

и социальной сферы своих регионов, естественно, с отставанием на три–четыре года, т. е. на период срока обучения студентов, учреждения базового профессионального образования начинают активно вести подготовку по профессиям и специальностям, которые сегодня регионам еще не требуются, но потребуются им завтра. Правда, мы пока еще плохо умеем прогнозировать будущие потребности рынка труда. Так, во многих регионах в течение десяти лет практически полностью была прекращена подготовка рабочих и специалистов для индустриальной сферы. Сейчас промышленность стала стремительно возрождаться и столкнулась с дефицитом рабочей силы. Ведь за этот период значительная часть кадровых работников ушли на пенсию, а новых кадров нет, так как их не готовили, и учреждения базового профессионального образования смогут их подготовить лишь через несколько лет.

Таким образом, проблема прогнозирования подготовки рабочих и специалистов сегодня становится одной из наиболее актуальных для системы базового профессионального образования.

УДК 37.013  
ББК 430.1

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО АНАЛИЗА

Г. Е. Зборовский

Понятие парадигмы имеет существенное значение для осмысления процессов развития науки и практики, их перспектив и возможностей. Ведь любая появляющаяся парадигма, обращаясь к совокупности новых, аномальных по отношению к прошлому фактов, дает не только иную их интерпретацию, но заставляет искать другие способы объяснения, могущие иметь существенное значение для развития научного сообщества.

В связи со сказанным нет особой нужды доказывать, что применительно к такой области теоретической и практической деятельности как образование, наука всегда стремилась к парадигмальному его видению. Едва ли не основная особенность образования, как формы целесообразной человеческой деятельности, состоит в подготовке к жизни людей, в первую очередь, молодого поколения. Другими словами, образование по определению всегда «работало» и будет «работать» на будущее. В этом его главное назначение. Один из основателей педагогики нового времени Ян Амос Коменский эту особенность образования зафиксировал предельно четко: «... в школах нужно преподавать только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей» [1, с. 352].

Исходя из того, что в природе и парадигмы как определенной модели мира (его отдельных сфер и структур), и образования как сферы этого мира (общества) существует прямая связь с будущим, парадигмы образования обра-

щены к нему в двойне. Они касаются тенденций и перспектив развития образования в ближайшей и отдаленной перспективе.

В современной, прежде всего педагогической, литературе есть немало попыток рассмотрения парадигм базовых моделей образовательного процесса. Так, Ш. А. Амонашвили обращает внимание, в первую очередь, на авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования [2]. В рамках первой индивидуальность учащегося нивелируется, подчиняется воле взрослого воспитателя со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями, вторая парадигма подчеркивает гуманный подход к ребенку как сотворцу (наряду с учителем) собственного развития (то, что принято называть педагогикой сотрудничества), со всеми вытекающими отсюда положительными последствиями.

Еще одна попытка конструирования парадигм современного образования принадлежит Е. А. Ямбургу, который выделяет в качестве главных две – когнитивную и личностную [3]. В границах первой акцент делается на интеллектуальном развитии учащихся. Все остальное в процессе обучения и воспитания рассматривается как следствие такого развития. Что касается личностной парадигмы, то, не противопоставляя ее когнитивной, автор выделяет в ней в качестве главного эмоциональное и социальное развитие учащихся. Пафос Е. А. Ямбурга состоит в том, чтобы оба подхода к образовательному процессу использовались комбинированно, взаимодополняя друг друга.

Наконец, обратимся к точке зрения на парадигмы образования Г. Б. Корнетова. Под педагогической парадигмой автор понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [4, с. 45].

При выявлении парадигм базовых моделей образования Г. Б. Корнетов исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и используемых для этого средств. С учетом этих критериев он выделяет парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки. Суть первой очевидна, в ней ученик оказывается объектом, а педагог – субъектом воздействия. В контексте манипулятивной модели образования учащийся оказывается и объектом, и субъектом воздействия (педагогика М. Монтессори). Она предполагает минимальное вмешательство воспитателя при девизе «Помоги себе сам». Эта модель никогда не была основой массовой практики образования по целому ряду причин [4, с. 47]. Наконец, парадигма педагогики поддержки предполагает достижение цели образовательного процесса совместными усилиями педагога и ученика при оказании последнему помощи и поддержки на всех этапах их сотрудничества.

Нетрудно обнаружить, что приведенные выше парадигмы образовательного процесса «исключают» из него тот элемент, который связывает субъектов и объектов учения и воспитания. Речь идет о знании. На безусловную необходимость его учета при рассмотрении педагогической парадигматики обращают внимание А. С. Белкин (в концепции витагенного образования с помощью голографического подхода), В. Д. Семенов, Н. К. Чапаев [5].

Для того, чтобы парадигмы могли эффективно объяснять и прогнозировать процессы развития образования, они должны отвечать ряду требований.

Один из них – «выход» образования на личность, ее обучение, развитие и воспитание. Еще только формируясь в примитивном обществе как социальный институт, выполняя главную свою функцию – передачи знаний, традиций, умений, приемов, навыков деятельности по принципу «делай, как я», образование имело четко выраженную личностную направленность. Оно способствовало адаптации человека к условиям жизни, обучало, воспитывало и развивало его в той степени, в какой это было возможно в конкретных обстоятельствах.

По мере развертывания исторического процесса индивидуально-личностная направленность образования становилась все более заметной и очевидной, усиливаясь от одного этапа его развития к другому, от одной общественной эпохи к другой (исключая небольшие временные отрезки, когда на первом плане стояли проблемы образования не личности, а социальных групп и даже целых классов). Практика обучения и воспитания развивалась по пути совершенствования прежде всего личностно ориентированного образования. Она была и продолжает оставаться магистральным направлением его совершенствования.

По этому пути шло и концептуальное развитие наук об образовании, прежде всего педагогики. Все ее классики, начиная с древних времен, акцентировали внимание в своих теориях образования и воспитания на развивающем индивидуально-личностном их характере. Отметим попутно, что попытки некоторых наших отечественных педагогов и психологов выдать личностно ориентированное образование за новое слово науки есть стремление реанимировать хорошо забытое (а, может быть, и неизвестное?) старое.

Вместе с тем, нельзя не согласиться с точкой зрения В. И. Загвязинского, который полагает, что личностно ориентированное обучение и воспитание, несущее громадный гуманистический потенциал, в определенных обстоятельствах может принести вред, если не будет наполнено социальным содержанием. «Образование в стратегическом плане должно быть социально-личностно ориентированным: не ЛОО, а СЛОВО – социально-личностно ориентