой техникой (фото-, аудио-, видеоаппаратура и т. д.

В коллеже предметы естественнонаучного и гуманитарного циклов изучаются в трех комплексах: экспериментальные науки, экономические и гуманитарные науки, экономические науки.

В Японии на рубеже 80—90-х годов в программе начальной школы появился интегративный курс «О жизни» (сейкацу), где элементы естественных и общественных наук изучаются в тесной связи. С 1993 года по интегративным программам обучают в ряде старших средних школ. Эти программы вариативны. Например, в школе Иваидо (префектура Ивата) интегративная программа в 1994—1995 учебном году предусматривала обязательные занятия японским языком, математикой, физическим воспитанием, историей, экономикой.

В пределах одного из этих концентров — экономики — предлагаются курсы по выбору: «индустриальное общество и человеческое бытие»; «информатика»; «работа по проектам» (профессиональное обучение для сельского хозяйства, лесной и деревообрабатывающей промышленности).

Интегративные программы заняли прочное место в школе. Например, программы такого типа занимают в школах Великобритании до 15 %, Франции — до 10 % учебного времени. Вышеуказанному курсу «сейкацу» в японской начальной школе ежегодно уделяется свыше 100 часов.

В новых социально-экономических условиях мировая школа приступила к реформам программ образования. При сохранении известного консерватизма содержания обучения эти реформы были результатом стремлений сделать программы более гибкими, способными к обновлению, содержащими иной баланс обязательности и элективности, общего и дифференцированного.

Изменения в школьных программах производятся двумя основными путями: экстенсивным и интенсивным. Первый путь — традиционный. Он предусматривает дробное предметное обучение. Разрастаясь количественно (продлеваются сроки, объем обучения), качественно такое обучение одинаково для любых учебных дисциплин. Интенсивный путь — создание качественно новых по целям, структуре, содержанию программ. Программы интенсивного типа ориентированы прежде всего на полноту переживания, осознания и осмысления учебного материала.

Изменения в школьных программах свидетельствуют о неприятии энциклопедического обучения, когда стремятся отойти от перечисления фактологического учебного материала и формулируют требования, которые должны определять стратегию обучения. Одновременно имеется понимание необходимости прочной базовой подготовки. Именно поэтому в новых учебных программах видна тенденция развивать наряду с базовым дифференцированное образование.

США. Среди первых стран, приступивших к пересмотру содержания школьного образования, были Соединенные Штаты Америки. В 60 — 90-х годах здесь было принято законодательных актов по образованию больше, чем за всю предшествующую историю страны.

Реформа программ начальной школы происходила под заметным воздействием концепции «основных навыков», имевшей в виду прежде всего задачи прочного овладения учащимися основными навыками чтения, письма, счета, фундаментальными представлениями о социально-политическом устройстве США, нормах общественной морали и поведения, географии, природе и ее охране.

Вырабатывались учебные программы, адекватные указанным задачам. Большинство штатов (30 из 50) согласилось применять федеральный закон «Об общем объеме образования», где устанавливались минимальные стандарты начального образования. Поощрялись «продвинутые программы» для учащихся, получавших образование выше таких стандартов. В целом программы были значительно усложнены. Так, курс математики предусматривает знакомство с основами алгебры и геометрии, которые ранее обычно изучались в средней школе. Изучение родного языка включает правильное написание, произношение, изучение грамматической структуры отдельного слова и предложения. По всем учебным темам б№и подготовлены методические разработки, где определялись не только цели и содержание учебного материала, но и давались проверочные тесты.

Модернизации программ уделялось основное внимание при реформе среднего образования. В короткий срок были подготовлены новые программы по математике, физике, химии, биологии. В них были включены вопросы по экологии, генетике, биохимии и другим наукам, ранее отсутствовавшим в школьных курсах. На вновь созданные программы возлагались большие надежды. Надеялись, что их внедрение будет способствовать качественному приращению знаний и развитию познавательных способностей школьников. Новые программы были заметно сориентированы на интеллектуальную элиту учащихся.

Была произведена реформа старшей средней школы на принципах «пяти базисов». Она состояла в том, что обязательное обучение сокращалось до пяти концентров: английский язык и литература (четыре года — один год в младшей, три в старшей средней школе), математика (четыре года — один год в младшей, три в старшей средней школе), естествознание (три года в старшей средней школе), социальные науки (три года в старшей средней школе), компьютерное обучение (полгода в старшей средней школе). Каждое направление состояло из нескольких частей.

Например, базис «Математика» — из алгебры, геометрии, тригонометрии, делопроизводства, информатики. По пяти обязательным направлениям предлагались новые курсы с полной и урезанной программой. Таким образом, по полной программе базисные дисциплины изучала лишь часть учащихся.

К началу 80-х годов по «пяти базисам» работали 90 % старших средних школ.

Введение «базисов» означало не только сокращение обязательного образования. Одновременно поощрялось внедрение элективных (на выбор) курсов. Помимо полномасштабных элективных курсов появилось множество «мини-курсов» по различным дисциплинам. В результате к началу 80-х годов элективные курсы заняли в младшей средней школе до 35% учебного времени. В эти годы в средних школах практиковался набор из более чем тысячи различных элективных курсов.

Дошло до того, что некоторые школы (например в Сан-Франциско) уменьшили число обязательных базисов до трех: английский язык и литература, математика, социальные науки. Одновременно резко возросло количество узкоспециальных, утилитарных курсов (домоводство, подготовка к семейной жизни, спорт, автомобилевождение и пр.). В итоге академическое образование оттеснялось на задний план. Из-за подобной негативной тенденции в 1983 году в 36 штатах минимальный срок изучения математики в средних школах снизился до одного года. Так же проводилось сокращение курсов физики, химии, биологии. Ни в одном штате не было обязательным изучение иностранного языка. Лишь минимальное количество старшеклассников занималось по полной программе научными дисциплинами: физикой — 16 %, химией — 35 %, биологией — 35 %.

Выяснилось, что принцип элективности хорошо работает по отношению к подросткам с высокой степенью интеллекта. Именно они составили большинство в академических потоках с обычной и расширенной программами. Основная же масса учащихся (до 75 %) предпочитала вообще не изучать академические дисциплины сверх стандартного объема.

Модель программ в виде базового ядра и многочисленных элективных курсов на практике вела к снижению требований по общему образованию, слабой координации системы избираемых дисциплин, размыванию систематического общего образования.

Из-за сокращения уровня и объема базового образования симптомы снижения качества обучения не только не ослабли, но и усилились. По данным журнала «Ньюсуик» на начало 1988 года, треть выпускников средней школы ничего не знали о молекуле, пятеро из шести — о генной инженерии, две трети — о радиации и т. д.

На фоне этих явлений маятник реформ качнулся в другую сторону ~ к расширению обязательного полного образования. Усилилось движение «назад к основам», в задачу которого входило исправить сложившееся положение. Предлагалось ужесточить стандарты обязательной подготовки. В частности, этими стандартами предусматривалось: умение считать, оперируя процентами и десятичными дробями; добротное знание отечественной истории; обязательное знание начатков естествознания; грамотность.

Одним из ориентиров новой реформы 80—90-х годов сделалась концепция, предложенная специалистами Висконсинского Университета. Главные тезисы концепции: совершенствование качества образования путем повышения общенаучной грамотности учащихся, достижения технологической грамотности, то есть развития способностей планирования, критического мышления, самообразования. Было признано необходимым усилить в программах гуманитарный аспект (за счет материалов о величайших научных открытиях и ученых), ввести курсы экологического, энергетического, здравоохранительного образования.

В государственных средних учебных заведениях началось возвращение в разряд базисов дополнительных учебных дисциплин. Уже в 1984 году более половины учебных округов осуществили эту меру. Соответственно были подняты стандарты общей подготовки в этих округах.

Примером реализации идеи гуманитаризации школьной программы служит деятельность коллежа Сент-Джон в Аннаполисе (штат Мериленд). Программа здесь была основана на изучении более чем 130 классических текстов, относящихся к западной цивилизации.

Ученики изучали геометрию по Евклиду, математику — по Ньютону, химию — по Лавуазье, политологию — по Токвилю, психологию — по Фрейду, биохимию — по Уотсону и Крику, биологию — по Дарвину, физику по Эйнштейну и т. д. При этом в Сент-Джонсе отказались от элективных курсов. Указанные учебные материалы рассматривал и с ь не в качестве абсолютных истин, а как этапы развития человеческой мысли.

В Западной Европе при реформе школьных программ придерживаются той же стратегии, что и в США.

Великобритания. Здесь нововведения коснулись прежде всего объединенной школы, где примерно половина учебного времени отводится на так называемое ядро — обязательные для всех базовые дисциплины. Оставшееся время отведено на обязательное изучение предметов по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов» (каждый содержит несколько курсов гуманитарного, естественнонаучного или математического содержания). До 1988 года в базовое ядро входили четыре предмета: английский язык и литература, математика, религия, физическое воспитание. Затем место физического воспитания заняло естествознание. Остальная часть программы по-прежнему строится на выборе курсов. Ученики вплоть до 16-летнего возраста занимаются по выбору одним из иностранных языков, историей, географией, физическим воспитанием, искусством, музыкой, спортом. Тематика и программа подобных курсов разрабатывается с учетом пожеланий учащихся и их родителей.

Германия. В основной школе, реальном училище и гимназии действуют программы, в которые наряду с базовыми дисциплинами включено значительное число курсов по выбору. Существует шесть основных профилей гимназического образования: технический, сельскохозяйственный, технико-технологический, общественно-научный, музыкальный, коммунального хозяйства. На младшей ступени гимназисты выбирают один из «пакетов» учебных дисциплин, который становится обязательным. На протяжении всех лет обучения предлагается большое количество элективных курсов, наборы которых регулярно обновляются и корректируются. Каждый профиль гимназического образования предоставляет учащимся широкие возможности. Например, программой общественно-научного уклона предусмотрено преподавание обществоведения, географии, истории, педагогики, философии, психологии, юриспруденции, теологии, социологии, экономики; в старших классах является обязательным изучение двух профилирующих программ — по математике или иностранному языку и естественнонаучной дисциплине.

Оригинальная модель школьной программы предложена в объединенной школе. Разработаны два типа программ ~ для кооперативных и интегрированных объединенных школ. В кооперативной школе программа построена на сочетании обучения по обязательным дисциплинам и предметам по выбору. В интегрированной школе предлагается единая программа, освоение которой для учащихся индивидуализировано.

Франция. На протяжении 70—90-х годов программы общего образования заметно изменились. Так, трижды реформировались программы начальной школы. Сначала они были поделены на две части: базовые (французский язык и литература, математика) и так называемые развивающие (история, география, граждановедение, естествознание, трудовое обучение, физическое и эстетическое воспитание). В программах имелось два раздела: обязательный, который фиксировал необходимый уровень знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися, и рекомендательный с указанием лишь главных результатов обучения.

В 1985 году принят новый учебный план, определяющий семь приоритетных направлений: французский язык, математика, естествознание и технология, история и география, граждановедение, художественно эстетическое воспитание, физическое воспитание. В конце 80-х годов в программе сократили время, отведенное на трудовое обучение, интегрировав его в уроки технологии и естествознания (изготовление таблиц, моделей, знакомство с технологий производства и пр. ). В программу впервые включили изучение иностранного языка.

При создании коллежа — промежуточного учебного заведения между начальной школой и лицеем — были созданы и новые программы. Обучение в коллеже длится четыре года и состоит из двух двухлетних циклов: наблюдения и ориентации. В течение всех лет учащиеся изучают общую программу: французский язык, математику, иностранный язык, интегрированные курсы: история—география—экономика—граждановедение, физика—химия—биология, искусство, технико-трудовое обучение, физическое воспитание и спорт. Во втором цикле изучают по выбору один из следующих предметов: латинский, греческий, второй иностранный язык, технологическую дисциплину и т. д.

Сложились три типа программ завершающего общего образования: в общеобразовательном лицее (три года), технологическом лицее (три года) и профессиональном лицее (два года). Изучаются обязательные для всех программы: французский язык, история и география, первый иностранный язык, математика, физические науки, естественные науки, физическое воспитание. Кроме того, параллельно предлагаются программы подвижного (модульного) типа (бакалореата): философия—литература, экономика—социология, математика—физика, математика—естествознание, математика—технология, агрономия—техника, индустрия, социальные науки, музыка, геология, информатика и пр. Подобные программы сравнительно легко поддаются обновлению и корректировке.

Япония. Учебные программы предусматривают больший круг и объем обязательных для изучения дисциплин. Программы средней школы менее диверсифицированы. По признанию японского ученого Кадзуо Исидзака, если американское среднее образование можно упрекнуть в излишнем разнообразии, то японскую школу — в преувеличенном униформизме.

Программы общего образования в Японии к 90-м годам претерпели важные изменения. Приняты новые программы начальной школы, младшей и старшей средних школ.

В результате реформ в программу начальной школы включены новые дисциплины: обществоведение и мораль, сейкацу (о жизни), иностранный язык (английский). Был увеличен уровень образовательных стандартов по японскому языку, математике, естествознанию.

Была реформирована и старшая средняя школа. Авторы реформ стремились к созданию учебных заведений с разнообразными характеристиками.

В начале 90-х годов в старшей средней школе были определены стандарты обязательного и элективного образования. Обязательная программа состояла из восьми концентров: японский язык, обществоведение, математика, естественные науки, физическое воспитание и гигиена, искусство, иностранный язык, домоводство и экономика. На ее освоение отводилось 90 % учебного времени. Кроме того, не менее часа в неделю выделялось на внеклассную учебную деятельность. На дополнительное обучение было выделено 10 % учебного времени.

Национальные стандарты предусматривали две категории обязательных программ — общеобразовательные и специальные. По первым занимались учащиеся, готовящиеся к поступлению в университет или не сделавшие еще для себя выбор какого-либо вида деятельности. Специальные программы имели целью профессионально-техническую подготовку специалистов в сфере сельского хозяйства, индустрии, коммерции, рыбной промышленности, домоводства и т. д.

Учебные заведения были вправе вносить свои коррективы в содержание обязательной и специальной программ, а также внеклассной деятельности. Так, например, в школе Иокосука (префектура Шизуока) обязательные занятия искусством включали в 1992 — 1993 учебном году элективные уроки музыки, рисования, каллиграфии. Специальная программа предоставляла возможность изучать домоводство, коммерцию или работу на компьютере.

В каждой школе было рекомендовано сочетать обязательную и специальную подготовку. Учащимся следовало давать определенный минимум обязательного образования. Большинство учащихся предпочитают изучение общеобразовательной программы. Эта тенденция продолжает возрастать. В 1994 году уже 74 % учащихся занимались по обязательной программе. Подобная тенденция объясняется тем, что учащиеся, избравшие лишь общеобразовательную программу, помышляли только о поступлении в вуз как престижном жизненном варианте. Такая ситуация, как отмечено в докладе Центрального Совета по образованию (1991), ведет к недостаточной реализации интересов и склонностей учащихся.

Для более широкого внедрения дифференцированных программ в старшей средней школе Центральный Совет по образованию рекомендовал в 1991 году выработать новый механизм, при котором учащиеся среди множества учебных заведений, программ и учебных курсов смогут сделать выбор по своему вкусу.

С этой целью были существенно скорректированы программы (1989, 1994). Хотя в новых программах по-прежнему отдается приоритет базовому образованию, фактически всеобъемлющим становится принцип выбора курсов. Предусмотрены три вида программ: обязательные, специальные, интегративные.

Обязательная программа предусматривает больше обязательных концентров (девять).

При этом, во-первых, реструктурированы прежние концентры. Так, концентр «социальные занятия» поделен на две дисциплины — «география и история» и «граждановедение». Во-вторых, обязательным сделан прежде элективный концентр «домоводство», что объясняется демографической перспективой, когда учитывается рост средней продолжительности жизни японцев, которым в старости пригодятся знания и навыки ведения домашнего хозяйства. В-третьих, появился новый концентр «интегрированные научные знания», тематика которого делает упор на актуальных вопросах энергоресурсов, энергетики, биотехнологии.

До 1994 года дифференцированные курсы допускались лишь по одному обязательному концентру — «искусству». Теперь учащиеся вольны выбирать такие курсы еще по четырем обязательным концентрам — «география и история», «граждановедение», «домоводство», «интегративные научные знания». Им следует набрать не менее одиннадцати-двенадцати курсов по обязательным концентрам. Если до 1994 года в пределах восьми обязательных концентров предлагалось до сорока курсов, то в границах девяти концентров — их около шестидесяти. Например, в концентре «Интегрированные научные знания» есть возможность выбирать курсы по физике, химии, биологии и геологии.

Увеличились возможности выбора по специальным программам. При сохранении прежних шести концентров специальной программы количество составляющих их курсов доведено до 184; среди новых курсов — статистика, библиотечное дело, общение на английском языке и др. В состав специальной программы входят курсы профессионального обучения. Их набор заметно обновлен. Так, появились новые курсы: «экономика сельского хозяйства», «электронная инженерия», «информатика» и пр.

Предполагается усилить мотивацию изучения специальной программы (с помощью изменения «стоимости» отдельных учебных дисциплин). До 1994 — 1995 учебного года минимальная сумма кредитов выпускника складывалась примерно поровну из зачетов по обязательной и специальной программам. Теперь общая минимальная цена кредитов по обязательным курсам сокращена и одновременно увеличилась «стоимость» специальных дисциплин.

Новым для старшей средней школы стало введение интегративных программ. Их предназначение — давать одновременно общую и специальную подготовку.

Перечни курсов, входящих в концентры обязательной и специальной программ, могут рекомендовать министерство образования, префектуры и сами учебные заведения. В 1994 году собственными вариантами обязательной программы воспользовались около 17 % учебных заведений. Свои варианты специальной программы предложили тогда же около 30% школ.

Россия. В начале 90-х годов школьные программы подверглись существенной модернизации. Новые программы предусматривают:

— приобретение знаний о человеке, природе и обществе как основы научного современного взгляда на мир и ориентации на одну из областей будущей практической деятельности;

— приобретение опыта умственного и физического труда для формирования основных навыков интеллектуальной деятельности и личной гигиены;

— приобретение опыта творческого труда, делающего личность готовой к общественной, экономической, научной и иной деятельности.

При переходе на новые программы предполагается, что учащиеся должны получать равную стартовую общую подготовку. В то же время единый общеобразовательный уровень рассматривается лишь как минимальный.

Заметно изменились программы начальной школы. Они стали более насыщенными и вариативными. В Москве действуют две базисные программы для начальной школы: четырех- и трехлетней начальной школы.

Если в младших классах преобладает обязательный учебный материал, то в старшей средней школе, напротив, усиливается диверсификация программ.

Реформа программ предусматривает сокращение обязательного учебного материала и поощрение (особенно в старших классах) курсов по выбору. Кроме сосуществования в программах обязательного и выборочного материала, предусмотрено построение программ с тремя компонентами: общегосударственный стандарт, региональный стандарт, школьный стандарт.

Школы не имеют права сокращать общегосударственный стандарт.

В региональном компоненте учитываются специфические потребности учащихся региона, области, края, крупного города. Так, в Москве региональным стандартом предусматривается изучение курса «Москвоведение». В национальных республиках и образованиях региональный стандарт включает изучение русского языка как иностранного наряду с западноевропейскими языками, местной истории, географии, литературы.

Школьный стандарт означает по крайней мере два пути корректировки программ: введение элективных курсов и включение учебного материала с учетом особенностей этнического состава школы. Так, в Москве некоторые средние учебные заведения при обязательной подготовке углубленно изучают физико-математические дисциплины, а в качестве факультативов вводят предметы, связанные с музыкой и искусством. Другие московские школы (русско-немецкие, еврейские, татарские и пр. ) в качестве школьного стандарта предлагают изучение соответствующих национальных языков и культуры.

В 90-х годах в школах внедряли сокращенную обязательную программу. Например, в 1992 году отдельные учебные заведения опробовали предложенную министерством образования версию программы, которой предусматривались только пять обязательных предметов: русская литература, математика и информатика, история и социальные науки, спорт, основы безопасной жизнедеятельности. Остальные предметы предлагались как выборочные.

Процесс сокращения обязательных программ идет медленно. В большинстве средних учебных заведений считают, что такое сокращение отрицательно скажется на общей подготовке учащихся.

Так же медленно происходит внедрение трехкомпонентных программ. Если в Москве в 1995—1996 учебном году школы в целом перешли на такие программы, то в провинции этот процесс еще не завершен. Одна из главных причин задержки — отсутствие кадров преподавателей, которые могли бы обеспечить диверсификацию образования.

Реформы школьных программ в современном мире вызваны изменениями, происходящими в экономике и социальной жизни. Вместе с тем есть опасность излишне ранней глубокой дифференциации обучения, сокращения объема обязательного учебного материала и увеличения масштабов элективного обучения. В ряде стран (США, Англия) наметился поворот к расширению базовых программ. Все явственнее просматривается путь к созданию программ, сбалансированных на принципах обязательности, специализации и интеграции. В этом случае обязательные и интегративные курсы приобщают к знаниям основную массу учащихся, тогда как специальные программы удовлетворяют интересы и развивают способности отдельных групп школьников.

4. дифференциация ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

«Школьный взрыв» 60-х годов — создание в ведущих странах мира массовой средней школы (в США это произошло в 30-х годах) — придал остроту проблеме дифференциации (диверсификации) образования и обучения. Новая ситуация породила необходимость качественно иной системы диверсификации общего образования. Усложнение дифференцированной подготовки сообразно склонностям, интересам, успеваемости учащихся — глобальная тенденция современной школы. Основными формами дифференциации являются: распределение по разным типам учебных заведений, распределение на профили и потоки внутри одной школы, группы в классе.

Проблема дифференциации образования и обучения решается неоднозначно и противоречиво. В социальном плане дифференциация нередко превращается в механизм социального отбора. Инструментами такого отбора оказываются платное обучение и система экзаменов.

Будучи важной вехой в жизни школьника, экзамены отнюдь не всегда выявляют истинные знания. Посредственная оценка может поставить перед потенциальным ученым, врачом, инженером, юристом уже в 14—15-летнем возрасте непреодолимую преграду на пути к соответствующему образованию. Ведь неудача на экзамен зачастую значит, что подросток в дальнейшем будет обучаться по урезанной общей программе.

Социальные издержки дифференциации образования и обучения вызывают общественный протест. Многие педагоги и психологи призывают не лишать отстающих школьников надежд на полноценное образование, не спешить с дифференциацией, учитывая разные темпы и ритмы развития детей.

Обычно дифференциация начинается после окончания начальной школы. Она осуществляется в учебных заведениях разного типа: грамматическая и современная школы (Англия), реальное училище, гимназия и основная школа (Германия), технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей (Франция), обычная средняя школа, лицей, гимназия, коллеж (Россия) и др. Главным отличительным признаком дифференциации в этих учебных заведениях являются программы.

Широко распространена дифференциация в пределах одного учебного заведения. Например, в американской и японской старшей средней школе сосуществует два типа программ: общеобразовательные и специальные, которые в различных пропорциях изучают различные группы учащихся. В Германии гимназия предлагает не менее шести профилей обучения, а основная школа осуществляет дифференциацию по системе ПРОА, согласно которой проводится обучение по следующим вариантам программы: профессиональный курс (П), расширенный курс (Р), основной курс (О), адаптированный курс (А).

В США (30-е годы), Японии (50-е годы), Западной Европе (70—80-е годы), России (90-е годы) произошло становление учебного заведения, в стенах которого начинается дифференцированное образование. Речь идет о младшей средней школе (США и Япония), объединенной школе (Великобритания), общей школе (Германия), едином коллеже (Франция), шестилетней школе среднего образования (Россия). В подобных учебных заведениях обучаются дети с 11—12 лет до 15—16-летнего возраста.

Педагогические последствия дифференциации в этих учебных заведениях в целом позитивны. Обучение здесь носит целенаправленный характер, больше согласуется с возможностями различных групп учащихся. Общая программа нацеливает на повышение уровня подготовки всех школьников. Показательно, например, что уже в первых единых коллежах во Франции процент успевающих оказался выше, чем в параллельных учебных заведениях для учащихся того же возраста.

В младшей средней школе США и Японии дается неполное общее образование. Программа по преимуществу обязательная. Предметы по выбору предусматривают подготовку к продолжению образования либо к трудовой деятельности. В конце 50-х годов группа педагогов во главе с Дж. Конантом предложила модель «всеохватывающей школы» — общеобразовательного учебного заведения для детей всех социальных уровней, способностей, интересов, но с различными программами обучения. Рекомендации Конанта использовались при внедрении дифференцированного обучения в младшей средней школе США.

В Великобритании объединенные школы включают в себя младшие классы грамматических и современных школ. Первые три года учащиеся занимаются по программе современной школы, а затем продолжают изучать эту же программу или занятия проводятся по программе грамматической школы. В объединенных школах занимается до 90 % подростков соответствующего возраста-

В Германии организация аналогичных учебных заведений — общих школ — не столь масштабна (около 5 % учащихся соответствующего возраста). Здесь существуют общие школы двух типов: кооперативные и интегрированные. Кооперативные школы объединяют в себе основную, реальную школу и гимназию. После 9 класса ученики получают такой же диплом, что и в основной школе, а после 10 класса диплом приравнивается к аттестату реальной школы и средней ступени гимназии. Занятия в кооперативной школе строятся по системе обязательной и элективной программ.

Интефативные школы рассчитаны на шесть лет обучения (5—10 классы). Они имеют единую программу. В 7 классе ученики получают возможность выбирать пакеты модульных программ. В 8—10 классах начинается специализация (курсы достижений).

Во Франции во всех типах общеобразовательных учебных заведений распространено деление учащихся классов на группы.

Занятия по группам организуют при изучении отдельных учебных дисциплин. Например, в ряде средних школ на занятиях по математике прибегают к работе в «быстрых», «средних», «медленных» группах. Все группы осваивают одинаковую программу, но за разное учебное время. Члены групп порой выполняют персональные домашние задания. Большинство французских педагогов, считая, что групповое обучение не должно быть жестко фиксированным, практикуют подвижные уровневые и смешанные группы в одном классе. Они полагают, что благодаря этому дети получают более основательную и персональную подготовку.

Обучение по группам систематически организуют в едином коллеже. Создаются разнотипные группы: гомогенные — сходные по подготовке, полугомогенные — близкие по подготовке, гетерогенные — с неодинаковым уровнем подготовки. Распределяют учащихся по группам преподаватели, психологи, советники по ориентации. Группы осваивают свои варианты школьной программы. В двух выпускных классах создаются уровневые группы сильных и слабых. По окончании коллежа учащимся, занимавшимся в разных группах, предлагают разные типы дальнейшего образования.

Широко применяют распределение учащихся на быстрые, | средние и медленные группы в учебных заведениях США.

Повсеместно делят классы на группы в английских школах, используя следующие варианты: разделение учеников одной параллели на классы в зависимости от способностей; разделение учащихся одной параллели по способностям на более крупные группы, включающие учеников нескольких классов; организация смешанных групп-классов, включающих школьников с разными способностями. В объединенной школе прибегают к делению на гомогенные группы: в 40% случаев — это жесткие коллективы, которые существуют сравнительно долго, в остальных— временные группировки для занятий хотя бы по одному предмету.

В Германии обучение по группам популярно, например, в основной школе (система АБВ). Ее суть — распределение учащихся по уровням программ и учебных заданий: повышенный (А), средний (Б), низкий (В).

В школах Японии обучение по группам занимает прочное место. Его организуют в виде соревнования. Группы в классе состязаются в том, кто больше выучит английских слов, иероглифов, стихов и т. д. Оценки получает вся группа.

Среди японских педагогов отношение к групповому обучению неоднозначно. Некоторые их них, например профессор Мигисима, утверждают, что при таком обучении класс превращается в поле битвы, где сильный унижает слабого, где воцаряются законы эгоизма.

Групповое обучение в целом педагогически оправдано. Однако всегда есть опасность сужения кругозора детей и подростков, занимающихся в группах. Так, при делении класса на сильных и слабых обычно возникает два варианта: либо больше внимания уделяется слабым, либо, напротив, — сильным. Оба варианта — неприемлемы, так как наносится ущерб той или иной группе учащихся.

Важное направление дифференциации образования — обучение одаренных, талантливых детей и подростков. В последнее время в мировой педагогике заметно возрос интерес к этой проблеме. Так, например, создана Европейская ассоциация по высшим способностям, главная цель которой — исследование и поощрение обучения одаренных (изучаются критерии детской одаренности, возможности поощрения талантливых школьников). Ученые из Европейского комитета по обучению талантливых детей в понятие «одаренный ребенок» вкладывают либо наличие способностей достигать превосходных результатов в интеллектуальной и художественной областях, либо присутствие необыкновенных психомоторных и социальных способностей.

Во всем мире талантливым детям уделяется особое внимание. Появляется все больше «ранних школьников» — пятилетних ребят, более способных, чем остальные их сверстники. Они раньше начинают и успешнее завершают курс обучения. Так, в 1987 году газеты и журналы облетела маленькая сенсация. Девятилетнему ученику из школы для талантливых в Ницце (Франция) вручили аттестат об образовании, который обычно получает выпускник единого коллежа.

Школы наподобие учебного заведения в Ницце появились в ведущих странах мира на рубеже 50—60-х годов. В них учат по более насыщенным программам. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь в полной мере проявить детские способности. Кроме «школ вундеркиндов», специальных семинаров для одаренных, других особых педагогических мероприятий, для талантливых ребят в обычных школах организуют так называемые продвинутые классы.

Политика целенаправленного выявления и обучения талантливых школьников объективно необходима, ибо поощряет будущий цвет нации. По подсчетам ученых, в каждой возрастной группе от 3 до 8 % школьников обладают выдающимися способностями и талантами. Однако они далеко не всегда поощряются. В США оказываются замеченными лишь 40 % даровитых детей. Во Франции ежегодно в среднем 5 % лицеистов с весьма высоким интеллектуальным потенциалом не попадают в высшую школу, так как их вовремя не заметили и не поощрили.

Мировой опыт показывает, что специальное обучение талантливых детей с раннего возраста педагогически целесообразно. В обычном классе одаренные дети без особых усилий достигают успеха, а затем останавливаются в своем развитии или продвигаются вперед не столь заметно. Участь одаренного ребенка может быть попросту драматичной. Нередко учителя не уделяют ему особого внимания, а родители не в состоянии обеспечить нестандартное образование.

Ученые исследуют возможности педагогического образования учителей, работающих с одаренными детьми. Модель наставника талантливых школьников предложили, например, П. Торенс (США) и П. Дебраи-Ритзен (Франция). Специфическими качествами такого учителя названы энтузиазм, уверенность в себе, умение оказать помощь ученику и прогнозировать его успех, увлеченность. Как и любой другой учитель, наставник талантливых должен обладать гибким профессиональным мышлением, быть открытым для общения, способным пробудить интерес к предмету, уметь защитить своего питомца.

Масштабы и принципы организации обучения талантливых школьников различны в ведущих странах мира.

В США выявление и специальное обучение наиболее даровитых учащихся — систематическая политика. Президент страны ежегодно принимает отличившихся учеников десяти лучших школ, демонстрируя внимание общества к своим молодым талантам.

С 1976 по 1985 годы расходы отдельных штатов на организацию обучения одаренных учащихся выросли в три раза. Если в 1976 году на эти средства обучались около 350 тыс. детей, то в 1985 году — уже более 1 млн.

Согласно программе «Мерит», ежегодно в США отбирают до 600 тыс. наиболее толковых учеников средней школы. Затем их вновь фильтруют, после чего остается около 35 тыс. одаренных подростков, которым предоставляются различные льготы для продолжения образования (стипендии, гарантии поступления в престижные университеты).

При выявлении и обучении талантливых со школами сотрудничает ряд фирм и корпораций. Например, «Стандрт ойл» и «Дженерал ойл» финансируют летние лагеря для одаренных, предоставляют для занятий свои лаборатории.

Главным инструментом отбора талантов среди юных американцев служат наборы тестов. Особенно распространены стандартные тесты, именующиеся так потому, что процедура их проведения позволяет определить средний показатель большой группы испытуемых одинакового возраста. Тесты измерения интеллекта помогают устанавливать степень владения учащимся словесным, числовым или графическим материалом. Результаты подсчитывают в баллах, вычисляя затем по особой формуле коэффициент умственного развития. Средние показатели коэффициента — от 90 до 109 единиц. К одаренным относят тех, кто имеет результат более 115 единиц.

К одаренным также относят тех учащихся, которые благодаря своим ярко выраженным способностям «перескакивают» один-два класса. Помимо тестов доверяют и иной диагностике. Например, выделяют ребенка с «творческой жилкой», кто может и не иметь формально высокого коэффициента умственного развития, но обнаруживает блестящие способности, когда с головой погружается в какую-либо деятельность. Умение нестандартно мыслить и действовать становится важным критерием отбора талантливых.

Обучение высокоодаренных чаще организуют в обычных школах. Для них проводятся занятия по продвинутым программам на уровне высшей школы, с альтернативными под темами. Существуют и специальные учебные заведения (в Бостоне, Нью-Йорке, Чикаго и других городах), для талантливой молодежи организуют также специальные летние курсы при университетах. Примером может служить летняя школа для одаренных в штате Северная Каролина. В 90-х годах здесь ежегодно занимались до 400 старшеклассников. Программа обучения состоит из двух частей: обязательной и элективной. В обязательную часть входят биология, химия, математика, английский язык и литература, общественные науки, иностранный язык. Кроме того, есть факультативы: живопись, музыка, драматическое искусство, философия и пр. От всех школьников требуется умение работать с компьютером. Глобальная цель школы — помочь учащимся увидеть целостный мир точных и гуманитарных наук.

В Великобритании находится Центр исследований одаренных детей. Действует Ассоциация содействия одаренным детям. Растет число школ, где для одаренных учащихся создают специальные отделения и потоки с курсами интенсивного, расширенного и обогащенного обучения. Английские педагоги накопили немалый опыт по диагностическому тестированию, методикам обучения одаренных детей, подготовке учителей для талантливых.

В Германии в Гамбурге с 198 5 года действует особая служба консультаций по специальному обучению наиболее способных учащихся. В начале 90-х годов в Бад-Вюртемберге созданы четыре общественных гимназии, где одаренные дети могут проходить курс обучение в течение восьми, а не девяти лет, как обычно.

Во Франции с середины 80-х годов в ряде начальных учебных заведений появились классы для даровитых учащихся. Особая школа для детей с ранним умственным развитием была создана в начале 90-х годов в Страсбурге.

В Японии отношение к проблеме обучения талантливых детей сравнительно сдержанное. Впрочем, неточно утверждать, что японская школа стоит в стороне от задач выявления и обучения наиболее способных учащихся. В некоторых учебных заведениях проводится тестовая диагностика талантливых школьников, с которыми затем стараются заниматься более интенсивно; им адресованы специальные книги и пособия.

Хорошо понимают необходимость воспитания собственной интеллектуальной элиты в России. Здесь накоплен известный опыт работы с талантливыми детьми. В 1989 году разработана долговременная комплексная программа «Талантливые дети», за которую ответственен Российский культурный фонд. Фонд организует участие талантливых юных математиков, физиков, музыкантов в международных конкурсах, предоставляет им стипендии. В 1996 году стипендиатами Фонда были 229 талантливых школьников. Попытка специального обучения талантливых детей была сделана в возникших в начале 90-х годов гимназиях и лицеях.

Все больше внимания стала уделять мировая школа судьбам тех учащихся, кто находится на полюсе, противоположном одаренным детям. Речь идет об инвалидах и детях с отрицательными отклонениями в умственном развитии. Проблема отражает печальную реальность массового рождения детей с различными патологиями вследствие наследственных болезней, алкоголизма и наркомании родителей. Организация для них особого, дифференцированного образования — важное направление деятельности школы.

В США в начале 90-х годов в общественных школах насчитывалось до 4,5 млн. детей-инвалидов. Самая большая группа среди них — дети с легкими поражениями мозга, испытывающие трудности в обучении. Затем следуют дети с недостатками речи, умственно отсталые, эмоционально неуравновешенные, с недостатками слуха, зрения, с физическими отклонениями и т. д.

Принят специальный Закон об обучении детей-инвалидов, который подкреплен крупными субсидиями. В школах появились психологи, социологи и другие специалисты по работе с детьми-инвалидами. Для обучения инвалидов внедрялась новейшая техника, прежде всего компьютеры. Часть детей-инвалидов выведена за пределы обычной школы. Нередко, однако, для них в школе создают особые классы. В прошлое ушли традиции, когда эти классы напоминали тюремные помещения с отдельными боксами для каждого ученика. Теперь они уютны и красивы. Например, в спецклассе «деревенька» школы г. Санта-Клара много игрушек, ярких плакатов, создающих обстановку праздника. Учебный день для одиннадцати ребят начинается с теплых приветствий и объятий. Детей учат, как вести себя в обществе, развивают мышление и речь. Старшие помогают младшим. Над детьми-инвалидами шефствуют ребята из обычных классов. Любой (даже крошечный) успех школьника однокашники и учитель встречают аплодисментами.

Заметно растет специальное обучение анормальных и больных детей в других странах. Так, во Франции закон об обязательном образовании распространяется на детей-инвалидов. Они могут получать образование в обычной школе или в специальном учебном заведении. Вопросами обучения, ориентации и адаптации таких детей и подростков занимаются особые департаментские комиссии. Французские педагоги склонны не изолировать детей-инвалидов от полноценных сверстников и обучать их в обычной школе. Лишь в крайних случаях ребенка-инвалида помещают в специальное учебное заведение.

В России также есть система специальных школ для детей с отклонениями в здоровье. Эта система пока не обеспечивает потребности населения в подобных школах. Обычно школы для детей с недостатками в умственном и физическом развитии расположены в лесных зонах, неподалеку от городов (лесные школы). Для части учащихся регулярные занятия проводятся в соответствии с обычными программами. Остальные дети и подростки обучаются по облегченным общеобразовательным программам с акцентом на профессиональную подготовку. Делаются попытки внедрять в таких школах новейшие методики. Одна из таких попыток — Медико-биологический центр для детей с патологией органов слуха, открытый в 1989 году в г. Набережные Челны. Все разделы программы составлены с учетом дефекта слуха и имеют коррекционную направленность. Обучение идет по полисенсорной методике, когда в процесс речевой коммуникации вовлекаются остатки слуха, все остальные органы чувств.

Важное направление дифференциации — компенсирующее обучение, то есть дополнительные педагогические усилия в отношении отстающих учащихся. Компенсирующее обучение — ответ на рост неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Руководители программ компенсирующего обучения в один голос уверяют, что эффект будет намного больше, если появятся ассигнования на постоянное и масштабное компенсирующее обучение.

Практика компенсирующего обучения предусматривает сотрудничество школы и семьи, привлечение специалистов по психологии, ориентации, индивидуальный подход- В систему компенсирующего обучения входят дополнительные занятия, малая наполняемость классов, классы адаптации.

Среди форм компенсирующего обучения весьма распространено повторное обучение в одном классе. Во Франции, например, оно допускается в старших классах начальной школы, коллежа и в лицее. В начальной школе решение о повторном обучении в школе принимают учителя, в средних учебных заведениях — преподаватели с согласия родителей (при несогласии родителей вопрос решает особая комиссия). Второгодничество лимитировано сроками обязательного обучения.

Многие педагоги считают, что второгодничество создает иллюзию компенсирующего обучения. Они ссылаются на психолого-педагогические наблюдения, из которых следует, что повторное обучение часто не только не повышает уровень подготовки, но и педагогически вредно, поскольку второгодники теряют уверенность в себе, становятся трудными детьми.

К числу ведущих стран мира с незначительным уровнем второгодничества в школе относится прежде всего Япония, где почти все ученики общеобразовательной школы одновременно переходят из класса в класс. В бывшем СССР в конце 70-х годов предпринималась оказавшаяся неудачной попытка отказаться от второгодничества. Но в большинстве стран второгодничество остается непременным элементом компенсирующего обучения.

В США приоритетным адресатом компенсирующего обучения являются представители цветных меньшинств. Компенсирующее обучение как система реализуется с 70-х годов. Одним из федеральных проектов — проектом «Старт» — было охвачено около 1,5 млн дошкольников. В течение двух месяцев дети получали предварительную подготовку к начальной школе. Другая программа «Сезам» также предназначалась дошкольникам; для них организовали 130 часовых учебных телепередач, сообщая элементарные сведения из арифметики и грамматики английского языка. С конца 80-х годов получила распространение программа «Теплое руководство». Наполняемость классов в ряде школ уменьшалась до 20 человек, чтобы приблизить учителя к своим подопечным, повысить его ответственность за успехи школьников.

Имея в виду компенсирующее обучение, школы США привлекают учителей-репетиторов, организуют летние учебные лагеря, учреждают небольшие классы для отстающих, идут на сокращение наполняемости всех классов.

Компенсирующее обучение приносит свои плоды. Если до 80-х годов медианный уровень образования цветного населения США отставал от соответствующего уровня белых, то затем эти уровни сравнялись. Произошло это в немалой степени благодаря компенсирующему обучению цветных меньшинств.

Во Франции в 80-х годах осуществлялась программа «приоритетных зон», согласно которой выделялись дополнительные средства для организации более эффективных занятий в школах тех департаментов, где был особенно велик процент отстающих учащихся. Кредиты шли на оснащение классов дополнительным оборудованием, оплату персональных занятий с отстающими учениками. В начальной школе для неуспевающих были созданы классы адаптации: специальный класс и группа в рамках обычного класса (второму варианту отдается предпочтение). Для учеников, испытывающих трудности во французском языке и математике, предусмотрена так называемая углубленная деятельность, которая предполагает персональные задания. Для представителей иных этнических групп (детей эмигрантов из Африки, других стран Европы) создают «классы приобщения к французской культуре», где организовано ускоренное изучение французского языка. Классы рассчитаны максимум на один год, чтобы спустя это время ребенок мог заниматься в обычном классе.

В Японии тот, кто хочет получить полноценное общее образование, не рассчитывает на обычную школу. Он непременно прибегнет к компенсирующему обучению в частной репетиторской школе (дзюку). Общая стоимость репетиторства, в основном, сопоставима с государственными затратами на школу. Оно адресовано ученикам всех ступеней. Популярность дзюку растет.

В 1976 году репетиторские школы посещали 12 % учеников начальной школы и 38 % учеников младшей средней школы, в 1985 году соответственно — 16,5 % и 44,5 %, а в 1995 году — 25 % и 50 %. В дзюку часто учительствуют студенты. Учителям общественных школ работать здесь, как и в любом другом месте, кроме государственной школы, воспрещено. Репетиторские заведения для выпускников школы и абитуриентов-неудачников (ебьеку) специализируются на подготовке в университеты. В престижных токийских ебьеку ежегодно обучается до 150 тыс. школьников. В составе преподавателей — ведущие университетские профессора.

Обращение к услугам дзюку и ебьеку отражает стремление любыми усилиями и материальными жертвами выйти на орбиту высшего образования. Родители объясняют тягу к репетиторству недостатками обычной школы, персональным вниманием в дзюку к школьникам, собственной неспособностью помочь детям, неумением учащихся заниматься самостоятельно.

В официальных и педагогических кругах отношение к репетиторству неоднозначно. Ряд представителей этих кругов ревниво относится к параллельной системе образования, чем, в сущности, являются дзюку. Однако эту систему скорее можно рассматривать как мощный рычаг образования, которого нет ни в одной стране мира. Ведь дзюку восполняют пробелы обычного образования. Лучшие дзюку поддерживают прочный контакт с родителями, стремятся достичь успеха путем персонального обучения, избегая зубрежки, стараются пробудить в учащихся интерес к знаниям, самообразованию.

Органическая часть дифференциации школьного образования — ориентация учащихся: распределение по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация).

В ведущих странах мира ориентация учащихся — предмет специальных систематических мероприятий. Они дают определенный положительный результат. Однако система ориентации пока не является достаточно эффективной. Среди причин этого следует назвать не только недостатки самой системы ориентации, но и социальную детерминированность ориентации учащихся, когда представители различных общественных страт предпочитают тот или иной профиль образования. Скажем, во Франции выходцы из интеллигенции останавливают свой выбор чаще на лицее общего образования, тогда как дети рабочих, мелких служащих, собственников по преимуществу идут в технологический и профессиональный лицеи.

При организации ориентации мировая школа стремится учесть новые социальные реалии, ищет пути оптимального развития личности школьника.

В ориентации активно участвуют средства массовой информации, регулярно адресуя школьникам материалы, посвященные миру профессий.

Большую заинтересованность в ориентации учащихся проявляют предприниматели. Разумеется, такая деятельность является для них рекламой, они получают послабления в налоговом обложении. В США, например, согласно пограммам «Деловое партнерство» и «Усыновление школы», бизнесмены помогают ориентировать учащихся в мире профессий, оплачивая в ряде школ советников по профориентации, организуя ознакомительные поездки учащихся на предприятия. Сходно поступают представители итальянских деловых кругов. Банк «Сберегательные кассы Ломбардии», например, организует для 14—15-летних школьников экономические игры. Участники игр учатся анализировать производство, бюджет, кредитование, маркетинг; они получают знания о современных отраслях промышленности. Победители игр становятся обладателями ценных призов.

В Англии масштабному сотрудничеству школ и промышленников при профориентации было положено начало в 1987 году проектом «Лондон Компэкт». Целью проекта являлась помощь учащимся при получении квалификации и работы сообразно их потенциалу и возможностям. От учащихся 14—16 лет требовались удовлетворительная академическая успеваемость и прохождение двухнедельной практики. Школьники собирали свои досье, куда входили самооценка, характеристика от учебного заведения, результаты экзаменов, фото образцов производственной деятельности. Досье рассматривались в фирмах, которые могли оказать выпускникам предпочтения при приеме на работу. Представители компаний посещали школы, где встречались и беседовали с учащимися, давали консультации.

Верная ориентация учащихся оказывается одним из залогов экономических успехов. Это хорошо подтверждает, например, деятельность кружков качества на японских заводах. Работают в кружках выпускники средних школ, чья удачная профориентация позволяет существенно повысить производительность труда.

Ориентация пронизывает весь учебный процесс и осуществляется на особых занятиях. Так, уроки профориентации дают информацию о мире труда, возможностях приобретения специального образования. В ряде стран профориентацией заняты не только учителя-предметники, но и советники по ориентации, вне учебных заведений действует сеть проф-консультаций для школьников и их родителей.

В США ориентация позволяет учащимся приобретать информацию о профессиях, получать помощь при выборе будущей работы. Школьники знакомятся с различными специальностями, берут консультации у преподавателей труда. Существенную роль в ориентации играет психолого-педагогическая служба «Гайденс», действующая на федеральном уровне и в отдельных учебных заведениях. В состав службы входят социолог, психолог, преподаватель, юрист, врач, другие работники школы. Служба помогает школьнику определиться в окружающей социальной среде. «Гайденс» обязана досконально знать персональные данные об учащихся, чтобы определять, что следует поощрять и развивать, а что подвергнуть коррекции.

Такое знание позволяет «Гайденс» давать учащимся рекомендации в ситуации выбора.

В школе Англии ориентация — также особое направление учебного процесса. В средних учебных заведениях основные функции при этом выполняют учителя профориентации. Они помогают учащимся определиться при выборе профиля образования в соответствии с их склонностями, способностями и интересами и, прежде всего, выбрать «пакет» элективной программы. Учителя профориентации тесно сотрудничают со службами трудоустройства. Они должны уметь классифицировать требования, предъявляемые работникам той или иной профессии, адекватно оценивать профессиональные возможности выпускников школ. От учителей профориентации ожидают индивидуального подхода к учащимся. Чтобы обеспечить такой подход, они ведут персональные досье на школьников, куда регулярно вносятся данные об успеваемости, общем и физическом развитии, наклонностях, интересах, характере, условиях жизни. Досье содержат также результаты анкетирования, тестирования, собеседований и пр. При изучении учащихся нередко прибегают к методу обобщения независимых характеристик, то есть анализа суждений о подростке со стороны людей, наблюдавших его в разных жизненных ситуациях.

Во Франции к ориентационной работе приступают в последнем классе начальной школы и затем активно ведут ее в едином коллеже. Педагоги регулярно изучают интересы и склонности школьников для ориентации их в будущей учебе и профессиональной деятельности. В школах действуют советы по ориентации, состоящие из преподавателей, членов администрации, родителей и советников по ориентации. Основная тяжесть ориентационной работы лежит на преподавателях, которые объединены в советы классов, где систематически обсуждают проблемы ориентации каждого ученика, анализируют сведения, полученные от разных педагогов, а также персональные досье учащихся.

С преподавателями сотрудничают советники по ориентации, которые считаются полноправными членами педагогического коллектива. Чтобы помочь ученику, советник изучает жизнь школьника в условиях класса и семьи; информирует его о профессиях, возможностях трудоустройства. В едином коллеже советник по ориентации акцентирует внимание на выборе типа завершающего обязательного образования.

Работа по профориентации в едином коллеже складывается из сбора информации, составления предложений и вынесения решений. Информация поступает от преподавателей и учеников.

Преподаватели собирают информацию из данных тестирования, наблюдения, опросов и пр. Ученики — из средств массовой информации, посещения выставок, предприятий и пр. Далее в совете ориентации происходит диалог преподавателей и родителей, в результате которого вырабатываются предложения-рекомендации (это делается при окончании пятого, четвертого и третьего класса). В последнем случае дается рекомендация о переходе в то или иное учебное заведение дальнейшего образования (лицей или профшкола). Окончательное решение — за департаментским советом ориентации; оно позволяет выпускнику поступать без экзамена в то учебное заведение, которое названо в решении департаментского совета. При несогласии родителей и выпускников с рекомендацией школьного совета ориентации и решением департаментского совета ориентации учащиеся вольны поступать — но уже после экзамена — в другое учебное заведение.

В Японии ориентационной работой занимаются все преподаватели. Так, учителя старшей средней школы Йокосука (префектура Шизуока) подготовили особые компьютерные программы, используя которые выпускники выбирают и оценивают возможности своей будущей деятельности.

В 90-х годах предметом особых забот оказалась ориентация в младшей средней школе, где практически каждый выпускник в состоянии поступить в старшую среднюю школу.

Проблема состоит в ином — правильный ли выбор им сделан, избрал ли он профиль полного среднего образования, отвечающий его интересам и потребностям.

В последние годы школьные власти ряда префектур вплотную заняты проблемой приема абитуриентов в старшую среднюю школу. Прием — прерогатива дирекции учебного заведения. Решение принимается с учетом тестирования (обязательно тестирование по японскому языку, математике, социальным наукам и иностранному языку), суммы кредитов, другой информации об ученике. В ряде школ, кроме этого, учитывают письменные рефераты, данные о спортивных достижениях, общественной активности конкурсанта. Некоторые комиссии проводят собеседования с абитуриентами, рассматривают представленные ими рекомендации и характеристики.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ ШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

1. теоретические ОБОСНОВАНИЯ

В теоретических обоснованиях школьного воспитания прослеживаются две основные парадигмы: с позиции социологизаторства и (био) психологизма. Главный водораздел между ними — отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания.

Значительным влиянием пользуются сторонники ведущей роли социума в воспитании личности. Основы современной социальной педагогики заложили Э. Дюркгейм и Э. Шартье (Ален) (Франция).

Фундаментом педагогических взглядов Э. Дюркгейма служит выдвинутая им концепция «стадий цивилизации» и «коллективных представлений». По этой концепции, человечество прошло ряд исторических стадий, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания — «коллективные представления». Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты «коллективных представлений» предшествующих эпох и одновременно имеет особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания является прежде всего приобщением каждого члена общества к нынешним «коллективным представлениям».

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса («Воспитание ~ методическая социализация»), писал, что деятельность школы состоит «прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». Он подчеркивал, что индивид отнюдь не полностью зависит от «коллективных представлений», обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, то есть достижение «индивидуальной социализации».

Э. Дюркгейм высказал плодотворную мысль о правомерности дозированного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основных линий поведения личности и неприятии «слепой покорности» ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Э. Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. «Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать». По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Для достижения целей воспитания, считал Э. Дюркгейм, педагогу следует, избегая мелочной опеки, глушить присущие ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В свете этого он рассматривал наказания. Педагогу отводилась роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: «Избыток хладнокровия, как, впрочем, и горячности, дает не лучшие результаты. Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона».

Ален также предлагал учитывать в воспитании прежде всего процесс вхождения в социальную среду ~ взросление личности. Ведущими факторами воспитания определялись окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось как переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы («самоосвобождение»), Почти все проступки ребенка и подростка он увязывал со стремлением «вырваться из детства». Такое стремление к «самоосвобождению» сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Подчеркивая воспитывающие функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка, чтобы лучше руководить его развитием. Длен советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам,—«краешком глаза». Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера. Советуя обращаться к лучшим личным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорит: помните, каждый воспитанник индивидуален, обладая собственными достоинствами и недостатками.

Ален формулировал идею двоякой функции воспитания — подготовка к жизни и участие в самой жизни. Осуществление такой функции им виделось в точном соотнесении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами. Он же выдвинул концепцию «строгого воспитания». Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, «строгое воспитание» исключает бездумное подчинение. Воспитанник, например, подражает в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в «счастливом сне». Но индивидуальность нельзя сформировать одними лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота — подобие человека, считает Ален.

Ален осуждал жесткие наказания. Наказывая ребенка, педагог должен дать ему понять, что действует не от своего имени, а как «посол взрослых» с их ценностями и нормами, Наставник, как думал Ален, должен обладать юмором и тактом, избегая добиваться авторитета и признания во что бы то ни стало. Ален считал, что педагог должен быть требовательным, но в то же время уметь видеть в учениках творческую личность. Вот почему он призывал избегать соблазна добиваться преходящей любви воспитанников путем легкодоступных поощрений.

Как и Дюркгейм, Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс — «детский народ».

Взгляды основоположников социальной педагогики разделяют многие ученые в США. Ряд американских педагогов предлагают так называемую стратегию встречного движения, когда общество и школа содействуют социализации учащихся. Особенно важна такая поддержка, считают они, для цветных школьников, которые, по их убеждениям, в целом менее развиты не в силу этнической принадлежности, а по причинам социальным («бедные менее интеллектуальны, чем богатые»),

Традиции социальной педагогики сохраняются и во Франции. Интерпретаторы социального воспитания П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье и другие ставят задачу усвоения таких культурных ценностей, которые позволят учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Они полагают, что биологические и социальные детерминанты при воспитании действуют в связке, причем среда модифицирует наследственность.

Немало сторонников социальной педагогики в Японии. Профессор Огава, например, скептически расценивает концепции, где интересы ребенка ставятся на первый план. Она полагает, что культ природы ребенка сужает возможности и результаты воспитания, поскольку для воспитанников становится урезанным многоцветье окружающего мира. Огава считает, что воспитание как освоение картины мира возможно лишь через социум, то есть должно быть прежде всего общественным.

Размышляя над извечной педагогической коллизией конфликта личности и группы, многие японские педагоги выступают против эгоцентризма отдельных школьников. В то же время, по их мнению, ребенок должен без боязни вступать в коллективы, поскольку в них человеку предстоит провести всю жизнь.

На социальных подходах, окрашенных традицией марксизма, стоит значительная часть российских педагогов. Цель воспитания в этой связи определяется как превращение объективного требования общества в субъективную норму поведения (О. С. Богданова). Популярен взгляд на воспитание, где «общественное должно быть представлено в индивидуальном», в перспективе чего происходит интеграция личности с коллективом. При рассмотрении социальной и биологической детерминант воспитания предлагается избегать упрощений. Как замечает в этой связи В. М. Полонский, воспитание является сложной системой взаимовлияний и переходов, когда биологические особенности (в частности, нервной системы) могут выступать как фактор вторичного, социального свойства.

Российский педагог В. Е. Гмурман выдвинул тезис предрасположенности, но не предопределенности личности как субъекта воспитания. По его мнению, у человека от природы заложены те или иные типы рефлексии, которые облегчают или затрудняют воспитание как процесс социализации. Настаивая на первостепенности социального в воспитании, В. Е. Гмурман считал правильным говорить о воспитании как о процессе, вектор которого направлен от коллектива к личности. По его мнению, пока не удалось перевести на «педагогический язык» сущностные социологизаторские идеи. Тем не менее, в свете этих идей некоторые закономерности воспитания уже сформулированы: 1) необходимость воспитания через другие виды деятельности как признание иллюзорности «чистого» воспитания; 2) закон самоизменения и самовоспитания в процессе деятельности; 3) закон неравномерного развития личности при отсутствии специально организованных воспитательных усилий.

Социопедагогика видит в школе главный социальный фактор воспитания. Школа рассматривается как специфическая модель социальной среды. Едва ли не главным носителем общественных ценностей в школе считается учитель. Французский ученый О. Фабр, разделяя эту точку зрения, пишет, что педагог обязан постоянно изучать своих питомцев, находиться в курсе достижений педагогической науки, быть для них примером, являясь разносторонне подготовленным, высококультурным человеком.

(Био) психологическую парадигму школьного воспитания разделяют представители ряда идейных течений, прежде всего «нового воспитания» и гуманистической психологической школы. Как веление дня рассматривают представители этих идейных течений гуманизацию школьного воспитания, то есть поворот к личности ребенка. Осознавая необходимость такого поворота, японский педагог Ю. Ногути в этой связи на вопрос, что более всего его тревожит, ответил: «Нехватка у учеников индивидуальности».

Влиятельны идеи «нового воспитания» во Франции. Представитель этого идейного течения А-Медичи, критикуя своих оппонентов, отвергает их уверенность в правомерности любых педагогических средств, в том числе жестких наказаний, при формировании личности. «Новое воспитание», продолжает А. Медичи, призывает формировать человеческую личность не путем насилия и не по заготовленным моделям. Принуждение, считает она, ставит ребенка и наставника в ложное положение. Последний как бы дает понять питомцу: «Ты слаб, я всемогущ». Такое неуважение к внутреннему миру ребенка рождает педагогические неудачи. Педагоги, не желающие или не способные видеть этот мир, нередко сталкиваются с совершенно неожиданными проступками детей.

Взгляды А. Медичи поддерживает ее соотечественница М. Севрен: «Мы хотим уважительного и бережного отношения к воспитанникам, а не опекать каждый их шаг. Мы не вправе одергивать подростков, которые через два-три года наравне с нами будут участвовать в парламентских выборах».

Один из лидеров «нового воспитания» Р. Галь так формулирует основные идейные принципы этого направления. Во-первых, помещение ребенка в эпицентр воспитания, чтобы он оказался подобен Солнцу — центру планетарной системы. Во-вторых, ориентация воспитания на интересы ребенка. В-третьих, постепенное обогащение системы воздействий и связей, которые влияют на ребенка.

Другой крупный представитель «нового воспитания» С. Френе призывал довериться естеству ребенка, отказаться от программированного воспитания, систематических поощрений и наказаний. В своей «теории нащупывания» С. Френе сформулировал идею целесообразности самостоятельного знакомства ребенка с миром при «упорном и постоянном спонтанном преодолении трудностей».

Г. Миаларе, суммируя взгляды представителей «нового воспитания», определяет ребенка, прежде всего, как биологическое существо, с природной рефлексией, которая позволяет приспосабливаться к среде.

Сторонники «нового воспитания» признают важность взаимодействия ребенка со средой и, в то же время, провозглашают некую независимость отдельного индивида от социального окружения. Л. Фабр, подчеркивая исключительную роль самого ребенка в процессе воспитания, характеризует в сжатом виде связь педагога и воспитанника тремя моментами: выбором, средствами, целью деятельности. Мы считаем, говорит А. Фабр, что во всех этих процедурах первое слово принадлежит ребенку.

Последователи «нового воспитания» порой проводят между ребенком и его окружением резкую разграничительную линию. Так, француз Э. Лимбо утверждает, что детям присущи свойства, никак не связанные с социумом, отчего дети и взрослые — два далеких и чуждых мира.

Как видно, «новое воспитание» делает упор на генетические факторы и имеет в виду смягчить постоянную оппозицию ребенка миру взрослых.

Представители (био)психологизма в педагогике конструктивно критикуют изъяны воспитания и настаивают на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников. Так, лидеры гуманистической психологической школы — американцы А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс протестуют против процесса дегуманизации образования. Они настаивают на бережном отношении к личности школьника, предлагают учителям отказаться от традиции быть господином своих подопечных, идти рядом с ними, постоянно учитывать их интересы и потребности, гарантируя тем самым полноценное развитие детей. Предназначение наставника они видят в том, чтобы помочь воспитаннику обрести естественную природу — добрую, свободную, любознательную.

В своей книге «О становлении личности» К. Роджерс аргументирует так называемую «Я — концепцию». Он предлагает научить ребенка поступать сообразно подлинным мыслям и чувствам: «Нет смысла, общаясь с людьми, носить маску и делать вид, что ты испытываешь одно, хотя на самом деле чувствуешь совсем иное».

К. Роджерс советует научиться «слушать себя», «быть самим собой», понимать другого человека. В его суждениях слиты идеи открытости и здравого смысла, свободомыслия и оптимизма, практичности и конкретности. Исходный тезис Роджерса — «злых людей не должно быть». Если ребенок жесток и черств, таким его сделали воспитатели, отняв у него «естественную природу». Гуманистическое воспитание призвано вернуть личности ее естественное «я».

Призывая к гуманистическому воспитанию, К. Роджерс предлагает соответствующие рекомендации. Смысл воспитания, полагает он, не в привитии нравственности, а в том, чтобы доверить личности самой овладевать нравственными принципами. Роль педагога, следовательно, состоит не в том, чтобы влиять на школьника, а чтобы помочь ему оказаться наедине с самим собой.

При этом, сосредотачиваясь на нравственных проблемах, школьник должен понимать, что он не одинок, что рядом педагог — наставник и друг.

Взгляды теоретиков гуманистической психологии разделяют многие школьные практики. Победитель конкурса «Учитель года» М. Бивкукарис (США), размышляя о своей профессии, приходит к выводу, что идеальный учитель непременно должен любить детей, обладать юмором, чуткостью, быть внимательным к своим подопечным, доверять им. Такой учитель видит свою задачу в развитии самостоятельности школьника. Он учит уважать право каждого на собственное' мнение, смотреть на Землю как на общий дом, полученный человечеством от своих предков. «Хороший учитель сеет добрые семена», — заключает Бивкукарис.

Интерпретация (био)психологических идей среди педагогов достаточна разнообразна. Проследим это на примере двух теорий: «педагогические технологии» и «школа как семья».

Представители теории «педагогические технологии» пропагандируют идею конструирования воспитательного процесса в оптимальном для каждого школьника виде. Такой подход пронизывает ставшую бестселлером книгу американских психологов/'. иДж. Байярдов «Ваш беспокойный подросток».

Убедительность рекомендациям авторов придает опора на знание особенностей психологии и поведения воспитателя и юного воспитанника.

Критики теории «педагогических технологий» считают, что пропагандируемое ими воспитание превращает школьников в послушных зомби, которые не в состоянии воздействовать на систему сложившихся отношений, будучи вынуждены демонстрировать послушание, подчиненность общему ритму деятельности, становясь объектами жесткого контроля, поощрений и наказаний. Образ подобного воспитания, пишет английский ученый Р. Берне, можно описать прежде всего в терминах дегуманизации, отчуждения, психологической несостоятельности. Воспитательный эффект, считает он, достигается здесь слишком дорогой ценой — при игнорировании подлинных потребностей и интересов ребенка.

В противовес «педагогическим технологиям» предлагается модель «школа как семья», при которой воспитание обеспечивает психологическую поддержку ученика и учителя, создает атмосферу сотрудничества и взаимной приязни. По мнению американского профессора Т. Мак-Даниела, подобное воспитание гарантирует индивидуальную свободу в пределах ограничений, принятых школьным сообществом. В «школе как семье» воцаряется дух позитивных ожиданий и благожелательности, что способствует, как считает Мак-Даниел, формированию у школьника положительной самооценки.

Сердцевиной концепции воспитания «школа как семья» другой американский исследователь У. Коли считает гуманизацию педагогического процесса, стиль взаимодействия и сотрудничества. В воспитании в качестве партнеров участвуют ребенок, педагоги и родители. Подобные отношения должны покончить с педагогическим авторитаризмом, создать творческую и демократическую педагогическую среду, где рождаются независимое мышление, социальные ответственность и долг.

2. ПРИОРИТЕТЫ И ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Воспитание — магистральное направление деятельности школы.

Перед мировым сообществом стоит глобальная цель — определить иерархию целей, задач, приоритетов воспитания, исходя из общечеловеческих фундаментальных ценностей. Экс-президент Всемирного совета по сравнительной педагогике В. Миттер предлагает пять проблемных блоков: 1) воспитание толерантного отношения к иным людям, расам, религиям, социальным устройствам, идеалам воспитания; 2) воспитание персональных нравственно высоких качеств; 3) воспитание навыков сосуществования с людьми — представителями иной расы, языка, религии, этноса и пр. ; 4) воспитание чувств сострадания и готовности помочь другим людям; 5) воспитание во имя мира.

В каждой стране проблемы воспитания рассматриваются сквозь призму собственных задач и приоритетов.

Правительственный документ «Америка 2000: стратегия развития образования» (1991) предусматривает использовать школу как «центр, способный перестраивать развитие цивилизованного общества». Программу нравственного воспитания предлагается базировать на библейских ценностях и принципах. Предлагается система универсальных ценностей в цитатах из Библии и трудов отцов христианской церкви. На первый план выдвигаются честность, цельность, прямота, прилежание, личная ответственность. Описаны 60 главных черт характера, которые следует формировать у детей (отвага, постоянство, решительность, настойчивость, сострадание, терпимость и пр. ).

В действующих в настоящее время инструкциях министерства образования Франции мы читаем: «В процессе обучения необходимо воспитывать личность цивилизованного и демократического общества, устремленную к истине, с верой в человеческий разум, с чувствами ответственности, собственного достоинства, уважения к другим людям, солидарности, неприятия расизма, понимания универсальности различных культур, любви к Франции, неразрывной с любовью к Свободе, Равенству, Братству».

В Японии Закон об образовании определяет, что на школу возлагается формирование нации, следующей идеалам мира и человечности. В этом документе определены цели: «полноценно развивать личность», воспитывать «строителей миролюбивого государства и общества», людей, которые «любят истину и справедливость, личную свободу, труд, обладают ответственностью и духом независимости». Среди главных целей школьного воспитания: воспитание вдухе сотрудничества, взаимопонимания и независимости; развитие понимания традиционного и современного, готовности к международному сотрудничеству; формирование навыков повседневной жизни; укрепление духа и тела как основы счастливой, гармоничной личной жизни.

Помимо основных нормативных законодательных актов школа Японии руководствуется рядом документов, где конкретизирована программа школьного воспитания. Так, Центральный совет по образованию издал «Описание идеального японца», где определены соответствующие качества: 1} качества персональные — быть свободным, развивать индивидуальность. быть самостоятельным, управлять своими желаниями, обладать чувствами пиетета; 2) качества семьянина — уметь превратить свой дом в место любви, отдыха, воспитания; 3) качества общественные — быть преданным работе, содействовать благосостоянию общества, быть творческим человеком, уважать социальные ценности; 4) гражданские качест-1 ва — быть патриотом, чтить государственную символику, обладать наилучшими национальными качествами.

Инструкциями министерства образования во главу угла ставится формирование активной общественной личности. По этому поводу говорится, что наставник должен следовать таким заповедям: формировать не столько нормы поведения, сколько понимание образа жизни, обращать особое внимание на выработку навыков самоанализа поведения, мыслей, чувств, способностей к самостоятельным и ответственным поступкам, учить уважать интересы остальных людей и воспринимать как свои собственные интересы и проблемы группы.

Обновленная программа школьного воспитания представлена министерством образования России в 90-х годах.

Перед школой поставлена цель содействовать духовному обновлению общества. Отказавшись от авторитарного воспитания, школа должна обеспечить персональное внимание к учащимся. Один из руководителей школьного ведомства России В. Шадрйков писал в этой связи: «При правильном воспитании все люди оказываются разными, индивидуально своеобразными. В гармонии нет равенства и в равенстве нет гармонии. Только индивидуально-своеобразная личность будет гармоничной и полифоничной».

Сформулирована необходимость посредством воспитания изменять психологию нации, формировать у нее новый набор ценностей, соответствующий идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, открытости, плюрализма. Школа ориентируется на воспитание высоких нравственных стандартов, гражданской ответственности и самостоятельности.

Вплоть до конца 80-х годов определенный отпечаток на школьное воспитание накладывала глобальная идеологическая конфронтация. В школе бывшего Советского Союза Запад рассматривался как потенциальный противник. В свою очередь образ врага в виде СССР владел умами школьников западного мира и Японии. Советская школа провозглашала идеи коммунистического, классового воспитания. Школа Запада и Японии противопоставляла этому демократические идеалы и ценности.

На рубеже 80—90-х годов «холодная война» закончилась. В школьное воспитание внесены серьезные коррективы. Их хорошо иллюстрирует, например, один из учебников обществоведения, принятый в школе Японии в 1994 году. В нем дана картинка: на боксерском ринге стоят российский и американский президенты с поднятыми в знак победы руками, а на полу лежит старуха —«холодная война».

Социально-политические реалии внутренней и международной жизни приводят к возникновению в школьном воспитании новых ориентиров и проблем.

Продолжается дискуссия по проблеме «школа и политика». На Западе традиционно сильна концепция нейтралитета школы, то есть осуществления школьного воспитания вне каких-либо политико-идеологических установок. Отстаивая такой подход, французский педагог Ален, например, требовал избавить школу от диктата и «тирании» властей. Если школа ограждена от внешних влияний, «возникают прекрасные условия работы этого самодостаточного мира», — писал он.

Как показывает общественный опыт, существование школы вне политики является скорее декларацией, чем действительностью. Вопросы школьного образования и воспитания — заметный компонент тактики и стратегии политических партий- Трактовка этих вопросов, школьная политика зачастую оказываются, водоразделом между политической оппозицией и властями или, напротив, скрепляет действия различных политических сил.

Концепция нейтралитета школьного воспитания объективно находится в русле позитивных педагогических тенденций, ориентируя на отход от идеологизированного воспитания, поворот к формированию поколений, являющихся хозяевами своей судьбы.

В бывшем Советском Союзе непреложной являлась взаимосвязь школьного воспитания с политикой коммунистической партии. В начале 90-х годов с подобным моноидеологическим воспитанием было покончено. В учебных заведениях была запрещена деятельность любых политических партий. В российской школе возник идейно-политический вакуум, который необходимо было заполнить новым содержанием. Подобная новизна просматривается в концепции нейтралитета школы, который трактуется как политический плюрализм и идеологическое многообразие, отказ от крайностей левого и правого толка при формировании подрастающего поколения. Новая парадигма воспитания предусматривает идейную толерантность. Утверждается право учащихся приобщаться к таким политическим, религиозным, моральным идеям, которые они находят верными и привлекательными.

На фоне ослабления планетарного идеологического и политического противостояния на первый план выходят новые проблемы, связанные с ростом национализма в отдельных регионах и странах.

В эпоху интенсивной международной интеграции, информационного, культурного, экономического, технического обмена и сотрудничества по-новому актуально интернациональное воспитание. В основе интернационального воспитания видят не идеологические приоритеты, а потребность в изучении и освоении научных, культурных достижений других народов. В 1989 году в Москве состоялась международная конференция «Новое мышление и педагогика мира». Ее участники подчеркивали необходимость воспитания в духе дружбы и взаимопонимания людей планеты.

В педагогических кругах утверждается концепция воспитания жителей Земли — общего дома человечества. По мнению японского ученого Судзуки Синьичи, воспитание миротворческой направленности содействует единению народов, помогает избежать общих для человечества опасностей. Движение за воспитание в духе общечеловеческих ценностей объединяет представителей различных общественных и педагогических сил. Показательна в этом отношении деятельность Римского клуба, где объединены авторитетные ученые, политики, общественные деятели многих стран. Участники клуба предлагают сосредоточиться в воспитании на вопросах, которые волнуют все человечество: экологический кризис, неизлечимые болезни, религиозно-этнические конфликты, войны, стихийные бедствия и пр.

На фоне ослабления планетарного идеологического противостояния сохраняет свои позиции идеология этноцентризма, национализма и расизма, угрожающая гуманному и демократическому воспитанию. Как пишет в этой связи немецкий ученый В. Миттер, подобная идеология порождает ущемление права на воспитание и образование этнических меньшинств в различных странах.

В этих условиях весьма актуальна проблема поликультурного воспитания, под которым понимается прежде всего учет культурно-образовательных интересов национальных и этнических групп и меньшинств. Поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует.

Пол и культурное воспитание имеет ряд сходств с интернациональным воспитанием. В то же время их проблематика, цели и задачи заметно отличаются. Интернациональное и поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму. Вместе с тем в отличие от интернационального, поликультурное воспитание сфокусировано на освоении культурно-образовательных ценностей, взаимодействии различных культур в ситуации плюралистической культурной среды, адаптации с иными культурными ценностями. Соответственно в пол и культурном воспитании наиболее важна вариативность с учетом этнических и национальных особенностей. Приоритетом же интернационального воспитания выступает проблема связей народов разных стран.

Важный фактор актуализации поликультурного воспитания — интеграционные процессы в мировом сообществе. В условиях экономической и политической интеграции поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций.

Почти все крупнейшие страны мира относятся к поликультурным и полиэтническим сообществам. В этих странах имеются этнические и национальные меньшинства, вследствие массовой иммиграции происходит формирование иных этнических групп. Необходимость толерантного сосуществования с этническими и национальными меньшинствами порождает потребность поликультурного воспитания как важного социального принципа и приоритета школьной политики.

Поликультурное воспитание предназначено для того, чтобы снимать противоречия между доминирующими системами и нормами воспитания, с одной стороны, и нормами и системами воспитания этнических меньшинств, с другой. Оно предполагает адаптацию этнических групп друг к другу, отказ этнического большинства от культурной монополии.

В США проблема поликультурного воспитания неразрывно связана с проблемой общенациональной культурной интеграции различных этнических групп населения. Воспитание должно служить продолжающемуся формированию американской нации и одновременно обеспечивать культурно-образовательные интересы малых этнических групп, прежде всего афроамериканцев. Темнокожие американцы, испытывая расовую дискриминацию со стороны белого большинства, стремятся утвердить свою этническую идентичность, в том числе посредством воспитания. С помощью воспитания они также пытаются идентифицировать себя с культурой Африки. Но это скорее декларация, чем реальная возможность, поскольку афроамерканцами выработана собственная культура, которая отличается от культуры любого народа Африки. Так что речь идет о поликультурном воспитании афроамериканцев как определенной этнической группы США.

В Западной Европе проблема поликультурного воспитания рассматривается неоднозначно. Официальные власти склонны рассматривать поликультурное воспитание как угрозу национальной безопасности и государственности.

Однако объективно поликультурное воспитание в Западной Европе стоит на повестке дня. Многомиллионные группы иммигрантов из Азии и Африки озабочены проблемой вхождения в европейскую культуру и одновременно сохранением собственной культурной общности. Юное поколение иммигрантов не намерено безоглядно соблюдать традиции родителей, отказываясь в то же время от полной ассимиляции. Возникают, следовательно, новые этнические общности, которые нуждаются в адекватном воспитании.

Не обошла проблема поликультурного воспитания и Японию — одну из немногих крупных стран мира, гомогенных в этническом и культурном отношениях. Такая гомогенность, впрочем, не абсолютна. На острове Хоккайдо проживает около 20 тыс. айнов. Во всех крупных городах имеется свой «чайна-таун» — китайский квартал. В стране живут сотни тысяч корейцев. В последние годы в Японию прибывают выходцы из других стран Азии, европейцы и американцы. Так что и Япония поставлена перед проблемой поликультурного воспитания.

В России в осуществлении поликультурного воспитания ведущей остается роль русской культуры. Следует учесть, что народы России относятся к различным цивилизационным типам и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях воспитания. Такие модели опираются на исследования специфики воспитания тех или иных этнических групп, в частности исследования так называемой этнопедагогики.

Идеи поликультурного воспитания — сравнительно новое явление для России, будучи в значительной мере альтернативой интернациональному социалистическому воспитанию, которое имело в виду формирование личности вне национальной культуры как условие единства и идеологической интеграции общества. Поли культурное воспитание в условиях России означает интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим. При осмыслении этого процесса просматриваются две концепции.

Первая концепция, которую можно назвать «компонентной», исходит из понимания школы, где имеются автономные блоки, включающие сумму этнокультурных знаний о том или ином народе. Подобная школа рассматривается как средство передачи духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. По мнению российского ученого М. Н. Кузьмина, подобная концепция может оказаться источником самоизоляции и роста националистических тенденций в воспитании нерусских этнических групп.

В противовес этой концепции предлагается организовывать деятельность нерусской школы как движение школьника — носителя родной культуры — к культуре российской и мировой. Предлагается также воспитание на диалогической межкультурной основе, что, по мнению М. Н. Кузьмина, обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию различных этносов. Имея в виду такой подход, министерство образования в начале 90-х годов сформулировало концепцию, которая исходит из объективного несовпадения культурных потребностей отдельных этносов и общегосударственных целей воспитания и образования. С учетом этого подчеркивалась необходимость существования множества национальных школ, которые, с одной стороны, обеспечивают единый государственный стандарт воспитания и образования, а с другой стороны, приобщают к национальной (этнической) культурной традиции, то есть воспитывают личность, способную жить в пол и культурном окружении.

Школьник находится в непрестанно меняющейся социо-культурной среде, где отношения человека с человеком все чаще заменяются отношением человека с вещью. Избыточное материальное потребление в ведущих странах Запада и Японии гипертрофирует детский эгоизм. Высокотехнологические условия жизни нередко превращают в ненужные непосредственные детские контакты, что отнимает возможность воспитания душевной отзывчивости. В высокоразвитых странах мир школьников переполнен вещами — многие имеют видеоигры, видео-, аудиотехнику, собственный компьютер и пр. Обилие вещей порождает новые проблемы в воспитании. Реже становится участие детей в конкретной трудовой деятельности, для многих из них труд делается плохо воспринимаемой абстракцией.

Меняется повседневная жизнь школьника. Она регламентирована рутиной школьных занятий, которые становятся все более напряженными и насыщенными. На фоне этого распадаются ребячьи компании, усиливается одиночество ребенка. Дети несут в себе груз внутренней неустойчивости, замкнуты на себе.

В последние сорок лет заметно изменились антропологические данные детей школьного возраста, более ранним становится половое созревание. Весьма заметна, например, физическая акселерация детей в Японии. Рост выпускника начальной школы с 1950 по 1992 годы увеличился на 13,5 см, выпускника младшей средней школы — на 17,7 см, выпускника старшей средней школы — на 8,9 см. Соответственно средний вес — на 9,5 кг, 15 кг, 9,8 кг. Аналогичные явления наблюдаются в других странах мира.

В связи с физической акселерацией детей школа столкнулась с серьезными педагогическими проблемами. Как замечает японский исследователь С. Мураяма, поскольку у школьников «взросление души не поспевает за физическим развитием тела, возникает разлад между переполняющей душу энергией и общепринятыми нормами поведения».

Серьезные проблемы в воспитании породили процессы урбанизации и экологического кризиса. Дети отдаляются от природы как условия и важного фактора накопления жизненного опыта, гуманного воспитания.

Педагоги-экологи определяют центральную роль школьного воспитания в формировании «новой этики, базирующейся на любви к природе». Они провозглашают принципы экологического воспитания: непрерывность, реализация в процессе обучения, учет региональных и национальных особенностей.

Начало координированным усилиям мирового сообщества по проблеме экологического воспитания было положено на международном совещании в США в 1970 году. Совещание провозгласило необходимость экологического воспитания с учетом возраста, ступеней школьного образования. Так, в начальной школе предлагалось помочь ученикам осознать единство и разнообразие природы, в средней школе — среду как систему взаимосвязанных природных и социальных компонентов.

Современная цивилизация порождает кризисные явления в воспитании школьной молодежи. Имеют место антигуманное поведение, снижение этических, нравственных критериев у заметной части учащихся. Среди школьников распространены пессимизм, неверие в светлые жизненные перспективы. Во Франции, например, из 5 тыс. опрошенных в 1978 году подростков каждый второй заявил о разочаровании в таких ценностях как гуманизм и прогресс. Из опрошенных в 1991 году 12 тыс. японских школьников 39 % видели будущее в сером цвете, 15 % — в черном цвете.

Среди детей и подростков усиливаются инфантильные тенденции: недостаточная самостоятельность, скудный опыт социальной жизни. Например, в Японии, как показали исследования 1985 года, 46 % школьников не встают по утрам самостоятельно, 56 % не убирают свою комнату. Обследование 1 тыс. школьников средних учебных заведений выявило, что около 35 % из них никогда не готовили себе еду. Дети часто не умеют затачивать карандаш перочинным ножом, не могут хорошо отжать мокрую тряпку и пр.

Опасность дегуманизации подрастающего поколения нарастает. Мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков. Многие школы захлестнула волна насилий. Жертвами издевательств обычно оказываются наиболее развитые дети, что отражает специфику отношений между детьми, в которых часто присутствует болезненно-нервозная реакция при контактах различающихся по уровню развития интеллекта подростков.

Среди подростков-правонарушителей можно выделить ряд специфических групп. Российский ученый Д И. Фельдштейн называет пять таких групп:

1). подростки с устойчивым комплексом общественно-отрицательных, аномальных, примитивных потребностей, с системой откровенно антиобщественных взглядов, деформированных отношений и оценок;

2). подростки с деформированными потребностями, низменными устремлениями, стремящиеся подражать правонарушителям первой группы;

3). подростки, которых характеризует конфликт между деформированными и позитивными потребностями, отношениями, взглядами;

4). подростки со слабо деформированными потребностями;

5). подростки, вставшие на путь правонарушений случайно.

В США, по официальным оценкам, школа оказалась «очагом наркомании и насилия». В течение 80-х годов число выпускников начальной школы, употреблявших наркотики, утроилось; 51 % учеников младшей средней школы пользовались тем или иным наркотиком.

Ежегодно около 1 тыс. учителей подверглись нападениям со стороны учащихся, около 70 тыс. — ограблениям, до 125 тыс. — угрозам физической расправы. Волна насилий и преступлений среди учащихся устойчиво держалась на отметке 3 млн. От преступлений ежегодно страдало свыше 180 тыс. учащихся; почти 135 тыс. детей и подростков приходили на занятия с огнестрельным оружием.

Множатся жестокость и правонарушения в школах Западной Европы. В Германии, например, в 29 учебных заведениях Берлина лишь за один месяц 1990 года было зарегистрировано около 100 преступлений (разбой, вымогательство, увечья, шантаж и пр. ).

Не менее огорчительно положение во Франции, где многие старшеклассники систематически потребляют наркотики и алкоголь. На улицах французских городов орудуют шайки подростков - «экзистенциалы», «плуты», «чернорубашечники». Не пустуют исправительные заведения для подростков. Так, в детской тюрьме Иври (пригород Парижа) постоянно находятся около 3 тыс. заключенных.

Не миновали проблемы детской жестокости, преступности и Японию. В 1983 году было арестовано 190 тыс. подростков. Специалистов настораживает увеличивающийся процент преступлений, совершенных девочками-подростками. Не менее тревожна статистика юных наркоманов, которых в 1987 году было около 40 тыс.

Головная боль японских педагогов — драки школьников. В обстановке насилия и физических расправ отмечены самоубийства школьников. «Жить так, как живу я, — сущий ад», «У меня нет сил заниматься в школе из-за одноклассников, которые жестоки со мной и из-за которых я боюсь ходить в школу», — писали в предсмертных записках юные самоубийцы.

Рост насилий и издевательств в среде подростков — одна из решающих причин роста не посещаемости в японской школе. Около трети прогульщиков в 90-х годах отказывались ходить в школу, не желая подвергаться унижениям и избиениям со стороны однокашников.

Лавина детской преступности, насилий и издевательств нахлынула и на школу России. В настоящее время ежегодно около 90 тыс. детей совершают уголовные преступления.

Общественность крайне встревожена ростом без духовности школьной молодежи. О глубокой озабоченности этим говорят, например, результаты одного из опросов, проведенных в 1989 году Институтом Гэллапа (США). На вопрос: «Каковы наиболее острые проблемы, стоящие перед школой?» — американцы в порядке убывающей значимости дали следующие ответы: распространение наркотиков, низкая дисциплина, алкоголизм, преступность, низкие моральные стандарты, неуважение преподавателей и товарищей.

Изъяны в духовном становлении учащихся —- результат множества слагаемых. Здесь и неблагоприятные семейные, социальные условия, и массовая культура с ее насилием и жестокостью, и особенности групповой психологии подростков, и, наконец, пробелы школьного воспитания. Жестокость, нетерпимость к сверстникам, людям иных национальностей, убеждений, социального положения — таковы издержки воспитания в школе. «Утешающим обманом» называет, например, английский ученый Дж. Холден утверждение, будто английская школа добилась внушительных успехов по гуманизации учебно-воспитательного процесса. В школах немало педагогов, которые формально относятся к своим обязанностям духовного наставника. Многие преподаватели, отмечает он, напоминают иных тюремных священников: бормочут подопечным что-то благочестивое, хотя сами давно в это не верят.

Рассматривая проблему насилия и истязаний в среде школьников, следует отметить, что ситуация в различных странах отнюдь не одинакова. На Западе и в России уровень насилий в детской среде устойчиво высок, тогда как в Японии положение улучшается. Если в 1985 году здесь были зафиксированы драки в 22 тыс. школ, то в 1987 году — только в 7,3 тыс. За десять лет, с начала 80-х годов — до начала 90-х годов, число случаев насилия в младших средних школах уменьшилось на 4 % , в старших средних школах — на 3 %.

Прекрасно организованные физическое воспитание и детский спорт позволяют японским подросткам выплескивать энергию в цивилизованной форме. Кроме того, подростков всячески приобщают к традиции почитать успех в образовании. Так что лидерами среди подростков часто оказываются не драчуны и забияки, а первые в учении.

3. практика ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Сердцевина школьного воспитания — духовное, нравственное становление личности. При этом, с одной стороны, сохраняются традиции авторитарного воспитания, с другой — получает распространение воспитание, направленное на поощрение самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, высокой культуры и гуманности.

В столкновении старых и новых веяний неоднозначно выглядят роль и место наставника как. одной из центральных фигур педагогического процесса. В США, например, в учебных заведениях имеется особая структура (деканофис), глава которой специально занимается вопросами воспитания. «Учителя пекутся лишь об успеваемости. Если подростки что-то натворят, их отправляют к нам», — рассказывает Ч. Шанкуайлер — декан школы из города Декатур.

По-прежнему сильны традиции, при которых педагог обладает неким правом «вето», когда все его суждения должны быть для ребенка «словом священным». Но такой подход выглядит все более несостоятельным. Попытки сохранить его не дают желаемого результата. Даже в Японии, например, где учащиеся, особенно в начальной школе, подчиняются учителю безусловно, его культ не столь безоговорочен, как прежде.

Послушанию, основанному на авторитаризме педагога, противостоят иные критерии педагогического труда, любовь к детям, инициативность, терпимость, открытость, умение сотрудничать с коллегами, учениками и их родителями.

Подобные критерии сказываются на подготовке учителей. В педагогических коллежах США, например, предусмотрены курсы педагогического искусства и мастерства- На этих курсах уделяется особое место шлифовке речи, предлагаются позитивные модели общения. Например, рекомендуют обращаться к школьнику с просьбами в следующих формулировках: « Попробуй, это интересно и должно тебе понравиться», «Тебе это пригодится», «Если ты это сделаешь, будешь чувствовать себя хорошо» и пр. Одновременно предостерегают от слов, которые могут вызвать негативную реакцию ребенка: угроза наказания, ссылка на собственный авторитет, апелляция к долгу, ответственности перед сверстниками и пр.

С подобными установками перекликаются рекомендации французского педагога С. Френе. В своей книге «Педагогические инварианты» он предлагает тесты, ориентирующие на создание в классе гуманных и демократических отношений. К тестам приложен код: зеленый свет — рекомендации к применению; красный свет — отказ от использования; желтый свет — рекомендация эффективна в отдельных случаях. Вот один из таких тестов: «Ребенок не любит, чтобы его наказывали». Ответ — зеленый свет.

Процесс воспитания отражает неоднозначные подходы к ребенку. Следствием традиционных подходов является чрезмерное управление воспитательным процессом, которое, как пишет французский педагог А. Фабр, выглядит «искусно замаскированной системой репрессий».

Следует отметить, что в образовательных учреждениях сохраняются традиционные регламентации, формы и методы воспитания. В ряде стран строго оговорен даже внешний облик школьника. В старших классах японской школы, например, мальчики обязаны носить темные мундиры, установленным нормам должны соответствовать прическа, одежда и обувь девочек.

Силу общепринятых регламентации в школьном воспитании иллюстрируют исследования российских ученых Н. Д. Ни-кандрова и В. А. Кан-Калика. «Нами проанализировано более тысячи планов воспитательной работы из разных регионов страны. . . Эти планы гораздо больше похожи один на другой, чем можно было бы объяснить уровнем единства. Причина в том, что они сформированы на основе типовых рекомендаций. . . но в весьма малой степени учитывают конкретные особенности школы, классам, — писали они.

В системе предписаний и регламентации продолжают осуществляться жесткие, грубые формы воспитания. Учеников ставят в угол, заставляют многократно переписывать бессмыслицу, прибегают к телесным наказаниям. В США в школах 38-ми из 50-ти штатов официально разрешены наказания. В Великобритании их применяют в частных учебных заведениях. Во Франции вопреки закону, не допускающему любого насилия в отношении учащихся, администрация нередко видит в наказаниях едва ли не единственный способ воспитания. Как следует из опросов преподавателей французских начальных школ (1986), 73% респондентов наказывают, задерживая учеников после уроков, 50% — ставят школьников в угол, 44% — занимаются рукоприкладством. Нередко при нарушении дисциплины ученикам снижают оценки. В бывшем СССР (данные на конец 1980-х годов) две трети опрошенных социологами школьных работников сочли наиболее приемлемыми строгие меры воспитания.

Многие учителя осуждают школьное воспитание, основанное на регламентациях, подчинении и принуждении. Они решительно возражают против жестких форм наказаний, не подвергая сомнению целесообразность самих поощрений и наказаний. Вот что пишет в этой связи французский педагог Б. Шлаен: «Есть ли возможность избежать наказания? Едва ли. Ведь бывает ситуация, когда речь идет о справедливости, которая должна восторжествовать над грубостью, жестокостью, неуважением к старшим. . . Но хотелось бы, чтобы школа перестала быть источником конфликтов».

В противоположность педагогическому авторитаризму в мировой практике развиваются тенденции, связанные с гуманистической ориентацией в воспитании. Это выражается в усилении внимания к условиям жизни школьника, стремлении обеспечить реализацию его возможностей путем создания комфортной психологической атмосферы, когда всемерно поощряются успехи, познавательная и творческая активность, склонности и интересы детей.

Все большую популярность приобретает воспитание, основанное на сотрудничестве, партнерстве. В этих условиях ребенок оказывается полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения детей и взрослых, реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества.

В рамках реализации гуманистической ориентации в воспитании в США в 70—80-х годах появились учебные заведения под названием «справедливые сообщества». В них (Бостон, Ридинг) удалось создать эмоционально комфортную обстановку, придерживаться кодекса справедливого, гуманного поведения, демократизировать взаимоотношения «учитель—ученик», «учитель—учитель», «ученик—ученик», согласовывать усилия наставников, мирно решать конфликтные ситуации. Воспитание осуществлялось через самоуправление (школьные и классные ассамблеи), в процессе социально полезной деятельности, с опорой на собственные традиции школьной жизни.

В школах США специалисты-психологи, входящие в группы «гайденс», оказывают поддержку ученикам в случае, если те сталкиваются с жестоким обращением и другими проблемами нравственно-этического свойства.

В США, в соответствии с существующей системой, учащиеся могут часто менять классы и учителей как в период начального, так и среднего образования. Такая система имеет недостатки в педагогическом отношении: возникновение стрессов, снижение дисциплины у учеников, привыкших к одному учителю. Но у этой системы есть и преимущества. При новом учителе у ученика появляется шанс занять более высокую позицию во взаимоотношениях с одноклассниками и педагогами. Например, дети, заполучившие ранее отрицательный имидж («драчун», «маменькин сынок», «непоседа» и пр. ), могут в новом классе и при новом учителе избавиться от нелестных ярлыков.

Едва ли не главной установкой в воспитании школьников в Японии является реализация идеи общинности. Приведем пример типичной сцены в японской школе. Учитель должен наказать шалуна. В качестве наказания он предлагает ему петь не в хоре, а в одиночку. Школьник тотчас разрыдался, так как для него было выбрано наихудшее — отлучение от совместной, общей деятельности класса.

Школьное воспитание в Японии — осколок многоликого общества, разбитого на страты, кланы, группы, научные школы, спортивные клубы и пр. Для того чтобы учащиеся получали опыт социальной жизни, японская школа целенаправленно осуществляет групповое воспитание. Классы поделены на группы, участники которых приобретают навыки общественной личности. Создание и функционирование групп — процесс, далекий от стихийности. Учителя включают в новую группу явных лидеров, которые могут стать застрельщиками ее деятельности. Такими лидерами считаются ребята, склонные к активной позиции, с широким кругом общения, сердечные и приветливые.

Состав групп и классов не является постоянным. Почти ежегодно учащихся перетасовывают, перемещая в параллельные классы. Такие подвижки с педагогической точки зрения имеют, по крайней мере, три цели. Во-первых, давать навыки поведения в условиях меняющейся среды. Во-вторых, исключить возможность превращения лидеров в диктаторов, разъединить чрезмерно близких приятелей, чтобы обеспечить равенство всех учащихся. И, наконец, в третьих, сделать учащихся более управляемыми.

Не все в Японии безоговорочно соглашаются с практикой общинного, группового воспитания. По мнению профессора Мигисимы деление на группы вносит дух соперничества, когда сильные унижают слабых и утверждаются антигуманные правила поведения. Японские педагоги отмечают кризис группового воспитания.

Мировая школа накопила значительный опыт гуманного, антиавторитарного воспитания, когда формируется соответствующее поведение, начиная от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликнуться на чужую беду.

Так, на Западе получила распространение так называемая поведенческая методика воспитания. Она предусматривает свободную игровую обстановку, сотрудничество воспитанников и наставников. Данная методика, например, реализуется при «коммуникативном воспитании» в школах США. В «коммуникативном воспитании» выделяются две главные цели: формирование познавательного (когнитивного) и эмоционального (аффективного) общения наставника и воспитанников. Учителя ставят задачу сформировать навыки общения, которые впоследствии можно совершенствовать.

В программу ряда средних школ входит курс общения, в рекомендациях к которому, в частности, обращается внимание на необходимость учиться слушать собеседника, употреблять слова и интонацию сообразно ситуации, выделять в общении главное и второстепенное, своевременно фиксировать непонимание собеседника, излагать мысль быстро и точно, адекватно передавать иную точку зрения и пр.

Американский ученый С. Ваймер предложил своеобразную методику воспитания. Он советует учить искусству не ссориться с родителями, учителями, друзьями. Главным способом избежать грубого проявления конфликта ученый считает создание доброй, ровной обстановки в классе. Учитывая, что в среде подростков возникновение конфликтных ситуаций — явление закономерное, необходимо научить ребят выходить из них достойно, без нравственного ущерба для себя и окружающих. В этой связи предлагается, например, игра «Узелки». Участники игры, встав лицом к лицу, схватывают друг друга за руки, а затем стараются распутать переплетенные руки, чтобы выстроиться в цепочку. Кто-то кому-то помогает, кто-то взывает о помощи. В итоге возникают взаимные симпатии и благодарность. После такой игры, уверяет Ваймер, детям поссориться куда труднее.

Практика «общинного воспитания» опрокидывает стереотип восприятия американской школы как символа индивидуализма. Американские педагоги прилагают немалые усилия, чтобы привить воспитанникам навыки совместной деятельности: в кружках, клубах, на спортивных состязаниях, диспутах, музыкальных фестивалях, конкурсах, ярмарках идей и т. д.

Важное значение для школьного воспитания имеет самоуправление учащихся. В США к началу 80-х годов им было охвачено до трети старшеклассников. В Западной Европе повсеместное распространение ученического самоуправления началось в 60-х годах. В Японии оно появилось позже — в 80-х годах. В России к началу 90-х годов ученические комитеты имелись практически во всех школах.

Традиционный вид ученического самоуправления — система «префектов» или «капитанов» (Англия, США). В этом случае ученики-префекты или капитаны выступают помощниками учителей при поддержании дисциплины. Иногда они обладают правом налагать на своих товарищей взыскания. Префекты и капитаны избираются по классам и всей школой учащимися либо назначаются администрацией. Ими могут быть лишь старшеклассники. Они составляют совет во главе с общешкольным префектом, который сотрудничает с администрацией. Совет координирует внеклассную работу (спорт, кружки, клубы и т. д. ).

Ученические советы нередко копируют государственные структуры: парламент, президент, вице-президент, председатели комитетов по финансам, печати, спорту и пр.

Следует отметить, что традиционное ученическое самоуправление не оправдало возлагавшихся на него надежд. Оказавшись под прессингом школьной администрации, пишет английский педагог Б. Бернли, ученические советы в школах Запада оказались несостоятельными. В аналогичном положении были и ученические комитеты в школах России.

В этих условиях продолжился поиск иных форм ученического самоуправления. Учреждаются школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Преимущественными направлениями их деятельности стало вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, обеспечение возможности высказывать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения.

В Англии школьные советы решают основные вопросы на своих регулярных заседаниях (ежемесячно или еженедельно). Внеочередное заседание может состояться по просьбе нескольких членов совета. Ученики участвуют в составлении плана работы. Решения совета обязательны для учебного заведения.

В Германии школьные советы именуются конференциями. На конференции делегируют своих представителей классные ученические советы. Школьники-делегаты вправе высказываться относительно планирования учебных занятий, содержания и организации внеклассной воспитательной работы (вечера отдыха, экскурсии, издание газеты, кружки и клубы, благотворительность, дискуссии).

Во Франции школьные советы формируются по модели «команды». Ученики и преподаватели каждого класса объединяются в команду, члены которой работают по собственному плану внеучебных занятий, регулярно встречаются с дирекцией для обсуждения насущных дел. Представители команд проводят общешкольные ассамблеи, на одной из которых избирается совет школы. В совет входят ученики, преподаватели, представители администрации, родители. Совет выносит рекомендации о повседневной жизни учебного заведения.

В России школьные советы создаются в средних учебных заведениях. Помимо проблем школьного обучения они занимаются социальными проблемами учащихся и преподавателей.

В школьном воспитании происходят важные перемены, отражающие как в зеркале политические изменения в мире.

Так, в последние годы заметно возросли масштабы воспитания в духе мира. Учреждена международная организация «Педагоги за мир», которая координирует осуществление международной программы; обмен делегациями учащихся, создание международных детских лагерей, подготовку дидактических материалов демократической, общечеловеческой направленности. Членами ассоциации являются более чем 50 стран. По инициативе организации проводятся международные радио- и телемосты, на которых школьники обсуждают разные проблемы: музыки, спорта, досуга, экологии и пр. Благодаря общению подростки избавляются от взаимного недоверия, учатся ощущать себя членами единого мира. Ассоциация «Педагоги за мир» организует уроки и недели мира, на которых дети приобщаются к идеалам добра и взаимной приязни независимо от национальности. На одной такой неделе мира в Реймсе (Франция) преподаватель М. Левер заявил: «Мы хотим, чтобы дети играли в мир, а не войну». В школах ряда стран первые занятия в новом учебном году начинаются «уроками мира».

В мировой школе осуществляются проекты, направленные на эффективное интернациональное воспитание учащихся. Среди таких проектов — создание учреждений «международного бакалореата». Президент проекта Р. Пиль считает, что предназначение подобных учреждений состоит в том, чтобы, опираясь на национальные культуру и самосознание, приобщать учащихся разных стран к культуре других народов. Помимо ориентации на высокие образовательные стандарты школа «международного бакалореата» осуществляет воспитание в духе гражданской ответственности и международного взаимопонимания.

Педагоги отдельных стран предпринимают конструктивные шаги для утверждения общечеловеческих ориентиров в школьном воспитании.

В Германии, бывшей когда-то очагом расистского воспитания, заметна деятельность педагогов, воспитывающих подрастающее поколение в духе демократических идеалов. Например, школьники одной из гимназий Бонна (директор Ю. Валь) ежегодно посещают места, где во время мировой войны находились концентрационные лагеря. Учащиеся отдают долг памяти жертвам фашизма и одновременно получают уроки демократического интернационального воспитания.

В школах Запада канули в лету порожденные идеологической конфронтацией подозрительность и враждебность в отношении России. «Русские дружелюбны и щедры», — говорят школьники Запада после общения со сверстниками из России. Визиты российских школьников используются для того, чтобы усилить мотивацию для положительного отношения к России. Российских школьников, посетивших Америку, приветствовал президент Р. Рейган.

Особый вклад в воспитание дружеских чувств к России вносят учителя русского языка в школах Запада. В США и Франции, например, они регулярно устраивают общенациональные олимпиады школьников по русскому языку и литературе. Масштабы преподавания русского языка, впрочем, невелики. В США его ежегодно изучают около 10 тыс. школьников, во Франции — около 25 тыс. Западные педагоги считают, что этого явно недостаточно. Как утверждает активист ассоциации «Педагоги за мир» Л. Волине, расширение преподавания русского языка в США послужит интересам демократического воспитания.

О положительных переменах в политическом мировоззрении подростков Запада свидетельствует множество фактов. Например, в 1987 году в одной американской школе разыгрывали спектакль «Встреча в верхах», на которой американский и российский «президенты» заключали мирное соглашение. Многочисленные письма школьников Запада русским сверстникам говорят о доброжелательности, желании жить в мире и согласии.

В России исчез образ враждебного Запада. Расширяются дружеские контакты российских школьников со сверстниками из других ведущих стран мира. Ряд школ Москвы, Петербурга, Владимира и других городов стали побратимами учебных заведений США, Англии, Германии, Франции.

Российские педагоги осуществляют ряд международных проектов, способствующих интернациональному воспитанию в духе общечеловеческих идеалов. Так, фондом «Культурная инициатива» в Москве был открыт мужской лицей имени Рублева, где углубленно изучается история и культура древней Руси. Лицей — международный, в нем учатся российские и зарубежные школьники.

Заметно усилилась миротворческая, интернационалистская направленность воспитания в школе Японии.

Пробивает дорогу в мировой школе практика поликультурного воспитания. Надо признать, однако, что масштабы поликультурного воспитания в ведущих странах мира неодинаковы.

В США накоплен известный опыт поликультурного воспитания в школах с двуязычной программой. Школы — частные. Учащиеся обучаются на английском языке и языке той этнической группы, к которой принадлежат (испанский, итальянский, русский и т. д. ). В таких школах могут быть классы с преподаванием на родном языке и усиленной наглядностью на «простом» английском, а также смешанные классы, где ученики не испытывают трудностей с английским языком. Все эти классы делятся на разные уровни в зависимости от глубины и объема изучаемого материала.

В Западной Европе воспитание представителей национальных и этнических меньшинств ставит целью, прежде всего, их интеграцию в культуру доминирующей нации («классы французской культуры» в начальной школе Франции). Собственно поли культурным воспитанием официальные власти фактически не занимаются- Его задачи берут на себя частные учебные заведения. Такие школы для иностранцев и национальных меньшинств, например, создаются в Германии.

В Японии в начальных и младших средних школах насчитывается около 80 тыс. детей-иностранцев. Социологические опросы показывают, что ученики-иностранцы вполне довольны своими учителями. Но они часто жаловались, что им трудно столковаться с японскими сверстниками. По их словам, на них постоянно «таращатся», тыкают пальцем, смеются. Со своей стороны японские школьники говорили, что многое в иностранцах непривычно: «слишком отчетливы в суждениях», «слишком инициативны». Иностранцев осуждали за отказ от общения, привередливость в еде и пр. Учителя расценивали пребывание иностранцев в школе как важную мотивацию к изучению других культур и языков, как опыт общения с представителями иных этнических групп. Среди родителей-иностранцев мнения разделились. Выходцы из Азии не имели претензий к организации школьного воспитания. Американцев и европейцев не устраивал прежде всего общинно групповой стиль жизни в японской школе.

В последние годы заметны успехи поликультурного воспитания в России. При этом надо учесть ряд обстоятельств. Федеральный государственный стандарт средней школы предлагается на русском языке. К началу 90-х годов доминирующим типом нерусской школы оказалось учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. В результате несколько поколений нерусских народов получали воспитание вне родного языка и национальной культуры, на базе русского языка и редуцированной русской культуры.

В 90-х годах произошли важные изменения: в нерусских школах как обязательный компонент программы было введено изучение национального языка, истории и культуры. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах. Например, в Москве насчитывается около тридцати национальных школ (татарские, еврейские, чувашские и пр. ).

Уникальный опыт поликультурного и интернационального воспитания накоплен в московской многонациональной школе (учебно-воспитательный комплекс № 1650). В школе занимаются не только по стандартным учебным программам. В 1993— 1994 учебном году здесь было 22 отделения: аварское, абазинское, адыгейское, ассирийское, армянское, башкирское, болгарское, бурятское, греческое, еврейское, кабардинское, корейское, ингушское, латышское, литовское, польское, русское, татарское, украинское, чеченское, эстонское, цыганское. В каждом отделении по субботам и воскресеньям дополнительно к основной программе школьники изучают язык, историю, религию, фольклор и уклад жизни своего народа, вплоть до национальных видов спорта, кулинарии, танцев, праздников. Преподают все это носители языка и культуры.

Значительное внимание уделяет мировая школа воспитанию политической культуры подрастающего поколения.

На Западе этой цели служат различные ролевые игры и дискуссии. Так, в школах Англии предусматриваются политические дебаты учеников на занятиях в ходе внеклассной работы. В школах США часто организуют игру «Стачкао. Ученики играют роли владельцев предприятия, пикетчиков, штрейкбрехеров, представителей властей и профсоюзов. В ходе игры осмысливаются экономические и политические процессы, происходящие в обществе. В школах Запада получила также популярность игра «Выборы», когда школьники разыгрывают сценарий политической кампании: выдвижения кандидатов, их соперничества, голосования. Итальянский педагог А. Берти придумала для школьников игру «Необитаемый остров». Предлагается изобразить группу людей из разных стран, высадившихся на пустынную землю. Нужно воспроизвести их поведение в необычных условиях. У участников игры в зависимости от возраста обнаружились разные представления о законах и политических структурах общества. Фантазии 7-летних хватило лишь на то, чтобы вообразить заботы отдельной семьи. 8—9-летние считали, что всяким сообществом должны руководить лидеры. Ребята 10—11 лет уже рассуждали об управлении социальными институтами. 12—13-летние твердо заявляли, что законы устанавливаются не лидерами, а сообществом. 14—15-летние утверждали о целесообразности разработки и введения законодательства. Ныне ролевые игры в школах Запада организуются регулярно и повсеместно.

4. воспитывающее ОБУЧЕНИЕ

Воспитание в процессе обучения - органическая часть школьного воспитания. Учебные программы непременно имеют в виду задачи воспитания. На первом месте при этом предметы гуманитарного содержания; литература, история, обществоведение и мораль, иностранные языки, входящие обычно в обязательный круг программ. Изучение и освоение этих предметов рассматривается как источник духовности, патриотизма, гуманности, гражданственности, противоядие от жестокости, черствости. Так, авторы новых школьных программ в Японии (90-е годы) определяют четыре основных приоритета воспитывающего обучения: воспитание духовности, социальная адаптация, формирование уважения к культуре и традициям собственного народа и других народов; формирование гражданских качеств.

Программами общеобразовательной школы России (90-е годы) также предусмотрен ряд магистральных направлений воспитания: формирование прочных нравственных принципов, гражданской ответственности на базе общепринятых духовных ценностей; приобретение духовного богатства отечественной и мировой культуры, навыков общежития с представителями иных наций.

Во многих странах проводятся специальные занятия по нравственному воспитанию. В школах США, начиная с первого класса, учитель в течение учебной четверти уделяет каждому ученику 5—6 минут для индивидуальной беседы на нравственные темы.

В Японии курс морали в школе обязателен с 1958 года. В центре программы курса — воспитание члена национального и мирового сообщества. В начальной школе практикуются особые «часы нравственности». Во время уроков и иных мероприятий, отведенных на них, используются различные дидактические материалы и виды работы: рассказы, чтение поэтических произведений, написание сочинений, видео- и аудиозаписи и пр.

Школа в ведущих странах мира отделена от церкви и является светской. Это не означает, однако, отсутствия религиозного воспитания. В ряде стран (Англия, Германия) уроки религии — обязательный предмет обучения. В других странах (США, Франция, Япония, Россия) религиозное обучение — частное дело граждан. При этом есть различия. В США уроки религии можно получать только за стенами учебных заведений; в 1983 году была сделана неудачная попытка ввести обязательную молитву в школах. Во Франции служители культа имеют доступ в общественные школы, где всем желающим дают религиозное образование. Уроки проводятся в дни, свободные от занятий (обычно по средам). В ряде учебных заведений они пользуются большой популярностью. В России с начала 90-х годов при ряде христианских, мусульманских и иудаистских церквей действуют центры религиозного обучения, куда приходят школьники. В Японии конституцией (20-я статья) в общественной школе «безусловно запрещено преподавание любой конфессии»; вместе с тем законом позволено включать религиозное обучение в программу частных учебных заведений.

Запреты на обучение религии вовсе не означают, что мировая школа отбрасывает общечеловеческие идеалы, заложенные в религии. О приверженности таким идеалам говорится в официальных документах и работах ряда педагогов. Так, например. Основной закон Японии (статья двадцать четвертая) взывает к идеалам «уважения религии и ее места в жизни общества».

В школьном воспитании, пишет американский педагог Д. Ховард, необходимо возвратиться к Богу, имея в виду не столько религиозное обучение, сколько приверженность евангельским заповедям при воспитании характера школьников.

В нравственном воспитании не меньшее значение придается учебным дисциплинам, связанным с областью искусства. Во Франции, например, в школе реализуется концепция «воспитание через искусство», определяющая три главных цели: нравственно-духовное становление и создание эмоциональной воспитательной атмосферы; формирование художественно-эстетической культуры; накопление опыта культурной деятельности. Эти цели развернуты в конкретные задачи: эмоционально развивать через изучение дисциплин художественно-эстетического цикла;

формировать на основе изучения произведений искусства критерии собственного нравственного поведения; развивать творческие способности в различных областях искусства через импровизацию и самовыражение. Помимо традиционных дисциплин «музыка» и «изобразительное искусство» в программу общеобразовательной школы входят живопись, скульптура, архитектура, искусство кино, танца, театра и пр.

Задачи гражданского воспитания решаются при преподавании общественно-политических дисциплин. Кроме традиционных предметов вводятся новые дисциплины общественно-политического содержания: элективные курсы в американских средних учебных заведениях, «руководящий курс» — в английских школах, «политика» — в немецких гимназиях, «граждановедение» — во французских лицеях, «особая деятельность» и «граждановедение» — в японской школе.

В США, например, в начальных школах на обязательных уроках граждановедения знакомят детей с правами и обязанностями граждан. В учебных заведениях есть перемена, которая длится не пять, как все другие, а десять минут. Дополнительное время дано для того, чтобы учащиеся могли выразить свои патриотические чувства национальному флагу. Под звуки гимна они отдают честь звездно-полосатому флагу, который вывешен в каждом учебном заведении. Кроме того, обычно в коридорах школ висят портреты американских президентов, текст Билля о правах.

В России программы обучения по истории, географии, литературе базируются на новом подходе, который рассматривает развитие человеческой цивилизации как единый процесс.

Безусловно, новые предметы имеют определенную политическую окраску. Так, курс «граждановедения» в средней школе Японии предусматривает усиленное внимание к воспитанию уважения к национальному флагу и символике. Обучение направлено на воспитание духовности и высоких нравственных устоев. Занятия «особой деятельностью» должны формировать навыки цивилизованного поведения и общения; занятия организуются в виде групповой работы (спорт, искусство, уроки труда и пр. ), в ходе бесед, участия в детских клубах, при выездах на природу, экскурсиях.

Учитывая проблемы современных детей в учебных заведениях мировой школы проводится большая работа по антинаркотическому, антиалкогольному воспитанию. Большое внимание уделяется воспитанию культуры в вопросах пола. В школьные программы вводятся специальные курсы, соответствующий материал также предлагается на межпредметной основе, то есть включается в различные предметы школьного образования.

Так, в США в рамках широкой кампании по искоренению детской наркомании Конгресс принял специальное постановление, в соответствии с которым были выделены значительные средства на подготовку и использование учебных аудио материалов о вреде наркотиков.

Специальная кампания против употребления наркотиков ведется также в средних школах Франции. Материалы о вредных последствиях наркотиков и алкоголя введены в программу преподавания биологии.

Перестает быть запретной в мировой школе сексуальная тематика. Так, учебные заведения Германии руководствуются «Рекомендациями по сексуальному воспитанию в школах всех типов», где предусмотрено формировать «гуманность сексуального поведения и приучать к ответственному половому поведению». Сексуальная тематика включена в программы по биологии, социологии, немецкому языку, искусству, религии. Во Франции уже в начальной школе на занятиях используется популярная литература по половому воспитанию, например, «Энциклопедия сексуальной жизни».

Мировая школа решает задачи всеобщей экологической грамотности как важного условия утверждения гуманных общественных и межличностных отношений. В школе стремятся к тому, чтобы учащиеся не только осознали необходимость охраны окружающей среды для всего человечества, но и лично приобщались к такого рода деятельности.

С особым вниманием к экологическому воспитанию в процессе обучения относятся в США. Так, учащиеся почти 200 коллежей штата Массачусетс изучали проблему кислотных дождей. Они делали замеры в водоемах, сравнивали свои данные с данными из других штатов, составляли банк сведений о флоре и фауне, нуждающихся в особой защите. В школах США популярны «полевые маршруты» — разновидность экскурсий на природу, во время которых у учащихся воспитывают «кодекс экологического поведения»: не уничтожать редкие образцы природы, не разорять птичьи гнезда, не срывать редкие растения и т. д.

Сквозь призму воспитания рассматриваются в мировой школе традиционные составляющие школьного обучения — физическая культура и спорт. Мировая школа ориентируется на необходимость в процессе уроков физической культуры и спорта прежде всего укреплять здоровье детей, способствовать формированию личности.

Именно поэтому в начальных школах Великобритании программой предусмотрели не столько спортивные занятия, сколько упражнения по развитию ребенка (игры, соревнования и т. п.).

В Японии в каждом учебном заведении работает коллектив медицинских работников: куратор здоровья, врач, медицинская сестра, стоматолог, фармацевт.

В Японии теннисом занимаются сотни тысяч школьников. В почете здесь бейсбол, футбол, бег, плавание, национальные виды спорта.

В начальной и младшей средней школе Японии успехи физического воспитания неоспоримы. Но в учебных заведениях полного среднего образования существует много проблем. Многие старшеклассники имеют избыточный вес, плохое зрение. Гиподинамия — враг номер один здоровья учащихся. Если у учащихся младших классов есть время погонять мяч по выходным, то для старшеклассников — это непозволительная роскошь.

Состояние физического воспитания в школе России вызывает тревогу. Поданным на 1996 год, при поступлении в начальную школу не вызывает опасений здоровье 13 % детей, по окончании начальной школы — только 7 %. В целом за период обучения в школе число здоровых детей сокращается в три-четыре раза. Здоровье каждого третьего российского школьника неблагополучно. Это следствие недостатков, в том числе школьной медицинской службы, физического воспитания и спорта. В школах не хватает спортивных залов, плавательных бассейнов. Медицинские работники представлены в школе обычно лишь медсестрой.

5. ШКОЛА И СЕМЬЯ

Трудно переоценить роль семьи в воспитании школьников. Очень важной проблемой в этой связи является сотрудничество родителей и учителей.

Эта проблема усугубляется рядом явлений, порожденных особенностями социального развития. Меняется структура семьи. Часто в ней нет представителей старших поколений — бабушек и дедушек, которые ранее брали на себя обязанности воспитания внуков. Воспитательный потенциал семьи снизился в силу таких факторов, как нестабильность браков, рост неполных семей, участившееся появление матерей-подростков и др.

В учебных заведениях большинства стран мира существуют родительские комитеты либо школьные советы, куда входят родители учащихся. Но в составе этих органов обычно оказываются родители благополучных школьников. Отцы и матери трудных детей, как правило, не поддерживают со школой постоянных связей.

На сотрудничестве школы и семьи отрицательно сказывается повсеместное исчезновение малокомплектных школ, когда детей отрывают от их малой родины, а родителей лишают непосредственного контакта с учителями.

В США действует общенациональная Ассоциация родителей и учителей. В каждой крупной школе имеется филиал этой организации. Родители — активные участники школьных реформ. В ряде штатов мнение родительских комитетов доминирующую роль в организации учебного процесса, вплоть до программ и методов обучения. Традиция сотрудничества школы и родителей — давняя и прочная. В американской глубинке школа всегда являлась эпицентром общественной жизни. В учебных заведениях регулярно проводятся заседания родительских комитетов, собрания родителей, приемы учителями и администрацией отдельных родителей, ведутся так называемые ученические папки для родителей, в которые собирают сведения о проблемах, с которыми сталкивается школьник. Ряд школ стремится к еще большему взаимодействию с родителями.

Например, в некоторых учебных заведениях устанавливают «горячую телефонную связь» — дежурство опытных педагогов у школьного телефона для родителей, нуждающихся в безотлагательной беседе и консультации.

Усилились связи школы с семьей в Западной Европе. Показателен в этом отношении пример Франции. Еще несколько лет назад французская школа стояла особняком от семьи. Сказывалось влияние традиционных идей о нецелесообразности вмешательства родителей в обучение и одновременно о семейном воспитании как главном пути формирования характера ребенка.

Философ и писатель Ален считал, например, что семья живет прежде всего кровными, биологическими связями, которые могут превращать жизнь детей в настоящую трагедию. Родители своим авторитетом гнетут сыновей и дочерей, нередко мечтают, чтобы дети прошли успешнее тот жизненный путь, который некогда выбрали они сами. В таком случае подавляются идущие вразрез родительским планам детские мечты и интересы. Вместе с тем Ален отлично сознавал, что семья — важнейшая среда детского развития. Будучи не в состоянии сделаться учителями, родители остаются главными наставниками своих детей, писал Ален.

Иной подход к проблеме «школа—семья—ребенок» исповедуют представители не традиционной педагогики — «нового воспитания».

Французский ученый Г. Миаларе считает, что уже с самого рождения ребенок попадает в зависимость от матери, под влиянием которой начинается его развитие. Родители оказываются первым связующим звеном между ребенком и окружением, они — первые воспитатели и учителя. Как пишет Э. Брюле, родители должны зажечь у ребенка желание учиться. Для этого предлагалось постоянно находить поводы для мотивации обучения. При случае рекомендовалось посетить будущую школу. Брюле советует родителям набраться терпения, не отмахиваться от многочисленных детских вопросов, научить ребенка быть на «ты» с книгой, для чего поощрять самостоятельное чтение, читать вслух самим. Вредно пенять юному книгочею, что тот меньше преуспел, чем кто-либо из сверстников.

Сторонники «нового воспитания» рекомендуют не спешить обвинять детей за школьные неудачи, поскольку их причиной может быть непонимание, а то и конфликт между родителями и учителями. Чтобы избегать педагогических неудач, родителям советуют заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, прочных контактах со школой. Учителям предлагают изучать своих питомцев в школе и за ее стенами. Недопустимой считается практика, когда родители и учителя встречаются лишь при возникновении у школьника проблем.

Активными сторонниками сотрудничества семьи и школы являются общественные организации родителей учащихся. Они выступают в защиту интересов и потребностей учащихся, семей школьников.

Во Франции существуют три общенациональных объединения родителей общеобразовательных учебных заведений: два — в сфере общественного, одно — в сфере частного образования. Наиболее массовой и влиятельной является Федерация родителей учеников общественной школы (около 1 млн. членов). По спискам этого объединения левой ориентации избирается обычно большинство родителей в различных органах учебных заведений. Национальный союз родителей учеников свободных школ лоббирует кредитование частных учебных заведений, находящихся под контролем церкви.

Кроме указанных общенациональных ассоциаций в последнее двадцатилетие возникли и другие объединения родителей, среди которых следует выделить Национальный союз автономных ассоциаций учеников всех типов школ, а также Национальную федерацию школ родителей и педагогов. Первое из них в центр своей деятельности ставит защиту светскости воспитания и обучения. Второе занимается педагогическим образованием учителей и родителей. Все объединения родителей учащихся сходятся на том, что школа . должна быть не только местом учебы, но и воспитания.

Федерации родителей вступают в диалог с представителями школьных властей. Их члены входят в различные структуры образования — школьные советы, классные советы, стипендиальные комиссии и пр.

Родители энергично вмешиваются в педагогический процесс. В ряде школ они руководят детскими кружками, клубами, ведают библиотекой, ведут факультативные занятия по иностранному языку, спортивные занятия, организуют учебные экскурсии, проведение каникул и пр. «Воспитание слишком серьезное дело, чтобы доверять его только педагогам», — пишет, приветствуя такую деятельность, С. Оноре — активист Федерации родителей учеников общественного образования.

Ушли в прошлое времена, когда французская школа отмежевывалась от родителей, пытаясь самостоятельно решать все проблемы школьного воспитания и обучения. Такая традиция дала трещину, когда преподавателям средних школ рекомендовано было устраивать регулярные родительские собрания. Тогда же родителей допустили в школьные советы.

Позже родителей стали включать в другие органы средних школ — административные советы, советы по ориентации, дисциплинарные комиссии и пр. Родители принимают участие в созданных в коллежах и лицеях классных советах.

Несколько медленнее происходило сближение родителей и педагогов в сфере начального образования. Но и здесь в настоящее время действуют родительские комитеты.

Как всегда, действительность отличается от идеала. Согласно инструкциям, например, в различных органах средней школы должны представительствовать несколько десятков родителей. Фактически их число не превышает обычно десятка.

В Японии первый учитель малыша — мать. Когда ребенок поступает в школу, его не учат началам чтения, письма и арифметики, так как этому его уже обучили в семье. Матери учеников регулярно переписываются с преподавателями, чтобы быть в курсе школьных успехов и проблем своих детей. «Кеику-мама» («родительница, помешанная на образовании») делает еще больше. Если ребенок болеет, она занимает его школьную парту, тщательно записывает учебные задания. Родители никогда в присутствии ребенка не подвергнут сомнению суждения педагога. Они всегда могут рассчитывать на обстоятельную беседу с учителем. В японском обществе господствует убеждение, что семья и школа имеют свои особые педагогические функции: семья как важнейшая ячейка воспитания, учителя как главные ретрансляторы образования. В семье формируется национальное самосознание подрастающих поколений. Семья — главный источник самопознания, социализации, нравственного становления личности, считают в этой связи японские ученые Т. Эндо и Ч. Накаучи. На подобной точке зрения стоит и большинство родителей. В ходе массового опроса в 1994 году около 64 % родителей утверждали, что им принадлежит главная роль в воспитании; остальные респонденты вообще сочли, что воспитание должно быть полностью делом семьи.

Отнюдь не все в Японии думают, что школе следует отказать в функциях воспитания. Как считает профессор Юкио Мурата, школа в состоянии брать на себя задачи семейного воспитания: при организации детского питания, обучении правилам уличного движения, соблюдении правил гигиены, половом воспитании, привитии навыков общественного поведения и пр. Он приветствует традицию создания семейной атмосферы в школе, когда учащиеся почитают директора как отца, а учителей как старших братьев и сестер.

В Японии идет заметная переоценка педагогических функций школы и семьи. Укореняется взгляд, что по сравнению с семьей роль школы становится все более значимой. Такой взгляд разделили, например, 75 % опрошенных в 1993 году родителей учащихся общеобразовательной школы. Указывая причины снижения воспитательно-образовательных функций семьи, родители говорили о тенденциях перекладывания семейных обязанностей на репетиторов, потере интереса в семьях к воспитанию детей.

Встревоженные падением воспитательной роли семьи педагоги считают, что одним из путей исправления ситуации является развитие домашних форм обучения. В этой связи японский ученый Накаучи Тошио предлагает поощрять репетиторство (дзюку) как модель семейного эстетического, интеллектуального и нравственного воспитания.

В практике японской школы сказываются традиции изоляционизма. «Многие школы закрыты для родителей», — читаем мы в одном из официальных документов. Учебный процесс (программы, формы, методы обучения) остаются для родителей запретной зоной.

Между тем родители стремятся сделаться полноправными и активными участниками жизни школы. И это им отчасти удается. Родители систематически исполняют различные поручения: проведение учебных экскурсий, праздников, спортивных состязаний, благотворительных акций, уборку школы и т. д. Координируют такую деятельность родительские советы и собрания.

Большинство родителей участвуют в родительско-учительской ассоциации. В последние годы все чаще родителей приглашают на занятия. Родители и учителя совместно обсуждают проблемы поддержания дисциплины в классе.

В России традиции семейного воспитания были существенно ослаблены в результате политики огосударствления воспитания детей. В настоящее время в российском обществе возрождается понимание семейного воспитания как процесса, в ходе которого решаются задачи развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей. Эти задачи должны решаться совместно со школой. Проводниками такого сотрудничества должны стать как традиционные структуры (родительские комитеты), так и новые органы учебных заведений, в частности школьные советы с участием родителей.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

1. проблемы ОБНОВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Организация учебно-воспитательного процесса в школе страдает заметными недостатками. Учащиеся нередко проявляют слабость, когда от них требуются самостоятельность, инициатива, творчество. В школе пустили глубокие корни малопродуктивные методы обучения — заучивание, повторение, гипертрофированная работа с учебниками и т. д. Подражание, повторение, копирование остаются заметной частью методики обучения. Учебно-воспитательный процесс по преимуществу сориентирован на модель «учитель как центр обучения», на «среднего ученика», будучи далеким от запросов, способностей, планов учащихся.

Апофеозом репродуктивного обучения являются экзамены. Преодоление экзаменационных барьеров с их стандартами лимитирует живую мысль учащихся. Пожалуй, в наиболее ярком виде это выглядит в Японии, где школьники вступают в «битву вступительного экзамена» в высшие учебные заведения, еще будучи в начальной школе. Участвуя в этой битве, как замечает японский педагог Накаучи Тошио, дети начинают испытывать отвращение к учебе. Как следует из опросов японских школьников, чем старше учащиеся, тем больше среди них недовольных. Если ученики начальной школы почти. единодушно (90 %) высказали удовлетворение учебой, то в младшей и старшей средних школах довольных оказалось куда меньше — соответственно 70 и 64%.

Необходимость обновления обучения и воспитания не вызывает сомнений в мировой педагогике. Пожалуй, наиболее радикальную позицию при этом заняли сторонники так называемой неинституционной педагогики П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гуллэд, Ф. Клейн, Дж. Холт и др. (США). Считая, что пришло время отказаться от «косметических операций» и приступить к решительной модернизации школьного обучения, Дж. Холт пишет: «Пора перестать жить мифом, будто нынешняя школа — чудесное место для детей».

И. Иллич заявляет, что современная школа «обречена на исчезновение» и что следует полностью менять ориентиры образования. Единомышленник Иллича французский педагог Л. Бернар пишет: «Опыт показывает, что все попытки исправить школу заканчиваются ничем; следовательно, надо отказаться от самой школы».

Большинство педагогов, впрочем, далеки от радикальных решений. Они хотят «влить новое вино в старые меха», настаивают на индивидуализированном обучении, учете в учебно-воспитательном процессе персональных способностей и интересов, предлагают совершенствовать обучение и воспитание путем уменьшения наполняемости классов, сокращения учебной недели, модификации классно-урочной системы.

Школы ряда ведущих стран мира уже перешли на пятидневную учебную неделю. Подобная реформа означает поворот к интенсификации учебного процесса. Впрочем, педагогический консерватизм в виде репродуктивного обучения цепок и живуч. Когда началось введение пятидневки, многие школы России и Японии пошли на маленькие хитрости: вместо сокращения программы стали увеличивать учебный день.

Основной формой занятий в школе остается урок с традиционными составляющими — опрос, изучение нового материала, закрепление. Урок является прежде всего коллективным видом учебной работы. Варианты его весьма разнообразны; урок-открытие, урок-дискуссия, урок-экскурсия и пр.

В мировой педагогике и школе разрабатываются и осваиваются новые модели обучения. Подобные модели условно можно поделить на две группы: репродуктивной и поисковой ориентации.

К первой группе относится, например, «Индивидуально

предписанное обучение», созданное в Питсбургском Университете (США). Оно адресовано ученикам начальной школы. Учебный материал дробится на множество конкретных целей, соответствующих разделам материала по предметам. Эти цели, таким образом, охватывают небольшие фрагменты учебного материала. Сущность методики «Индивидуально предписанного обучения» сводится к следующему: тестирование учеников в начале учебного года для определения стартового уровня раздела учебной программы, с которого следует начинать обучение каждого из них; тест знаниям; составление для каждого ученика указаний, куда включены различные виды деятельности (консультации, работа с учебной литературой, технические средства обучения, занятия в группе); получение и поочередная проработка учеником фрагментов учебного материала; промежуточное тестирование по блокам проработанных материалов; при неудачном освоении учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется.

В группу моделей поисковой ориентации входят исследовательские методики, игровое обучение, модели-дискуссии. Так, в числе интересных методик исследовательского типа — «Приглашения к исследованиям» американского биолога и педагога Дж. Шваба. Она адресовалась учащимся начальной и средней школы для освоения новых программ естественнонаучного цикла. Общий алгоритм модели таков: 1) ознакомление учеников с предметом исследования; 2) постановка проблемы и выяснение трудностей, с которыми столкнутся ученики; 3) побуждение учителем учеников к поиску возможных решений; 4) просьба к ученикам наметить способы преодоления трудностей путем пересмотра исследовательских подходов при планировании, поиске и структурировании данных, формулировке выводов и пр.

Указанные и другие нетрадиционные модели обучения и воспитания проверялись на практике учебных заведений отдельных стран.

В США осуществлялась федеральная программа создания моделей «Школы будущего». Авторы моделей ориентировались на ряд принципов (в частности, «возвращения к богу, основам, родителям, индивиду»), базирующихся на прочном академическом образовании, ориентации на библейские ценности при нравственном воспитании, подключении родителей к школьному воспитанию и обучению, индивидуализации обучения.

Тематика проектов «Школы будущего» была достаточно пестрой. Так, один из них именовался «Программа одного года». Вот как описывают его сами авторы: «Мы как бы берем один толстый учебник и разбиваем его на 12 сравнительно небольших порций, каждая из которых ставит перед учеником некую достижимую цель». В течение 12 лет обучения каждый ученик, таким образом, должен освоить ежегодно одну такую порцию.

Авторы другого проекта. Управляемое продвигающее обучение» предлагали разноуровневые программы для каждого школьника. Вот как должно было выглядеть подобное обучение. Пришедшему в школу ребенку ставят диагноз, основываясь на его способностях и интересах. Ему предлагают изучать программу на уровне той ступени, которая соответствует его способностям и интересам. Он может заниматься английским языком по программе 5 класса, математикой — по программе б класса, естественными науками — по программе 7 класса и т. д.

В рамках проектов «Школа будущего» внедрялись нетрадиционные методики обучения в средних учебных заведениях. Для больших фупп учащихся нескольких классов проводили лекционные занятия, для малых групп внутри классов — семинары, для одного класса — 15—20-минутные уроки. Значительное время выделялось на самостоятельную работу учащихся. Бюджет учебного времени распределялся следующим образом; лекции и семинары — 20 % часов, уроки — 40 %, самостоятельная работа — 40 %. Планировалось более тесное сотрудничество преподавателей в виде работы командой.

Эксперимент опробовал ряд школ (Оклефский коллеж в Питсбурге, коллеж Истон Эреа, коллеж Сент-Джон в Анна-полисе и др. ). Так, ученики Оклефского коллежа занимались по индивидуальным планам (персональные пропорции работы в классе, консультаций с преподавателями, самообразования). В Истон Эреа команды учителей распределяли между собой обязанности чтения лекций, ведения семинаров; ученикам предоставлялось право выбора учиться в классе или самостоятельно.

В Сент-Джоне широко практиковали утренние занятия в группе (не более десяти учеников); гораздо реже, и только в выпускном классе, проводились семинары, предназначение которых состояло прежде всего в формировании культуры дискуссии.

Не все новации проектов «Школы будущего» оказались целесообразными. Выяснилось, например, что слишком много времени было запланировано на самостоятельную работу учащихся.

Благодаря обновлению методов и форм обучения в ряде средних школ США на уроках по естественным и физико-математическим дисциплинам исчезают сухие рассказы об электричестве, магнетизме или фотосинтезе. Им на смену приходят увлекательные демонстрации в научных центрах. Среди американских ученых немало энтузиастов, желающих помочь школе. Некоторые из них, например профессора Американского Университета (Вашингтон), регулярно приходят в школьные классы и рассказывают о новейших научных открытиях.

Команды преподавателей распределяли свои обязанности весьма дробно: одни читали лекции, другие вели семинары, третьи проводили лабораторные занятия, четвертые давали консультации и проверяли домашние задания.

Новые модели форм и методов обучения разрабатываются и в Германии. Группа немецких ученых опубликовала в 1990 году книгу «Целостная школа», где излагались принципы модернизации школьного обучения. По мнению авторов, формы и методы обучения не могут и не должны быть абсолютно новыми, они должны продолжить и развить опыт активного и самостоятельного учения школьника.

Модели реформирования классно-урочной системы, преподавания и учения отрабатываются во Франции. На первом плане в изысканиях стояло индивидуальное обучение «в собственном ритме». Пересматривалось учебное расписание, классы делили на группы, практиковали новую организацию обучения: начальной школе — деление учебного дня на две половины («ми-тан») и учебной недели натри части («тьер-тан»), а также частичную отмену домашних заданий, в средней школе — так называемый независимый труд.

Согласно «ми-тан», учебный день был поделен на утреннюю часть (для занятий по французскому языку и математике) и послеобеденную (для занятий по остальным направлениям и предметам — «развивающим дисциплинам»). Согласно «тьер-тан», учебная неделя была поделена на три части: французский язык и математика, занятия на открытом воздухе (учебные экскурсии, прогулки и пр. ), «развивающие дисциплины». Тогда же в начальной школе (за исключением старшего курса) отменили домашние задания. Поддерживая такую реформу, французский педагог С. Оноре писал: «Домашние задания освобождают учителя от интенсивной работы в классе, а родителей от хлопот. Они лишь на первый взгляд позволяют ускорить обучение. На самом деле ученик начальной школы попросту не справляется с дополнительными нагрузками в виде домашних заданий».

Экспериментальной площадкой по проверке учебной работы в «собственном ритме» стал коллеж Бельвю (Тулуза).

Учебный день здесь состоял из восьми часовых занятий: шесть — по обязательной программе, два — факультативы (спорт, художественное творчество, естественнонаучные, физико-математические дисциплины и пр. Каждый четверг ученики дополнительно посещали полуторачасовое занятие по интересам, тематика которого была связана с обязательной программой или факультативами (занимались в группах по пять человек). Эксперимент показал, что необходима дополнительная ориентационная работа с учащимися, которые всячески избегали занятий, связанных с академическими дисциплинами, предпочитая им спорт.

Во многих средних учебных заведениях Франции применяется так называемый независимый труд. Сторонники этой теории преследовали цель повышения результативности обучения через индивидуальный подход и преодоление пассивности учащихся. Например, преподаватели рекомендуют небольшой группе школьников единую тему; каждый предметник формулирует в ней свою под тему. Ученики распределяют обязанности и готовят коллективный отчет о проделанной работе («мини-мемуар»). В процессе «независимого труда» учащиеся могут рассчитывать на консультации любого учителя. После проверки и оценки «мини-мемуар» поступает в методический фонд школы. Активный поиск совершенствования методов преподавания вели в 60 — 80-х годах учителя-новаторы в России (С. Н. Лысенкова, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, Т. И. Гончарова и др. ). Так, свою методику опережающего обучения в начальной школе предложила С. Н. Лысенкова. Согласно этой методике, трудные для детей темы изучались ранее, чем в оговоренные программой часы. Велась так называемая перспективная подготовка.

Была предложена также методика «коллективного способа учебной работы» (КСО) (В. К. Дьяченко, А. С. Соколов и др. ), суть которой состоит в том, что каждый школьник с помощью товарищей получает шанс расширять свои знания.

(На классной доске учитель выписывает несколько (10—14) новых понятий. Каждый школьник избирает одно понятие и опрашивает товарищей, что им известно о нем. Затем «хозяева» одного понятия собираются в малые группы и пытаются дать ему совместную характеристику. Результат записывают и показывают учителю.) В современной школе режим, методы и форма обучения существенно изменились. В ряде стран изменен ритм учебного года. . Так, в США многие учебные округа удлинили или укоротили школьный год. Во Франции начало и окончание учебного года варьируется в зависимости от климатических зон, учебный год поделен на периоды с более длительными каникулами. Отказались от единообразной длительности учебного года в Японии и России.

В ряде школ уже нет строгого ранжира парт, школьники располагаются в непринужденных позах вокруг учителя. Шире применяются нестандартные приемы преподавания. Перемены касаются классно-урочной системы в целом и преподавания отдельных предметов. Модификация продиктована необходимостью развивать у детей творческие способности, инициативу, научное мышление, самостоятельность при овладении знаниями и умениями. Приоритет часто отдается решению проблемных учебных задач, самостоятельной работе учащихся.

С модернизацией классно-урочной системы тесно связана практика индивидуализации учебного процесса (индивидуальный режим (гибкое расписание); персональный ритм изучения учебного материала; использование особых дидактических материалов для самостоятельной работы; фиксированные минимум и максимум объема усвоения учебного материала; подвижные учебные группы; деятельность учителя как консультанта и координатора; активность ученика при выборе режима обучения; сотрудничество ученика с учителем).

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного образования и воспитания оказались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Эти учреждения предназначены для проверки, выработки и обоснования новых педагогических идей с учетом опыта лучших учителей. Сложилось несколько типов таких учреждений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где шлифуются традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, осуществляющие оригинальные педагогические идеи.

Опыт экспериментальных школ далеко не всегда становится достоянием обычной школы. Экспериментальные школы имеют двойное назначение — как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу.

Организация экспериментальных учебно-воспитательных учреждений одно из важных направлений государственной политики. Так, в США действует федеральное бюро экспериментальных школ.

Организаторы экспериментальных школ могли рассчитывать на государственную поддержку при соблюдении ряда условий: сравнительная массовость (от 2 до 5 тыс. учеников), осуществление оригинальных идей, переподготовка преподавателей, участие общественности и родителей учеников.

Во Франции координатором деятельности экспериментальных школ в общественном образовании выступает Национальный педагогический институт, сотрудники которого зачастую руководят экспериментом.

Создание и деятельность экспериментальных школ — предмет особого внимания официальных властей в Японии. Все крупные реформы последних лет в сфере образования непременно предусматривали апробацию в школах-пилотах. Министерство образования создало систему экспериментальных учебных заведений. Любая общественная школа может ходатайствовать о разрешении и финансировании эксперимента сроком до трех лет; по окончании срока школе надлежит отчитаться о результатах эксперимента. Министерство образования поощряет различные исследовательские проекты на базе школ. Только в 1988—1989 учебном году статус экспериментальных «школ сотрудничества» получили более 40 младших средних учебных заведений. В качестве экспериментальных площадок часто используются базовые общеобразовательные школы при государственных университетах.

Организация экспериментальных школ в начале 90-х годов была признана одним из приоритетов школьной политики России. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений занимаются: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства.

С начала 90-х годов было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений, при Академии образования был создан ряд экспериментальных школ.

Организаторы экспериментальных школ опирались на новые концепции и идеи: развивающего обучения по системе Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, диалога культур B. C. Библера и др.

Исходные положения развивающего обучения — представления о воспитании, обучении и развитии как диалектически взаимосвязанном процессе. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики. Образование рассматривается как основа развития ребенка. Прогресс в развитии оценивается как условие освоения знаний. Учебная деятельность проектируется как совместный поиск и сотрудничество учителя с учащимися, когда школьники не получают готовых решений, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы.

Среди дидактических принципов экспериментальной системы Л. В. Занкова решающая роль отводится принципу обучения на высоком уровне трудности, который находится в тесной зависимости от других принципов — ведущей роли теоретических знаний, движения вперед быстрым темпом при изучении учебного материала, сознательности обучения, обращенного на протекание учебной деятельности.

Исходное положение концепции развивающего обучения В. В. Давыдова состоит в утверждении, что основой такого обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний, когда мышление учащихся напоминает мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и пр.

B. C. Библер полагает, что в XX столетии произошло сближение воспитательных и образовательных ценностей различных культур. Подобная встреча отражается в сознании, быту каждого человека Земли. И такая встреча должна происходить в процессе школьного обучения и воспитания.

Энтузиасты опытно-экспериментальной работы координируют свои усилия в международном масштабе. Создана и действует Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже. В отдельных странах проводятся международные встречи, семинары по проблемам обновления технологий обучения и воспитания.

Ряд экспериментальных школ пытаются повторить и продолжить в новых условиях опыт нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений 20 — 30-х годов. Речь идет об использовании наследия А. Нейла (Англия), О. Декроли (Бельгия), Е. Паркхерст (США), Р. Штайнера (Германия), С. Френе (Франция) и др.

Последователи «новой школы» А. Нейла пытаются оживить лозунг «абсолютной свободы учащихся», когда ученикам, например, позволяется пропускать занятия. Несколько десятков школ, последователей А. Нейла, действует в США. Подобные школы возникали и за пределами США, например, частные учебные заведения под руководством Миури Ямагучи и Ю. Эндо в Японии.

Успешно работает в Брюсселе (Бельгия) основанная в начале века О. Декроли школа «Эрмитаж». Это подлинная жемчужина национального и мирового образования. Уже более восьмидесяти лет «Эрмитаж» противостоит словесно-вербальным традициям, стремится опираться на эволюционирующие детские интересы, строя процесс обучения с учетом особенностей мышления ребенка.

«Эрмитаж» входит в четверку лучших по успеваемости общеобразовательных заведений Брюсселя.

В школе есть отделения начального и среднего образования. В начальных классах основой обучения являются так называемые центры интересов. «Центры интересов» должны группировать и организовывать учебный материал в соответствии с интересами и потребностями ребят. Таковыми у детей начального школьного возраста определены потребности в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании.

Учебный материал должен черпаться из окружающей ребенка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества- В 1991—1992 учебном году, например, несколько классов занималось по «центру интереса» «Потребность в питании». Школьники собирали и изучали сведения о различных продуктах питания, используя эти данные на занятиях по французскому языку, математике, естествознанию и пр. Одним из объектов разнообразных учебных заданий и упражнений оказался любимый во всякой семье сыр (изготовление, хранение, продажа, описание и т. д.).

В «Эрмитаже» ученики пользуются учебной литературой из домашней, школьной и муниципальной библиотек. Материалы и выводы авторов учебных пособий порой не совпадают, а то и вовсе противоречат друг другу. Преподавательница Н. Ванденбогар видит в этом только позитивное:

«Ребенок убеждается, что сказанное в книге — не слово священное и что ко всякому факту нужно относиться критически, не сотворяя себе кумира».

В «Эрмитаже» может учиться любой ребенок. Конкурса при поступлении нет. Единственное препятствие — нехватка мест. В школе учатся представители всех этнических групп, проживающих в Бельгии.

Толерантность в отношении любых национальностей, верований, убеждений — традиционная линия в «Эрмитаже». Преподаватели искренне любят своих учеников, и те отвечают им взаимностью. Педагоги стремятся создать гуманный климат, обстановку активного общения. На такую цель работают и специальные занятия. Например, старшеклассникам предлагается на уроке тема «Факторы общения». В контексте темы рассматривается роль прессы, литературы, театра, кинематографа, человеческих контактов. Подобные занятия способствуют приобщению подростков к сокровищнице культурных эстетических ценностей.

Развитию и поощрению творчества детей служит школьный журнал «Курьер». Сами школьники готовят материалы, печатают, брошюруют журнальные выпуски. Авторы — ученики всех возрастов. Поощряется фантазия, юмор, образность. 13-летняя Ноа пишет: «Привет, я живу на яблоне. У меня множество братьев и сестер. Я жду часа, которого так боюсь. Пройдут весна, лето и . . . меня съедят» (рассказ «Яблоко»). А вот стихи ее сверстницы Садрин: «Утихает шум, темнота и тишина. На белом экране — чужая страна. Свет, говор зала — То реальной жизни начало». («Киносеанс»)

«Эрмитаж» — подлинная «педагогическая Мекка». Здесь постоянно стажируются учителя из Европы, Азии, Америки.

В современной школе используют идеи экспериментальных учебно-воспитательных учреждений США 20—30-х годов: «Дальтон-план», «метод проектов» и др.

Суть «Дальтон- плана» Е. Паркхерст состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты), где указывались разделы, рекомендательная литература, контрольные вопросы, материалы для ответов на эти вопросы. Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся. Предусматривались систематический контроль и проверка результатов деятельности учащихся.

Некоторые современные учебные заведения обращаются к методике Е. Паркхерст. Так, одна из частных начальных школ Франции (Эгюэбаль, город Крезо) практиковала контракты со школьниками. Согласно договорам ученики обязывались выполнять в течение недели ряд учебных заданий и упражнений. Контракты составлялись с учетом сил и желаний учащихся. Внешне привлекательная работа по контрактам породила ряд проблем. По признанию учителей, ученики, подписывавшие облегченные контракты, испытывали затруднения при дальнейшем обучении в коллеже и лицее.

Собственный вариант «Дальтон-плана» отрабатывался в ряде школ Японии. Ученики подписывали со школой контракты, по которым обязывались выполнить в определенный срок оговоренные учебные задания. Дети сами решали, на какую оценку подписывать контракт.

Если на «удовлетворительно», задание составлялось из семи вопросов, на «хорошо» —из двенадцати, на «отлично» — из девятнадцати. Школьник должен был принять решение. Подписав контракт на «отлично», но выполнив его на «хорошо», ученик получал «неудовлетворительно», поскольку любой срыв приравнивался к провалу, неумению держать слово. Подобный порядок отличался от оригинального варианта, согласно которому оценка выставлялась по конечному результату.

Есть последователи «Дальтон-плана» и в России. В начале 90-х годов, например, по такой методике работала школа № 7 г. Чайковского. Учителей и учеников школы в «Дальтон-плане» привлекли возможность заниматься больше времени любимым предметом, интенсивно общаться, простор для самостоятельности и ответственности.

Близок к «Дальтон-плану» «метод проектов» У. Килпатрика, который реализовывался, в частности, в школе Е. Коллингса. Учащиеся должны были проектировать то, чем им предстояло заниматься. Первостепенное внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Материалы для обучения брали из повседневной жизни учащихся. Ученики сами определяли содержание работы, а учитель оказывал помощь в достижении запроектированного. Проекты были индивидуальными и групповыми. Номенклатура проектов должна была учитывать разные стороны детской жизни: игру, экскурсии, изготовление поделок и пр. При выполнении проекта ученик проходил несколько этапов: выбор, планирование, исполнение, обсуждение.

«Метод проектов» обрел новую жизнь в современной школе («независимый труд» в средних учебных заведениях Франции, «школа диалога культур» в России). Среди экспериментальных учебно-воспитательных учреждений прошлого, чей опыт также пытаются воспроизвести, нужно упомянуть открытую в 1919 году школу Р. Штайнера в Вальдорф-Астории (Штутгарт, Германия).

Главным направлением деятельности Вальдорфской школы являлся поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях, основанных на изучении личности каждого школьника. Акцент делался на том, чтобы создать единую эмоционально-эстетическую основу обучения. Соответственно составляли программу образования. Вальдорфская школа опиралась на идеи, что познание человеческой сущности доступно лишь мудрым и посвященным и что человек — прежде всего духовное создание. Отсюда предназначение воспитания определялось как всемерное развитие посредством интенсивной духовной деятельности. Школа должна была превратиться в автономный мир — очаг духовности. На первый план в нравственном воспитании ставилось пробуждение воображения и фантазии как противоядия от детской ожесточенности.

Обучение начинали с изучения биографий великих ученых, мыслителей, затем приступали к идеям, которые они оставили человечеству. При освоении учебного материала предлагалось идти по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Историю поэтому поначалу узнавали через сказки, легенды и мифы, затем переходили к библейским сказаниям и античности, а новейшую историю осваивали в выпускном классе. Эпоху расцвета древней Греции, например, изучали школьники 11—12 лет. поскольку сторонники этой теории полагали, что именно в этом возрасте дети восприимчивы к справедливости и способны к демократическому мышлению, поэтому будет уместно посвятить школьников в первые опыты республиканского устройства.

Вальдорфская школа строилась на самоуправлении: действовал совет, в который входили учителя, ученики, родители, друзья школы. В школе отказались от традиционных оценок и стремились учитывать индивидуальные результаты каждого ученика. Была организована разнообразная практическая деятельность воспитанников, налажено тесное сотрудничество с родителями.

Опыт Вальдорфской школы используется в настоящее время в ряде стран Европы. В конце 80-х годов в мире насчитывалось до 350 учебных заведений, созданных по модели Вальдорфской школы.

Современные Вальдорфские школы заметно отличаются от обычных учебных заведений. В этих учреждениях есть все отделения общего образования. Хотя в них обучают тем же предметам, что и в других общеобразовательных учреждениях (исключение составляет предмет, именуемый эвритмией, — упражнения, где синтезированы речь, музыка и движение), учение и преподавание выглядят иначе. Обучение преследует цель помочь учащимся воспринять мир знания в целостном виде. Руководитель класса, ведущий главные предметы в течение восьми лет, безусловно, должен быть весьма эрудированным учителем. Непривычна организация обучения; никого не оставляют на второй год и, как правило, никого не исключают. Вместо традиционных оценок дают краткие отзывы об успехах и результатах. При обучении избегают учебников, предпочитая лекционные занятия. В средних и старших классах используют систему циклического изучения дисциплин — по два часа в день в течение трех недель в каждом полугодии. Система имеет преимущества и недостатки. С одной стороны, четырехмесячные разрывы между одинаковыми циклами угрожают прочному и систематическому образованию. С другой стороны, интенсивное погружение в цикл предметов не может не приносить пользу.

В середине дня занятия сосредоточены по преимуществу вокруг предметов художественного цикла. Они выстраиваются в виде разнообразных упражнений — музыка, языки, эвритмия. С первого класса изучаются два иностранных языка. Учебный день завершают занятия ремеслами.

Программа образования ориентирована на семилетние ритмические циклы развития человека — до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 лет до 21 года. Учитываются также ритмы года и одного дня. Восприятию годичных ритмов должны помогать школьные праздники ~ жатвы. Рождества, праздник фонариков и другие.

Директора в Вальдорфских школах нет. Ежегодно избирается правление, которое ведает бюджетом. Повседневные вопросы решает конференция по руководству. В нее входят учителя и родители. Родители обычно являются учредителями школы.

В Вальдорфских школах нет жестких наказаний. Здесь избегают нравоучений, полагаясь прежде всего на положительную нравственно-психологическую обстановку всеобщей приязни.

В России перспективы вальдорфской педагогики неоднозначны. По мнению руководителя Московского Центра вальдорфской педагогики А. Пинского, российская ментальность — благодатное поле приложения педагогических идей Р. Штайнера. Вместе с тем он считает, что педагогический антропософизм во многом альтернативен популярным в российской школе методикам интеллектуального развития.

Российских энтузиастов вальдорфской педагогики привлекает ее обращенность к индивидуальному человеческому началу, отказ от энциклопедического образования, акцент на развитии художественно-эстетического вкуса. Они попытались перенести на российскую почву идеи Р. Штайнера (Каргопо-льский детский дом, Дом детства в Коми, Азаровский детский дом в Калуге, Ярославская вальдорфская школа и др.).

Популярен в мировой школе эксперимент С. Френе. В 1935 году он основал в городе Пиульи (Франция) начальную школу-интернат, где проработал до конца жизни. В этом и других учебных заведениях Френе разработал «технику», которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения.

Считая малоэффективным сложившийся учебный процесс, С. Френе поначалу пытался его частично усовершенствовать. Вскоре, однако, он пришел к выводу, что необходимо иначе построить все обучение. Элементы нетрадиционного обучения накапливались постепенно. В конечном счете «техника Френе» оказалась составленной из ряда разных по функциям элементов: школьная типография, школьный кооператив, «свободные тексты», карточки-фишки, рабочая библиотека и пр.

В школе Френе жизнь протекала в рамках самоуправления — школьного кооператива. Во главе школьного кооператива стоял совет — Френе и несколько учащихся. Совет контролировал учебную, хозяйственную, культурную жизнь школы; он улаживал конфликты, определял меры поощрения и наказания. Постановления совета принимались голосованием, но за учителем сохранялось право вето. Совет ежегодно переизбирали, так что учащиеся поочередно становились руководителями и исполнителями. В конце каждой недели проходило собрание кооператива, на котором обсуждали рубрики школьной газеты: «Я критикую», «Я хочу», «Я сделал».

«Свободные тексты» — письменные работы — отражали личный опыт и знания детей. Их подготовка являлась одновременно обучением и воспитанием. Тематика работ была самая разнообразная — от описаний страха в темной комнате до пацифистских сюжетов. «Свободные тексты» дети печатали на небольшом типографском станке. Они печатали также разные по функциям и содержанию карточки-фишки. Младшие школьники заполняли фишки с вопросами, используя фишки с информацией. Более сложными являлись карточки старшеклассников. По сути, это были составляемые самими школьниками мини-пособия. Карточки-фишки попадали в рабочую библиотеку, которой могли воспользоваться все школьники.

В школе Френе царила радостная, деловая обстановка. В первой половине дня одни школьники вели самостоятельную учебную работу, обращаясь за помощью к учителю, другие дежурили на кухне, третьи работали в огороде и мастерских. До обеда подводили итоги, обсуждали «свободные тексты», сообщения, проводились консультации. Во второй половине дня дети занимались спортом, играли, работали в мастерской и подсобном хозяйстве. Вечером в присутствии всей школы С. Френе подводил итог пройденного дня. Каждый ученик и каждый класс имели свои программы надень, неделю, месяц. Для выполнения группового задания дети сами подбирали партнеров. Ученик регулярно — не менее одного раза за три недели — выступал с отчетом-

Во Франции действует педагогическая ассоциация адептов Френе. Его последователи есть в Италии, Бельгии, Японии и других странах. Научно-технический прогресс позволил усовершенствовать и обогатить «технику Френе», используя копировальные устройства, аудио-, видеоаппаратуру. Рабочая библиотека пополняется за счет новых дидактических материалов — видео-, аудиозаписи, лазерные диски.

Заметим, что в опытных школах применяются отдельные компоненты «техники Френе» (обычно это «свободные тексты» и копировальная техника, литература из рабочей библиотеки). Между тем сам Френе замечал, что его техника дает наилучший результат лишь при целостном применении.

Интересный эксперимент осуществлен во Франции пятью «лицеями-пилотами» (в Марселе, Монжероне, Севре, Тулузе, Энгиене), которые руководствовались несколькими принципиальными дидактическими установками: 1) не делить учебные предметы на основные и второстепенные; 2) осваивать школьную программу группами (командами) лицеистов; 3) использовать активные методы обучения с учетом индивидуальных склонностей учащихся; 4) обучать при тесном взаимодействии со средой, тесном сотрудничестве учителя с учениками; 5) превратить экзамены в процесс приобретения знаний. Осуществление подобных установок велось в трех основных направлениях: корректировка программ, обновление форм и методов обучения, использование технических средств.

Классы насчитывали не более 25 учеников, которые делились на команды, возникавшие на основе общности интересов в учебной и внеклассной деятельности. Свои команды составляли и учителя (по три человека в каждой). Члены учительских команд должны были согласовывать свои педагогические усилия.

Учебный материал группировался по так называемым синтетическим темам. Например, в лицее Энгиена в течение одного учебного года были предложены шесть таких тем. Командам классов предлагалось изучить эти темы и отчитаться о проделанной работе. Скажем, при изучении «синтетической темы» «Египет» учащимся следовало дать характеристику истории и географии Египта. Путешествие по географической карте сопровождалось изучением климата, экономики, культуры Египта. При подготовке лицеисты использовали учебники и другую литературу, а также документальные источники. Они посещали музей в Лувре, где знакомились с культурой древних египтян.

Лицеи-пилоты особенно заботились о развитии творческого начала у школьников. В этой связи поощрялось развитие так называемого созидательного воображения подростка (преподаватели литературы предлагали фантазировать на какую-либо литературную тему, преподаватели математики упражняли в изображении сложных геометрических фигур, преподаватели физики поощряли к изготовлению моделей механизмов и т. д.

Образцовые лицеи уделяли много внимания эстетической подготовке учащихся. Силами учащихся регулярно ставились театральные представления.

Лицеи-пилоты вели поиск оптимального сочетания обязательного и элективного образования. В последнем случае учеников систематически делили на группы (сильные, слабые, ленивые, нестабильные). При организации элективного обучения учитывалась необходимость мотивации к такому обучению. К примеру, в одном из образцовых лицеев, чтобы побудить учащихся заниматься сверх обязательной программы по курсу «Экономика и социальное развитие», преподаватель начал первый урок словами: «Недавно во Франции произошло знаменательное событие — родился пятидесятимиллионный житель. Кто и как сумел это узнать?» После такого интригующего зачина школьники захотели выяснить механизм обработки статистических данных. Затем их заинтересовали вопросы демографии. Для получения необходимых знаний они обратились в библиотеки и архивы.

«Провал или успех?» В духе такой альтернативы обсуждается во Франции опыт лицеев-пилотов. Скептики утверждают, что эти учреждения не поколебали консервативных традиций. Иной точки зрения придерживается большинство преподавателей и бывших учеников лицеев-пилотов, часть руководителей министерства образования. Они отмечают, в частности, что лицеи-пилоты накопили значительный опыт обучения в обстановке дружеского участия, личной ответственности, самостоятельности, уважения к личности.

В различных странах мира ученые и практики стремятся создать наиболее оптимальный вариант образовательного учреждения, что приводит к возникновению новых типов экспериментальных школ. В частности, на Западе появились так называемые открытые и альтернативные школы.

«Открытые школы» получили распространение в начальном и отчасти среднем образовании. Обучение и воспитание в такой школе подразумевает тесную связь с окружающим миром, учет разнообразных социальных факторов, воздействующих на формирование личности, уважение индивида.

Практика «открытой школы» выглядит как перспективный путь интеграции учебной и внеклассной образовательно-воспитательной деятельности. Поданным Института экономики образования (Дижон, Франция), «открытое обучение» в силу привлечения внешкольных образовательных каналов оказалось вдвое дешевле, чем обучение в обычной школе.

В США педагоги во главе с Ч. Зилберманом (Университет штата Коннектикут) разработали модель «открытой школы». Обязательным является подбор добросовестных и доброжелательных учителей, а также планирование учебной работы с учетом времени и сил учеников.

По модели «открытой школы», например, действовало учебное заведение в г. Сен-Пол (штат Миннесота). В нем находились младшая и старшая средняя школы, где одновременно учились около 500 детей. Руководители учреждения провозгласили цель превратить учение в радость, выявлять и поощрять индивидуальность детей, развивать их активность, ответственность, творчество, коммуникабельность. Приобретение знаний, умений, навыков было подчинено задачам воспитания.

Учебной программой было определено несколько направлений: подготовка к деловой деятельности; подготовка к общественной деятельности, общее культурное развитие, формирование навыков межличностного общения. В основе программы были шесть базисов: общественно-исторические дисциплины; предметы эстетического цикла; физико-математическое и естественнонаучное образование; трудовое (производственное) обучение; домоводство; физическая культура и спорт.

В обучении поощрялись самостоятельность, опора на личный опыт учащихся. Ученик мог обратиться за помощью и советом к учителям, чтобы составить индивидуальный план работы и получить оценку своей деятельности. Широко практиковались образовательные экскурсии на различные предприятия и в деловые конторы. Учащимся предлагали собирать и использовать при учебной работе сведения об экономической, культурной, политической жизни города.

К «открытым» учебным заведениям относятся так называемые общинные школы США. Педагоги общинных школ стремятся создать атмосферу радости и сотрудничества. Они предпочитают групповую работу учащихся, поощряют раскованное поведение школьников (во время занятий, к примеру, можно расположиться на полу). Лозунг учителей — «Направлять, поощрять и одобрять». Они хотят, чтобы дети чувствовали себя раскрепощенными и одновременно защищенными, будучи уверены, что учитель всегда им поможет. У каждого школьника есть взрослый наставник-советник. У такого наставника может быть до ста подопечных.

Идея «открытого обучения» была реализована также в эксперименте, получившем название «школа без стен». Ее смысл — организация параллельного обучения в обычной школе и за ее пределами. «Школа без стен» позволяет сократить наполняемость классов. Для занятий используются не только школьные помещения, но и деловые конторы, промышленные предприятия и пр.

Первая «школа без стен» была создана в 1968 году при коллеже Паквей (Филадельфия). Учащихся можно было встретить в офисах и научных лабораториях, музеях и театрах, универмагах и закусочных, где они выполняли те или иные учебные задания. В итоге город становился для них местом обучения- Базовые академические дисциплины изучались в коллеже на двухчасовых групповых занятиях четыре раза в неделю. Еженедельно проводились итоговые собрания, в которых принимали участие ученики, учителя, директор.

Как считают инициаторы «школы без стен», подобная организация обучения вносит в жизнь школьника разнообразие, обостряет интерес к учебе.

Англия была первой страной, где появились экспериментальные «открытые школы». Одна из наиболее известных — начальное учебное заведение им. Э. Лоу (Лондон). Дети занимались в помещениях, где не было обычных парт, четкой череды уроков, традиционных учебного плана и расписания. Существовал гибкий ритм занятий. Наставник и ученики совместно планировали темы и время различных видов учебной деятельности. Подобная организация получила наименование «интегрированный день».

Вот как, к примеру, проходил «интегрированный день» шестилетнего Генри. Сначала мальчик присутствовал на занятиях по математике. Спустя некоторое время он направлялся в живой уголок, где кормил хомяка и читал предложенную учителем книгу о животных. Затем Генри принимался бродить по школе и попадал в кабинет директора. Здесь ему показывали, как обращаться с магнитофоном.

В школе им. Лоу исходили из того, что детей надо научить читать, писать, считать, познакомить в доступной форме с вопросами обществоведения и природоведения. Делать все это предлагалось «способом открытия», означавшим, что дети, обучаясь и развиваясь, должны доходить до всего самостоятельно при ненавязчивой поддержке учителей. Отсюда столь вольный распорядок жизни ученика, которому не возбранялось, если он пожелает, например, потратить половину учебного дня на рисунок. Как считали руководители школы, подобный открытый режим облегчает ребенку самовыражение и постижение окружающего мира.

В школе им. Лоу кроме обычных возрастных классов организовывали группировки учащихся по вертикали (семейные группировки), когда на занятиях рядом друг с другом сидели младшие и старшие школьники. Предполагалось, что это создает доверительную обстановку общения и заботы старших о младших.

Метод «открытого обучения» нашел свое воплощение и в Германии. Здесь был проведен эксперимент «Город как школа — Берлин», осуществленный в начале 80-х годов. Основной замысел эксперимента состоял в том, чтобы ученики и преподаватели проводили значительную часть учебного времени вне стен учебного заведения, изучая немецкий язык в издательствах, математику — в компьютерных центрах, историю — в музеях, литературу — в библиотеке, физику и химию — в лаборатории, общественно-политические науки — в штаб-квартирах политических партий и т. д. Экспериментом было охвачено несколько гимназий и реальных училищ. Учащиеся совмещали занятия в обычном учебном заведении и «открытое обучение» за его пределами.

Во Франции с «открытыми школами» связан масштабный эксперимент в начальном образовании, в котором участвовало около 150 общественных учебных заведений. Часть из них была построена по специальным проектам, где учитывались пожелания педагогов и родителей учеников. Школы размешались в одноэтажных корпусах с крытыми переходами, раздвижными стенами, залами для зрелищ и спорта.

Учителя, директор, советники по психологии и педагогике составляли команду единомышленников, у любого из членов которой ученики могли получить совет и консультацию. Во время занятий преподаватели советуют, ободряют, контролируют. Класс закрепляется за учителем на два-три года, что необычно для французской начальной школы. Расписание позволяет работать в классе не одному, а двум-трем преподавателям, что также непривычно для начальной школы. Многих ребят это нововведение устроило, поскольку, как они заявили, можно выбрать учителя, который нравится. Однако были и такие, кого смена преподавателей нервировала.

Наряду с делением на возрастные классы ученики разделялись при изучении основных дисциплин (французский язык и математика) по уровням (сильные, слабые, отстающие). Для слабых и отстающих учителя (группа поддержки) организовывали дополнительные занятия. Помимо деления по уровням в пределах одного класса применялось вертикальное распределение, когда преуспевающие и наиболее способные во французском языке и математике занимались вместе с более старшими учащимися.

Занятия в уровневых группах по основным дисциплинам организовывали в первой половине дня. Остальная учебная программа осваивалась во второй половине дня в виде разнообразной деятельности в небольших группах по интересам или по классам. Школьники занимались различными делами: решением математических задач, упражнениями по родному языку, постановкой театрализованных сценок, рисованием, играми, спортом. Школьников можно было встретить в библиотеке, «поливалентном» зале — помещении для разнообразных занятий, учебных мастерских, саду, фотолаборатории и пр. Часто организовывали учебные прогулки, экскурсии.

Прообразом «открытого обучения» во Франции можно считать «снежные» классы, к которым в дальнейшем прибавились «морские» и «лесные» классы. Начало организации «снежных» классов датируется 1953 годом (поездка учащихся начальной школы г. Ванв вместе с учителем на время каникул в горы). Во время каникул ребята не только отдохнули, но и расширили свои представления о родной природе, жизни, быте населения. Полученные впечатления стали прекрасным дополнением и мотивацией на занятиях в школе. «Снежным», «морским», «лесным» классам суждена была долгая жизнь. Ежегодно в них бывает до 200 тыс. школьников.

Много общего с «открытыми школами» у «альтернативного обучения». «Альтернативные школы» были выражением негативного отношения к энциклопедизму учебных программ, завышенному теоретическому уровню общего образования, увеличению числа уроков, учебных заданий, ужесточению дисциплины.

Главной особенностью «альтернативных школ» было применение нетрадиционных методик обучения и воспитания, в которых акцент делался на гуманные отношения участников учебно-воспитательного процесса, на развитии индивидуальных способностей и творческого потенциала школьников.

Будучи сходными, «открытые» и «альтернативные» школы имеют определенные отличия. Если «открытые школы» во главу угла ставят более тесную интеграцию образования с окружающим миром, то «альтернативные школы» преследуют цель радикальной перестройки главных компонентов школьного воспитания и обучения.

Пионерами «альтернативного обучения» оказались педагоги США. Первые 28 «альтернативных школ» появились в Соединенных Штатах в 1968 году. В середине 70-х годов их было уже свыше 2 тыс. Альтернативные школы работали по более чем 200 проектам в 60 школьных округах. Координацией занималось федеральное бюро экспериментальных школ. Была создана Ассоциация поддержки альтернативного обучения с участием видных педагогов, бизнесменов. Ассоциация оказывала финансовую помощь «альтернативным школам» из федеральных и частных источников.

Обычно один проект реализовывала одна школа. В нескольких городах единый проект опробовали группы учебных заведений: Беркли (штат Калифорния) — 24 школы, Сиэтл (штат Вашингтон) — 19 школ, Филадельфия (штат Пенсильвания) — 18 школ. В некоторых городах, например, Луис-вилле (штат Кентукки), Сен-Поле (штат Миннесота) и др. по разным проектам одновременно действовали две-три альтернативные школы.

Непременной установкой «альтернативной школы» был принцип добровольности. Учителя, учащиеся и родители были вправе выбирать между обычным и нетрадиционным обучением. Сделав выбор в пользу «альтернативной школы», они должны были участвовать в эксперименте. Инновации, следовательно, касались только тех, кто высказывался в их поддержку. Второй установкой являлось обязательство осуществлять педагогические инновации, не требуя от администрации школьного округа дополнительных субсидий.

«Альтернативные школы» предназначались тем, кто не желал ограничиваться обычным школьным образованием. Им предлагались нетрадиционные занятия в музеях, научных лабораториях, библиотеках, просветительских центрах, по индивидуальным планам. Количество преподавателей по сравнению с обычными учебными заведениями в «альтернативных школах» увеличивалось. С учащимися могли заниматься не только педагоги, но и родители (смешанное преподавание).

«Альтернативные школы» исповедовали принципы учебы как игры и творчества, а также учебы как радостного открытия. Среди основных форм обучения были беседы, дискуссии, развивающие игры, письменные упражнения творческого характера. Широко использовались обучения в парах и группах.

В «альтернативных школах» начального образования кроме обычной программы нередко предлагались дисциплины из программы средней школы (история, география, иностранные языки, точные науки и пр. ).

Среди школ «альтернативного обучения» выделялись так называемые свободные школы, провозгласившие оппозицию авторитаризму школьного воспитания. Это была попытка осуществить идеи «нового воспитания» (развитие человека с детских лет в соответствии с его собственной природой). В «свободных школах» поощрялись самообразование, самостоятельное познание школьниками мира в стенах учебного заведения и за его пределами в обстановке игры, учебы, раскованных бесед, праздного времяпрепровождения.

«Свободные школы» ставили цель не только реформировать воспитание, но и выстроить новый тип человеческих отношений. Авторитаризм учителей полностью отвергался.

Типичный пример «свободных школ» ~ два средних учебных заведения в г. Беркли (штат Калифорния). Исповедуя сходные педагогические идеи, эти учебные заведения, тем не менее, отличались друг от друга. В одном из них идея свободы учащихся вылилась в хаотическую, но увлекательную жизнь. Здесь, например, устраивали совместные завтраки, на которых учителя и ученики на равных, непринужденно обсуждали свои текущие дела, различные проблемы (экология, контроль рождаемости и пр. ). В другой школе ученики были вольны посещать и пропускать учебные занятия. В классе им позволялось бездельничать, читать газеты. Но в итоге учащиеся были обязаны отчитаться о результатах учебы.

Вариантами «альтернативного обучения» были и так называемые круглогодичные и неградуированные школы. В этих учебных заведениях решительно меняли ритм учебного процесса. Так «круглогодичные школы» округа Бэлли Вью (штат Иллинойс), города Фейрмаунта (штат Миссури) не прекращали занятий круглый год. Ученики делились на группы. Группы учились по 45 дней, после чего уходили на двухнедельные каникулы. Сроки каникул у групп не совпадали. Так что школа принимала учащихся все двенадцать месяцев в году.

В общей сложности ученики проводили в учебном заведении столько же дней, что и учащиеся обычной школы.

Пик популярности «круглогодичных школ» пришелся на конец 80-х годов. В 1989 году в них обучалось около 500 тыс. учеников из 19 штатов, то есть приблизительно около 1 % школьников.

Нетрадиционный режим «круглогодичной школы» позволил сократить наполняемость классов, что облегчало организацию индивидуализированного обучения. Вместе с тем возникали специфические проблемы, связанные с нестабильностью состава классов. Педагоги были лишены возможности систематически общаться со своими питомцами, что отрицательно сказывалось на результатах школьного воспитания.

«Неградуированные школы» пошли еще дальше по пути пересмотра классно-урочной системы. В г. Эплтоне, где впервые возникли такие школы, их организаторы отказались от деления учащихся на годичные возрастные классы. Вместо этого, например, начальное обучение разделили на два цикла с определенными учебными программами.

Один из вариантов «альтернативного обучения» в США — домашние школы. В основном это были заведения начального образования, учреждавшиеся группами родителей, которые приглашали для своих детей преподавателей-профессионалов.

В европейских странах «альтернативное обучение» не стало столь распространенным, как в США. Можно, однако, выделить подобное обучение в виде так называемых диких школ во Франции.

В 70—80-х годах «дикие школы» создавали родители совместно с учителями (часто из студентов). Устроители «диких школ» отвергали обычные заведения, полагая, что они пренебрегают особенностями детства и скорее напоминают казармы, чем детские учреждения.

Родители и учителя «диких школ» совместно учили детей, старались приблизить обстановку в них к семейной.

«Диких школ» было немного (около десяти). Их программы мало отличались от обычных. В своем абсолютном большинстве они являлись заведениями начального образования. Специфика «диких школ» состояла, прежде всего, в организации обучения. Такие школы посещали не более полусотни учеников, что позволяло интенсивно осуществлять индивидуализированное преподавание.

Для занятий использовались обычные квартиры в жилых домах, сельские фермы. Одна из школ (Бато) располагалась на речном судне. Ученики проводили много времени на воздухе -— во дворах, скверах, парках. Большое внимание уделялось детскому творчеству, деятельности по интересам.

В «детском центре» Барк (Париж) занимались дети до 13 лет из живших поблизости семей. Школа размешалась в двух смежных квартирах. Две комнаты предназначались для академических занятий, остальные помещения служили для игр, отдыха, деятельности по интересам. Четкого режима занятий не было. Детям предлагалось придерживаться несложного и необременительного «кодекса общения и поведения». Например, не следовало мешать заниматься товарищам, покидать школу без уведомления и пр. В жизни «детского центра» принимали участие все родители. В свободное время они помогали преподавателям. Три родителя ежедневно дежурили в школе. Многие отцы и матери приходили в школу в выходные дни, чтобы помочь подготовиться к очередной учебной неделе.

Экспериментальные школы Японии воплощают идею радикальных перемен, развития у учащихся творческого мышления, способности самовыражения. В подобных школах пытаются изменить традиционное репродуктивное обучение, раскрепостить школьника, поощрить его индивидуальность.

Спектр проблем, которые решаются в экспериментальных школах Японии, достаточно разнообразен. Министерство образования определило три магистральных направления экспериментов: укрепление взаимосвязей ступеней школьного образования, расширение возможностей специального образования в старшей средней школе, диверсификации школьных программ.

Действуя по этим направлениям, экспериментальные школы апробировали «под курсивные» планы и программы, тематика которых отвечала запросам региона, «пограничные курсы», близкие дисциплинам, уже имевшимся в планах и программах (управление сельским хозяйством, биоинженерия, информационные технологии, электронная инженерия, дизайн одежды), расширенные варианты обязательной программы и т. д.

Японские педагоги творчески осваивают идеи современных экспериментальных учебно-воспитательных учреждений Западной Европы и США. Так, крупный эксперимент по примеру «открытых школ» проводился в государственной начальной школе города Огава (префектура Аити). В школьном здании убрали многие внутренние стены. Перестали расставлять парты по строгому ранжиру. Пол покрыли мягкими коврами. В школе появились специализированные уголки для чтения, занятий математикой, естествознанием, искусством, музыкой. Практиковалась работа учителей командами. В одном помещении занимались одновременно два-три класса.

Школа Огава нашла немало последователей. К началу 90-х годов уже действовало около 1 тыс. подобных учебных заведений.

Японский вариант «открытого обучения» несколько отличается от классических образцов. В «открытых школах» Японии нетрадиционное обучение идет лишь вне обязательной программы.

Прогнозируя школьное экспериментирование в Японии на ближайшие годы, японский ученый Цукао Накато считает, что среди наиболее важных факторов, которые будут влиять на цели и задачи такого экспериментирования, окажутся увеличение процента девушек в системе среднего образования и потребность реформирования не столько учебных программ, сколько процесса самообразования учащихся.

Резкий всплеск экспериментальной деятельности произошел в общеобразовательной школе России.

Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие развития школьного образования. Так, например, согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Экспериментальные учреждения, следовательно, оцениваются как непременный фактор народного образования.

В начальном образовании продолжаются эксперименты по методикам развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова. Около десяти учебных заведений попытались воспроизвести модель «Школа диалога культур» (ШДК). Одна из удачных попыток — деятельность школы под руководством С. Курганова (Красноярск).

Вот как выглядел такой эксперимент. В первом—втором классах дети, осваивая письмо, чтение, математику, естествознание, историю, включались в так называемые точки удивления (что такое число, что такое слово, что такое звук, что такое температура, что такое басня и пр. ). В ходе учебных диалогов ученики и учитель строили фантастические образы числа, звука, слова, события, сказки, мифа и т. д. («образы-монстры»). Тем самым предполагалось заложить в детском сознании зародыши различных культур мышления. В третьем—четвертом классах предметом учебной деятельности становилась античная культура. Детей «погружали» в античность, знакомя с фрагментами учения Пифагора на уроках математики, читая Плутарха и Геродота на занятиях по истории и т. д.

После 1987 года на базе общеобразовательных общественных учебных заведений возникали средние школы нового типа — лицеи, гимназии и коллежи. В работе этих экспериментальных школ приняли участие преподаватели высших учебных заведений.

Новые учреждения получили право на инновации — корректировку учебных программ и планов, форм и методов занятий, способов проверки и оценки знаний учащихся, принципов комплектации учебных групп и пр.

К началу 90-х годов в Москве насчитывалось около двадцати лицеев и гимназий. В отличие от традиционно единообразного образования, в этих экспериментальных школах практиковали систему выбора учебных курсов сверх обязательной программы. В целом программы лицеев, гимназий и коллежей оказались более насыщенными и сложными, нежели в обычных школах.

Так, в гимназии Киевского района г. Москвы в старших классах наряду с обязательной программой предлагались углубленные курсы по выбору (физика, химия, математика, иностранные языки и т. д. ). В Московском классическом лицее сочетание обязательного и элективного образования начиналось раньше — с 6 класса. В числе курсов на выбор предлагались информатика, маркетинг, латынь. В Московском лицее Теплого Стана в 8—11 классах обучали по стандартным и нетрадиционным программам (медицина, биология, история, литература и т. д. ). В начальных классах Московской гимназии вводилось обучение музыке и живописи, в старших классах — изучение вместо одного двух иностранных языков. В лицее Северного Чертанова (Москва) кроме обычной программы изучались философия, психология, история религии и другие нетрадиционные школьные дисциплины.

Ряд гимназий, лицеев и коллежей применил нетрадиционную организацию преподавания и учения. В гимназии г. Сургута практиковали так называемые индивидуально ориентированные планы, которые учитывали уровни и интересы различных групп школьников, в частности их намерения поступать в те или иные вузы.

Вместо традиционных методических объединений по учебным дисциплинам в сургутской гимназии были созданы девять кафедр (математики, гуманитарных дисциплин, психологии, эстетического воспитания, физического воспитания, трудового и профессионального обучения, начального образования, иностранных языков). Кафедры занимались не только методическим обеспечением учебного процесса, но и исследованием перспектив развития образования.

К середине 90-х годов государственные лицеи, гимназии, коллежи постепенно утратили новизну, превратившись в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении трехкомпонентной программы образования. Например, гимназия № 6 в Пензе и школа-гимназия № 16 в Брянске избрали в качестве школьного компонента только один профиль — англоязычную литературу и английский язык. У Кирово-Чепецкого лицея. Воронежского лицея № 2 школьный компонент — многопрофильный (иностранные языки, искусство, риторика, прикладная экономика и пр. ).

В начале 90-х годов в России возник новый эпицентр школьного экспериментирования ~ сфера частного образования. Само создание частных школ после более чем семидесятилетнего перерыва выглядит нетрадиционно.

Частные школы нередко апробируют собственные нетрадиционные программы обучения. Например, Краснодарская школа «Джулия», созданная в 1992 году, в качестве школьного компонента избрала углубленные программы английского, французского и немецкого языков. Хабаровская средняя школа «Аист», созданная в 1993 году, в дополнение к общеобразовательному стандарту предложила многопрофильную программу: хореография, информатика, дизайн, плавание, спорт, прикладная экономика и пр.

Ряд частных школ ищет свой путь при организации обучения. Так, в начальных классах открытой в 1992 году школы в Черноголовке (Подмосковье) внедрялись интегрированные курсы.

Российский вариант альтернативной школы предложил московский частный лицей «Ключ» (создан в 1990 году). Дети занимались в двух группах по 15 человек в каждой. В каждой группе работали два педагога-воспитателя, что позволяло, по замыслу устроителей школы, воспроизводить диалогическую модель общения и совместное освоение детьми картины мира. Кроме двух воспитателей с детьми занимались специалисты-мастера, которых приглашали по мере надобности. Занятия проводились пять раз в неделю, по 8 часов в день. Каникулы предусматривались в январе, мае, июле и августе. В июне и сентябре проводились выездные занятия. Родители помогали при обычных и выездных занятиях.

Устроители «Ключа» предложили методики, сходные с декролистским «методом центров интереса» («легенды недели», «темы года»), штайнеровским обучением по биологическим ритмам («ритмы недели» и «ритмы года»), преподавание в разновозрастных группах. Им удалось организовать мотивированный для детей и педагогов учебно-воспитательный процесс.

Вот, к примеру, как выглядел день младшего школьника. Он начинался с ритуала встречи, включавшего игровую разминку, ритмические упражнения, обсуждение предстоящих событий дня. Далее зажигалась свеча и следовал рассказ — часть «еженедельной легенды». Рассказ повествовал о новых приключениях героев легенды. Детям предлагалось прокомментировать приключения. До обеда проводились два занятия с перерывом на чай. После обеда — факультативы в виде различной прикладной деятельности. Обучение концентрировалось вокруг «темы года» (дом, сад, путь и пр. ).

Работа с детьми среднего возраста (10—12 лет) строилась также вокруг произвольно избираемых «тем года». Речь шла об «эпизодическом преподавании» путем интенсивного погружения в нетрадиционные курсы интегративного характера (зерно, узор и пр. ). Систематическое преподавание стандартных общеобразовательных дисциплин намечалось лишь с 13 лет.

Как показывает мировой опыт, экспериментальные школы дают более качественную подготовку, чем обычные учебные заведения. При инспектировании «открытых школ» г. Реймса (Франция), например, выяснилось, что в этих учебных заведениях за четыре года удалось вдвое сократить число второгодников- Существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, оказалось в «не градуированных школах» г. Эплтона (США). Впрочем, подобные итоги не являются обязательным следствием применения новых педагогических идей. В экспериментальных школах часто работают лучшие учителя — мастера и энтузиасты своей профессии, что не может не сказаться на результатах.

Далеко не всегда экспериментальная работа вызывает удовлетворение. Так, журнал «Тайме» писал в ноябре 1977 года, что несмотря на шумные новации в виде «открытого», «альтернативного» обучения, «уровень успеваемости школьников в стране медленно, но постепенно падает».

Как бы то ни было, экспериментальные учебно-воспитательные учреждения являются необходимым двигателем развития школьного обучения и воспитания.

3. новые ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Школа переживает новый важный этап внедрения в школе технических средств, являвшихся плодом научно-технической, а затем технологической революции.

Первыми ласточками были магнитофон, телевизор, обучающие машины механического типа. Магнитофон и телевидение позволили по-новому организовывать наглядное обучение, активизировали учащихся. Обучающие машины помогали контролировать степень формальных знаний. Эти устройства были сравнительно несложными: учащиеся сами читали программу, фиксировали ответы, манипулировали с механизмом.

Затем школы ряда ведущих стран мира, прежде всего США, стали использовать электронное оборудование. Специалисты во главе с, Дж. Кеме (США) разработали применительно для школы сравнительно несложный компьютерный язык.

Сторонники применения компьютерной техники в образовании опирались на ряд дидактических идей. Среди них упомянем концепцию программированного обучения американца Б. Скиннера. Он предложил повышать эффективность учебного процесса посредством составления и выполнения алгоритмических программ — предписаний последовательности учения. Электронное устройство, настроенное на такую программу, заставляет учащегося последовательно выполнять те или иные предписания. Выполнив их, то есть усвоив некий учебный материал, учащийся может перейти к очередным темам и вопросам. При этом программа ЭВМ составляется так, чтобы помогать отыскивать верные решения.

Иначе трактовал использование ЭВМ другой американский педагог — Г. А. Кроудер. По его представлению, компьютер должен обеспечить не только индивидуальный ритм освоения учебного материала, но и предлагать персональные программы образования.

В мировой педагогике активно обсуждаются перспективы и стратегия применения новой техники в образовании.

К насыщению школы новейшей техникой подталкивает экономическая перспектива. Прогнозируется, что в ведущих странах мира до 60—70 % занятого населения к началу 2000 года будут пользоваться электронным оборудованием. Ряд ученых (Ж. -Ж. Сорван Шрайбер — Франция, А. Тоффлер, А. Кинг — США и др. ) видят обновленную школу широко оснащенной электронным оборудованием, с богатыми банками обучающих программ.

В развитых странах разрабатываются максимально обобщенные концепции использования новейшей техники в школе в общенациональном масштабе. Имеется в виду организовать систематическую подготовку школьных преподавателей к овладению новыми технологиями. Постепенно создаются общенациональные разветвленные структуры ресурсов информатики, аудио-, телесредств для учебных заведений. Наличие подобных структур должно активизировать инновации в школе по крайней мере в двух направлениях — создания качественно нового уровня использования технических средств и интегрированного использования различных видов таких средств. В первом случае это будет означать появление специализированных учреждений — хранилищ информативной документации, ауди- видео-, компьютерных центров, специальных классов с новейшим оборудованием. Во втором случае речь идет о создании общенациональных электронных центров с банками данных, которыми могут оперативно пользоваться все учебные заведения.

Продолжается политика партнерства школ и предпринимателей при применении новейших технологий. В ведущих странах мира в больших или меньших масштабах учебные заведения используют на условиях аренды новейшие технологии предприятий при организации учебного процесса. Официальные власти стремятся инициировать производство электронной учебной продукции. Так, французское министерство образования, чтобы поддержать производство и приобретение новейших учебных технологий, практикует процедуру «смешанных лицензий», означающую, что предприниматели на сравнительно выгодных условиях производят, а школы приобретают учебные ЭВМ.

Новейшие технические средства превращаются в обязательное условие учебного процесса. Школа приобрела в таки)с средствах мощный ускоритель развития. Электронная техника позволяет снять множество сложностей и решать важные задачи повышения эффективности учебного процесса.

Среди новых технических средств, которые используются в школе, приоритетными являются компьютеры и видеосистемы. Лучшие учебные компьютерные программы составлены с расчетом, чтобы неверный ответ был непременно скорректирован машиной. Такое учение превращается в увлекательную игру: чем больше верных ответов, тем острее желание узнать новое и правильно ответить. Современные ЭВМ позволяют осуществлять подобное игровое обучение в персональном ритме.

При использовании учебных компьютеров определилось несколько обязательных условий: знакомство с информацией, консультация, ввод ответа, оценка.

Работа на компьютерах и телесистемах позволяет выполнять две капитальные образовательные функции. Во-первых, приобретения общего и специального образования. Во вторых, использования при преподавании различных дисциплин. Если говорить о первой функции, то она реализуется, прежде всего, при освоении курсов «информатика», «электроника» и пр. , приобретении навыков владения компьютерной техникой, овладении профессионализированными программами (механическое производство, автоматизированные производственные системы, аудиовизуальные средства, механика и промышленная автоматика, экономика и управление и пр. ). ', Вторая функция позволяет активизировать учебный процесс. Разные по уровню ученики могут выполнять на компьютере персональные учебные задания. Перспективно применение новейших технических средств в частных методиках. На уроках родного и иностранного языков есть возможность работать с помощью «электронного редактора». Прекрасным подспорьем может оказаться ЭВМ, в памяти которой заложены соответствующие данные, на занятиях по литературе, истории, географии. Важным средством наглядного обучения является видеотехника на занятиях по физике, биологии, географии, иностранным языкам.

Приведем в качестве примера компьютерную программу «Я читаю и пишу» (Франция), в которой заложены два типа упражнений. Упражнение первого типа состоит в том, что, когда на экране проплывают слова с иллюстрациями, на этапе запоминания и контроля необходимо с помощью оптического карандаша восстановить слово, подходящее к оставшейся на дисплее иллюстрации. Упражнение второго типа предлагает нажать нужные клавиши, чтобы образовать слово, адекватное рисунку на экране. Программа предусматривает постепенное усложнение упражнений. К примеру, вначале нужное слово появляется на несколько секунд, после чего исчезает, оставив хаотически разбросанные буквы, из которых оно состоит. Ученику следует восстановить это слово. Затем идет более сложное упражнение — то же слово появляется под рисунком, а затем полностью исчезает. Ученик должен вновь восстановить слово. И наконец, на экране дают лишь рисунок и предлагают набрать к нему нужное слово. Ведущие позиции в использовании электронного и иного современного школьного оборудования занимают США, Япония и страны Западной Европы.

США первыми вступили на путь освоения новейшей школьной техники. «Компьютерное» поколение школьников появилось в Америке в начале 60-х годов. Это было связано с интересом к видеоиграм, которые открыли новые возможности самостоятельно ставить и решать познавательные задачи. В это время началось оснащение учебных заведений новейшей техникой.

Например, в школе-пилоте Луисвилля (штат Техас) в учебном центре соорудили купол с изображением звездного неба, посредине расположили пульт — «космическую станцию» для учителя, по периметру — персональные компьютеры для учеников.

В рамках проекта «Школа будущего» было разработано целостное компьютерное программное обеспечение для общеобразовательных учебных заведений («Проект Эй-Си-И»). Планировалось, что выпускник начальной школы овладеет клавиатурой компьютера, сможет использовать его в процессе обучения, учащийся младшей средней школы получит подготовку, достаточную для работы по прикладным программам, будет использовать текстовой процессор при занятиях по всем разделам учебной программы, учащийся старшей средней школы научится работать с электронными таблицами, системами телекоммуникаций.

На рубеже 80—90-х годов компьютеризация американской школы приобрела всеохватывающий характер. В 1988 году 95 % образовательных заведений располагали ЭВМ. Многие школьники выполняют домашние задания на собственных компьютерах.

В начальной школе обучение компьютерной грамоте ведется с 1 класса. Дети поначалу просто играют, затем выполняют несложные упражнения и программы. Ученики 10-— 12 лет уже уверенно пользуются компьютерами.

Оказалось, однако, что наличие компьютеров еще не гарантирует эффективного образования. Как следует из подготовленного в конгрессе доклада «Новые средства для обучения и познания», американская школа ощущает острую нехватку преподавателей, владеющих новой техникой- Для того чтобы решить эту проблему, власти отдельных штатов предпринимают специальные усилия. Так, штат Нью-Йорк предоставил безвозмездно персональные компьютеры для 2 тыс. учителей, чтобы те смогли овладеть новейшей техникой и сделаться квалифицированными инструкторами учеников.

В Великобритании практически все учебные заведения оборудованы ЭВМ. Средние школы и многие начальные учебные заведения располагают не только телеприемниками, но и системами видеозаписи. Особый комитет Компьютерного национального общества и Группа компьютерного образования (Стаффордшир) изучают возможности учебных компьютеров и популяризируют применение новейшей обучающей техники. Специалисты этих центров занимаются созданием учебных программ для ЭВМ, Признано, что суть проблемы состоит не столько в отсутствии программ, сколько в том, что зачастую они оказываются копиями учебных пособий. Предпринимаются усилия по созданию программ, мотивирующих творческую мысль учащихся.

В Германии также растет интерес к компьютерному обучению. Программы-редакторы применяют, например, при упражнениях по немецкому и иностранным языкам.

Во Франции внедрение новых технологий в школу является важным направлением государственной политики. Новая техника представлена во всех структурах и уровнях образования.

Создан национальный банк компьютерного обучения, где можно получить консультации, учебную документацию. Исследовались возможности применения ЭВМ в начальной школе на уроках математики (эксперимент под руководством С. Папера). Приоритетным вниманием пользовалась средняя школа. В 58 лицеях были применены различные новые технические средства на уроках истории, географии, французского и иностранных языков, физики. Преподаватели лицеев прошли специальную подготовку. Участники эксперимента составили ряд методических разработок, которые положили начало фонду в Национальном центре педагогической документации.

Руководители французской системы образования объявили курс на всеобщее компьютерное обучение, внедрение новейших технологий как способ преподавания и путь формирования общей культуры. Была определена программа оснащения новейшей техникой средних школ. Был разработан план «Информатика для всех», который предусматривал поставку компьютеров во все учебные заведения, пятидневные компьютерные курсы для преподавателей, подготовку компьютерных учебных программ в университетских центрах, В рамках плана «Информатика для всех» были реализованы проекты «Видеоплан» и «Взаимодействующие изображения», целью которых было обеспечить коллежи видеомагнитофонами и видеокамерами, а также установить в ряде средних учебных заведений телетерминалы. Все учебные заведения оборудованы аудиовизуальными средствами.

К началу 90-х годов в учебных заведениях Франции установлено около 1 млн. единиц электронного оборудования. Все школы снабжены средствами информатики, аудио видения и электронных коммуникаций. В 1990—1991 учебном году в 8 тыс. средних учебных заведений насчитывалось до 150 тыс. компьютеров. В школах работают около 1 тыс. операторов ЭВМ. Большинство средних школ располагает новейшей телеаппаратурой. Сотни учебных заведений получили в свое распоряжение параболические телеантенны, модемы, видеокамеры, лазерные устройства, другую новейшую технику.

В Японии все учебные заведения оснащены компьютерной техникой. Свыше 90 % средних школ имеют специальные классы, оборудованные персональными компьютерами. 20 % средних учебных заведений обладают доступом в информационные банки и сети.

Японских школьников начинают учить пользоваться компьютерами в четвертом классе, то есть в десятилетнем возрасте. Как утверждает, например, Юдзо Мэра ~ директор одной из первых начальных школ, где было введено преподавание информатики, учащиеся не проявляют и тени робости при обращении с компьютерами, с которыми чувствуют себя так же свободно, как с фломастерами или красками.

Как и в других странах, в Японии есть расхождение между насыщенностью школ компьютерами и квалификацией преподавателей. 96 % преподавателей не в состоянии толково показать, как пользоваться новой техникой.

В России также идет процесс оснащения школы новейшей техникой. Однако его темпы заметно ниже, чем на Западе и в Японии.

Новые технические средства доказали свою незаменимость в школе. Они являются одной из гарантий успешной модернизации учебного процесса, перестав быть экзотикой, довеском к традиционному преподаванию и учению, будучи мощным источником информации, самообразования. Врастание новейшей техники в традиционные формы и методы обучения дает надежды на повышение производительности труда учащихся и учащих. Появляется возможность существенно скорректировать классно-урочную систему, отказавшись, например, частично от домашних заданий и используя освободившееся время для разнообразной творческой деятельности учащихся. Применение техники ломает стереотипы урока: учитель просто не в состоянии сохранять статичную позу, ведь ему необходимо постоянно манипулировать с техникой. Новые технологии увеличивают мотивацию учения, позволяют по-иному вести индивидуальные занятия, управлять учебным процессом.

С новейшими техническими средствами связаны надежды более эффективного умственного воспитания, формирования навыков самостоятельной, сосредоточенной деятельности. Новые технологии призваны увеличить информативность, интенсивность, результативность образования. Они являются источником еще не раскрытых резервов организации учебного процесса, диверсификации образования, игрового и скоростного обучения.

Мировой опыт показывает, что проблемы внедрения новых технологий в школу не сводятся лишь к их эксплуатации. В центре внимания должен быть школьник, на которого следует ориентироваться при использовании новейшей техники как инструмента познания, вписанного в учебный процесс.

Использование в школе новой техники породило немало трудностей и проблем. Недостаточно квалифицированных педагогов, владеющих новой техникой. Остается открытым вопрос о приоритетности новейшей техники при решении проблем повышения качества образования.

Ученые высказывают сомнения в однозначно позитивном эффекте применения в школе новейшей техники. Японский педагог С. Судзуки указывает в этой связи, что, с одной стороны, ЭВМ помогают развивать интеллект школьника, но, с другой, — не дают гарантий прочного закрепления знаний. Французский педагог Л. Легран также не спешит с выводами. Рассматривая феномен мотивации ученика при работе с компьютером, он предлагает уточнить, является ли возникающая при этом игра учебной.

Остается не решенной проблема соблюдения гигиены и охраны здоровья школьников при работе на телекомпьютерных устройствах. Занятия на таких устройствах наносят ущерб здоровью детей (неврозы, ухудшение зрения).

Среди педагогов растет пессимизм относительно педагогического потенциала новейших технических средств. В Японии, например, компьютерные классы часто пустуют. Всеобщее компьютерное обучение преподавателей во многих странах не стоит в числе приоритетов школьной политики.

Можно сделать вывод: применяющиеся в школе принципиально новые технические средства вызывают необходимость опережающих педагогических исследований, которые позволят выявить положительные и отрицательные последствия их применения в учебно-воспитательном процессе. Вовлечение школы в орбиту технологической революции требует своевременной и полноценной подготовки учителей, тесного сотрудничества ученых, учителей, специалистов в области новейших технологий.

4. школа И ПОЖИЗНЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

В мировом сообществе получили распространение идеи коренного изменения принципов воспитания и обучения на основе концепции пожизненного (постоянного) воспитания. Концепция трактуется как разнообразный спектр формирования и развития личности в течение всей жизни и рассматривается как взаимосвязанный процесс школьного и внешкольного (институционного и неформального) воспитания и обучения. Пожизненное воспитание означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества.

Пожизненное воспитание предусматривает развитие системы периодически повторяющегося обучения, обогащение внешкольных образовательных программ, расширение возможностей приобретения знаний о правах человека, охране природы, международном сотрудничестве и другим актуальным проблемам.

Пожизненное воспитание явилось ответом на радикальные сдвиги в мировом сообществе последних лет, связанные с изменением структуры производства, интернационализацией общественной жизни, развитием новых технологий, движением к информационно ориентированному миру. В условиях значительных социальных перемен усиливается потребность населения в непрерывном обновлении знаний и умений.

Пожизненное воспитание должно содействовать свободному выбору новых возможностей образования. В этой связи перед общеобразовательной школой поставлена стратегическая цель — формировать способности и мотивацию к самообразованию. Школа рассматривается как фундамент и стартовая площадка пожизненного воспитания. В этой связи нелепо выглядят попытки энциклопедического школьного образования. В современных условиях важно давать не только базовое образование, но такую подготовку, которая позволяет действовать и размышлять инициативно и самостоятельно.

Школьное образование перестало быть самодостаточным. Вне школы должны действовать иные институты и структуры, которые бы сотрудничали со школьными учреждениями, обеспечили пожизненное воспитание личности.

Традиционно важную роль среди неформальных каналов школьного воспитания и образования занимают организации учащихся.

За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Как правило, они автономны, будучи независимы от школьных властей. Возраст членов объединений — от 6 до 25 лет. В последние годы усилились стремления к контактам детских и юношеских организаций на национальном и международном уровнях. Примером таких контактов является международная организация «Дети-миротворцы».

Наиболее массовыми и влиятельными в детском и юношеском движении являются организации скаутов. На протяжении 60—80-х годов их численность в мире выросла более чем вдвое — с 8 до 21 млн. Наряду со светскими есть и такие организации скаутов, которые действуют под патронажем различных церквей.

Ориентирами педагогической программы скаутов являются задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для жизни во имя общего блага. Скаутское движение стремится стать вне всяких партийных амбиций.

Скаутское движение накопило большой опыт эффективного воспитания. Немало сделано для того, чтобы воспитать поколение честных, смелых, ловких, сметливых людей. В Законах и Клятве скаутов записаны обязательства уважать близких и друзей, охранять природу, помогать слабым, больным и старым.

В период летних каникул скауты проводят сборы (джамбори) в спортивно-оздоровительных лагерях. К сбору готовятся загодя. Подготовка начинается осенью, когда формируются, например, как во Франции, группы (экипажи) числом не более десяти подростков. Экипаж выбирает себе имя, девиз, задание. На сбор группа прибывает уже сплоченной, дружной, где все готовы помогать друг другу. Устроители джамбори не забывают о нравственном воспитании. На сборах проводятся доверительные беседы на морально-этические темы. Большая часть времени, впрочем, посвящена активному досугу, физическим упражнениям и спорту (гребля, парусный спорт рыбалка, игры, походы, кроссы и пр. ).

Значительная часть политических лидеров зарубежья прошла школу скаутов. Среди них, например, почти все послевоенные президенты США, до 80 % американских конгрессменов, около 90% парламентариев Франции.

В России движение внешкольных детских организаций переживает острый кризис. В 1991 году, после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который постепенно заполняется за счет появления и развития новых внешкольных ассоциаций и движений. Масштабы деятельности таких организаций сравнительно невелики. Например, в Москве в 1995 году действовали организации скаутов, пионеров и юногвардейцев, в которых насчитывалось всего лишь около 5 тыс. членов.

Препятствием для эффективного формирования личности школьника являются недостаточные взаимосвязи между учебными заведениями и внешкольным воспитанием и образованием. В разных странах пытаются решать эту проблему. В частности, в США политика «общинного воспитания» предусматривает два важных подхода. Во-первых, школа выступает поставщиком педагогических услуг (увеличивает время пребывания детей в учебном заведении после занятий, предлагает педагогические консультации и пр.). Во-вторых, школа становится координирующим центром усилий общественных и государственных учреждений округи по воспитанию школьника, что позволяет создавать некую местную «педагогическую экологическую среду». По инициативе учебного заведения могут быть организованы, например, кампании по экономии воды, предотвращению пожаров, благотворительные акции и пр.

Программа «Америка 2000» предусматривает активизацию усилий по внешкольному воспитанию. Создаются и совершенствуются центры детского творчества, «академии юниоров», летние детские лагеря и т. д. К внешкольному воспитанию и образованию подключаются местные библиотеки, музеи. Университеты предлагают подросткам разнообразные образовательные программы. Активно действует ассоциация «Добровольцы в помощь школе», которая насчитывает более 1 млн человек. Члены ассоциации работают в качестве руководителей детских кружков, репетиторов, помощников учителей и пр.

В Западной Европе к удачным попыткам гармонизировать школьное и внешкольное воспитание и образование можно отнести деятельность школьных кооперативов. Особый размах она приобрела во Франции, где участниками школьных кооперативов является пятая часть учащихся общеобразовательной школы. Это движение во Франции имеет региональные и центральные органы управления; ежегодно созывается национальный конгресс школьных кооперативов. В школьные кооперативы объединяются ученики класса или школы вместе с преподавателями. Кооперативы создают клубы по интересам, организуют посещения музеев, театров, выставок, праздники, состязания, ведут природоохранительное просвещение. Они собирают и зарабатывают средства на нужды учебных заведений, занимаясь огородничеством, кролиководством, сбором лекарственных трав и пр. В уставах школьных кооперативов записано, что их деятельность осуществляется прежде всего в игровых формах. Кооперативы используются для большей мотивации учебно-воспитательного процесса. Администрация школ, например, вправе в конце года настоять на исключении из школьного кооператива учеников с низкой успеваемостью и плохим поведением.

Кооперативы оказались хорошей школой общественного воспитания. Они действуют на началах самоуправления. Юные кооператоры знакомятся с процедурой демократических выборов, регулярно принимают участие в различных дискуссиях. Можно согласиться с суждением французского педагога Ж. Прево, что участники школьных кооперативов получают наглядные и прочные представления о демократических процедурах в обществе и государстве.

Интеграция школьного и внешкольного воспитания и образования в Западной Европе реализуется в деятельности культурно-просветительных центров — «воспитательных городов». В Декларации Европейской ассоциации «воспитательных городов» (Болонья, 1990) говорится о необходимости посредством таких центров сглаживать неравенство при получении образования, осуществлять неформальное обучение, формировать гражданственность и нравственные качества, организовывать педагогическое образование родителей, оказывать культурно-образовательную помощь иммигрантам, реализовывать профессиональную ориентацию. За рубежом существуют различные варианты культурно-воспитательных центров. Так, во Франции эти учреждения именуются «интегрированными культурными центрами», «социопедагогическими комплексами» и пр. При подобных учреждениях создают учебные курсы, библиотеку, спорткомплекс, иногда и церковь. Сюда приходят дети и взрослые. Для родителей учеников устраивают встречи с педагогами, психологами, специалистами по профориентации и пр. Порой функции подобных центров берут на себя учебные заведения.

Например, школа им. А. Франк в г. Шало-на-Соне предоставила свои помещения для разнообразной вне учебной деятельности (клубы, кружки, яхт-клуб и т. д. ). Здесь был создан «Дом детства» под управлением педагогов, муниципалитета и родителей. Бюджет «Дома детства« складывался из взносов властей и родителей. С детьми занимались не только по будням, но и во время выходных и каникул.

Аналогичные учреждения получили распространение в странах Северной Европы. Например, в Швеции для школьников организуют «Дома свободного времени». Они рассчитаны на небольшое число детей — 20—30 человек. Приходя сюда после школьных занятий, ребята отдыхают, читают, осваивают спортивные снаряды. После обеда у них есть возможность отдохнуть на лоне природы, выполняя при этом определенное учебное задание (например, по сбору гербария). Обитатели «Дома свободного времени» выпускают собственную газету, которую распространяют сами. Ближе к вечеру они производят уборку, читают вместе понравившуюся книгу.

Курс на интеграцию школьного и внешкольного образования и воспитания в рамках концепции пожизненного воспитания взят в Японии. С 1978 года в расходной части бюджета вместо статьи «школа» введена статья «школа, культура, спорт», предусматривающая затраты не только на школьные заведения, но и учреждения внешкольного воспитания и образования (библиотеки, музеи, культурно-просветительские центры, спортивные сооружения и пр.).

Японская школа является центром жизни учащихся в будни, выходные и каникулы. Здесь школьники играют, занимаются спортом, проводят фестивали и праздники.

Помимо школьных учреждений для учащихся создана разветвленная сеть неформального образования: 17 тыс. общественных культурных центров, 2 тыс. публичных библиотек, 799 музеев, 435 домов молодежи, 34 тыс. спортивных клубов и т. д. (данные на 1990 г. ). В каждом жилом квартале есть отдельные помещения, где организуется дополнительная работа с учащимися — хоровые занятия, игра на музыкальных инструментах, бальные танцы, ведение домашнего хозяйства и т. д. Муниципалитеты создают детские культурно-просветительные центры. В 1978 году насчитывалось около 700 таких центров, 1990 году — около 1200. Центры учреждаются прежде всего в крупных городах. Их посещают младшие школьники, которые проводят здесь все дни, кроме выходных, — с утра до вечера. Детей обучают по общеобразовательной программе, организуют их досуг и отдых.

При организации пожизненного воспитания учитывается демографическая перспектива. Поскольку население Японии неуклонно стареет, учеников приучают к внешкольному самообразованию, чтобы помочь сохранять вкус к жизни в самом преклонном возрасте.

В России существует давняя традиция внешкольного образования и воспитания. В 90-х годах действовала сеть внешкольных образовательных учреждений, ведущее место среди которых занимали Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). В этот период корректировались подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Так, была пересмотрена концепция школы как центра воспитательной работы по месту жительства, координатора усилий семьи и общественности- На первый взгляд, перспективная концепция не прижилась. Учителя, погруженные в учебную рутину, не в состоянии брать на себя всю тяжесть внешкольной работы. У школ не оказалось финансовых, организационных рычагов, чтобы сделаться центрами внешкольного воспитания и обучения.

Ввиду этого был сделан вывод о целесообразности межведомственных воспитательных центров, которые должны были привлечь к воспитанию школьников в среде обитания не только профессионалов, но и общественность. Интересный опыт деятельности подобных центров был осуществлен в г. Альметьевске. Здесь в каждом микрорайоне были учреждены социально-педагогические комплексы. Возглавили комплексы руководители предприятий, членами их советов стали руководители школ, различных учреждений микрорайона. В комплексах оборудовали «семейные мастерские», помещения для спортивных занятий, клубы «хозяюшка», куда приходили родители с детьми. Учителя давали консультации по вопросам воспитания, выступали с лекциями, руководили подростковыми клубами.

На рубеже 80—90-х годов в России появились ученические кооперативы. В бывшем Советском Союзе в 1989 году их насчитывалось около 2 тыс. Кооперативы создавались при школах, членами их обычно были учащиеся 7—13 лет. Руководили кооперативами учителя труда или родители. Здесь делали одежду, тренажеры, обувь и пр. В течение учебного года учащиеся работали 2—3 раза в неделю. Во время каникул — ежедневно. Кооперативы продавали свою продукцию, часть прибыли шла на нужды школ.

5. средства МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ВОСПИТАНИИ

Общеизвестна огромная роль средств массовой информации в воспитании. Крупнейшие радио-, телекомпании, газеты и журналы систематически готовят специализированные воспитательно-образовательные программы. Среди средств массовой информации по интенсивности и масштабности воздействия на школьников лидирует телевидение. Редкие семьи в ведущих странах мира не имеют видеотехники. Телевидение существенно влияет на школьную молодежь. Выявлено, что ученики проводят у телеприемников до 8 часов в день. Вместе с тем телепередачи меньше смотрят в регионах с более высоким уровнем культуры. Это объясняется прежде всего тем, что люди с высоким интеллектом предпочитают выборочный просмотр телевизионных передач.

Учебное телевидение является незаменимым средством становления детской личности, поскольку позволяет довольно полно и адекватно приобщать школьников к ценностным ориентациям взрослых.

В США учебные программы транслируют до 200 телекомпаний и более 700 студий кабельного телевидения. Министерство образования координирует ряд национальных учебных телепрограмм. Разработкой и внедрением новых учебных программ занимаются несколько педагогических центров (наиболее известный находится в Станфордском университете, штат Калифорния).

Прочные позиции занимает учебное телевидение в Западной Европе. Так, английская компания Би-би-си ежегодно транслирует учебные передачи объемом до 400 часов. Передачи смотрят практически во всех школах Великобритании.

Во Франции государственный канал телевидения систематически — трижды в неделю — ведет учебные передачи. Подготовкой учебных видеоматериалов в масштабах страны руководит Национальный центр аудиовизуального обучения в Ванве.

В Японии по каналам столичного и провинциального телевидения предлагаются различные образовательные передачи для детей всех возрастов.

Немалый опыт накоплен учебным телевидением в России. Так, до 1996 года регулярно выходила в эфир передача «Российские университеты».

Во Франции в настоящее время создаются общенациональные фонды аудио-, видео документации. Был осуществлен масштабный эксперимент, получивший название «Активный юный телезритель». В его задачи входило научить школьников критически пользоваться телеинформацией для самообразования, расширения кругозора. Подростки получали консультации от учителей и собственных родителей, которые прошли особые стажировки в аудиовизуальных учебных центрах. В эксперименте участвовали до 25 тыс. подростков, 2 тыс. взрослых, в том числе 1300 преподавателей. Анкетирование и тестирование большой группы школьников в начале и по окончании эксперимента показали, что все они заметно продвинулись вперед в своем развитии.

Среди проблем, которые возникают в связи с влиянием на молодежь средств массовой информации, особую тревогу порождает опасность дегуманизации личности школьника. По мнению многих специалистов, жестокость, насилие, низкопробные в художественном и эстетическом отношении материалы, которыми наполнены средства массовой информации, пробуждают в подрастающем поколении самые темные и низменные наклонности и желания. Ученые и практики, представители общественности обеспокоены, что средства массовой информации, новейшие технологии гасят фантазию и воображение детей, отодвигают на задний план ничем не заменимые при воспитании человеческие контакты. «Где же тут общение?» — вопрошает американский фантаст Р-Брэд-бери, описывая оснащенную всяческой техникой школу будущего. Встревоженность писателя не беспочвенна. Уже сегодня телевидение, компьютерные игры нередко заменяют школьникам общение с родителями, сверстниками, преподавателями.

Японский ученый Тонака Казиа считает в этой связи, что средства массовой информации должны интегрироваться в процесс воспитания крайне осторожно, чтобы развивать, а не разрушать личность ребенка.

Чтобы сделать управляемым воздействие средств массовой информации на учащихся, ученые-педагоги предложили несколько вариантов использования новейших технологий в воспитании и образовании. Один из них получил название «мультимедиа». Его смысл состоит в комплексном использовании новейших технических средств информации для школьного воспитания и образования. Учитывается, что всякое техническое новшество в сфере информации и связи имеет свои специфические особенности и потому должно стать особым звеном в системе мотивации учащихся.

Для реализации идеи «мультимедиа» при министерстве образования Франции действует Координационный центр, который занят разработкой и внедрением методик использования материалов средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе. Центр систематически публикует и распространяет информационные обзоры для школьников и преподавателей (школьный видеорепортаж, школьное радио, школьный журнал и пр. ). Центр издает общеевропейский журнал «Факс», материалы которого собираются в течение 24 часов по факсовой связи из школ всей Европы.

На особом месте среди форм воспитания, черпающих материал в средствах массовой информации, находится деятельность, получившая наименование «пресса в школе». Она популярна в старших классах и способствует педагогически целесообразному усвоению информации, поступающей из газет и журналов. «Прессе в школе» отводится важная роль в модернизации школьного воспитания. За нее ратуют ведущие западные издания — американская «Нью-Йорк Тайме», французская «Монд», итальянская «Карьера дела серра». Учреждены учебно-методические журналы прессы в школе — «Читать газету» (Франция), «В зеркале прессы» (Германия). Созданы специальные педагогические центры в Германии, Италии, Франции. Издаются особые газеты для школьников, первой из которых была английская «Болтонивнингньюс». В 1985 году в Париже состоялся первый международный симпозиум «Пресса в школе» с участием издательств, педагогов, ученых, бизнесменов. Прошедшая в 1996 году в Суздале очередная международная конференция «Пресса в школе» означала подключение к эксперименту и российских педагогов.

Особое значение воспитанию в рамках «прессы в школе» придают в США. Здесь выходит еженедельник «Новая газета в классе» (тираж около 7 млн. экземпляров), где публикуется информация по различным политическим вопросам. «Нью-Йорк Тайме» выпускает еженедельное приложение «Пресса в школе». Богато иллюстрированное, это издание содержит информацию по социальным и политическим темам национального и мирового масштаба. Материалы изданий «прессы в школе» перепечатывают провинциальные газеты. Стиль, язык публикаций вполне доступны подросткам.

В Западной Европе активно применяют «прессу в школе» во Франции, например, во многих средних школах подростков приучают систематически следить за политическими событиями, делать подборки материалов на темы внутренней и международной политики. Действуют клубы «прессы в школе». Участники клубов обсуждают актуальные проблемы — от отмены смертной казни до перспектив европейской интеграции. В клубах ведется пацифистская, экологическая пропаганда, обсуждаются материалы, разоблачающие неофашизм. Периодически происходят общенациональные кампании «прессы в школе». Одна из них, например, происходила в январе—марте 1991 года. В ней были задействованы около 2,5 тыс. учебных заведений. В течение нескольких месяцев школьники из Бордо делились в прямом телевизионном эфире со сверстниками из других городов опытом подготовки школьной газеты.

Использование средств массовой информации в школьном воспитании и образовании позволяет выводить подготовку подрастающего поколения на уровень современных общественных требований, привлекать ранее неизвестные резервы повышения эффективности деятельности школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие мировой школы и педагогики — многосторонний процесс, масштабы и результаты которого весьма значительны. Произошли решительные изменения, вызванные меняющимися потребностями человеческой цивилизации, необходимостью перевести на педагогический язык эти новые потребности.

Важнейшей тенденцией можно считать прогресс школьного воспитания и образования, которые остаются опорой духовности, очагом приобретения национальных и общечеловеческих культурных ценностей.

Школа заметно меняет свой облик, поднимаясь до уровня современных социальных, политических, педагогических требований.

Резюмируя развитие мировой педагогики и школы, выделим в нем те тенденции, которые вызывают особые надежды:

линия на демократизацию школьных систем;

диверсификация и дифференциация школьного образования;

гуманистическая направленность школьного воспитания;

использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самодеятельность, самостоятельность учащихся;

модернизация классно-урочной системы;

опытно-экспериментальная деятельность;

педагогизация новейших технических средств;

интеграция школьного и внешкольного воспитания и образования.

Прогресс школьного воспитания немыслим без тесной связи педагогики и школьной практики. При этом диалектически отмирает устарелое и зарождается новое, происходит наполнение школьного образования и воспитания иным содержанием.

Примерная тематика курсовых и дипломных работ

1. Проблемы демократизации школьного образования в современном мире.

2. Общие и особенные черты школьных систем стран Запада.

3. Сравнительный анализ школьных систем России и Японии,

4. Педагогическое образование учителей в Западной Европе: сравнительный анализ.

5. Педагогическое образование в США, Японии и России: сравнительный анализ.

6. Основные современные дидактические концепции на Западе и в России: сравнительный анализ.

7. Проблема диверсификации программ общего образования в странах Запада.

8. Реформы программ общеобразовательной школы в России и Японии: сравнительный анализ.

9. Основные направления дифференциации образования и обучения в современной школе,

10. Основные направления в теории воспитания.

11. Авторитарные и анти авторитарные тенденции в практике школьного воспитания в современном мире.

12. Реформы воспитывающего обучения в общеобразовательной школе в ведущих странах мира.

13. Проблема сотрудничества школы и семьи в воспитании и образовании в ведущих странах мира: сравнительный анализ.

14. Проблема реформирования классно-урочной системы в современном мире.

15. Экспериментальные школы Запада.

16. Экспериментальные школы России.

17. Школа и неформальные пути воспитания и обучения.

18. Революция технических средств воспитания и обучения и реформы учебно-воспитательного процесса.

19. Интернационализация педагогических исследований в современном мире.

Примерная тематика рефератов

1. Понятие демократизма общеобразовательной школы в мировой педагогике.

2. Проблема гарантии права на образование в школах ведущих стран мира.

3. Дифференциация школьного образования в свете проблемы социальной селекции.

4. Вопросы демократизации при реформировании управления школы в ведущих странах мира.

5. Школьная система одной из ведущих стран мира.

6. Учитель и педагогическое образование в одной из ведущих стран мира.

7. Традиционалистские концепции школьного образования.

8. Рационалистические теории образования.

9. Феноменологическое направление в мировой дидактике.

10. Критерии и результаты школьного образования в современном мире.

11. Основные типы учебных программ в школах ведущих стран мира.

12. Обучение одаренных детей в современном мире.

13. Виды и формы компенсирующего обучения в мировой школе.

14. Социологические концепции воспитания.

15. (Б ио) психологическая парадигма воспитания.

16. Общечеловеческое и национальное в школьном воспитании.

17. Интернациональное воспитание в мировой школе.

18. Поликультурное воспитание в современной школе.

19. Проблема экологизации воспитания и обучения в мировой школе.

20. Проблема кризиса нравственных устоев школьников в современном мире.

21. Школьное самоуправление как путь эффективного воспитания в современном мире.

22. Мораль и граждановедение в программах обучения в ведущих странах мира.

23. Сторонники и противники классно-урочной системы в мировой педагогике.

24. Репродуктивные и поисковые модели обучения в мировой педагогике.

25. Использование мировой школой опыта нетрадиционного воспитания и обучения 20—30-х годов.

26. «Альтернативные школы».

27. «Открытые школы».

28. Лицеи и гимназии в России.

29. Частное образование в России как эпицентр экспериментирования.

30. Роль детских организаций в школьном воспитании в современном мире.

Размещено на Allbest.ru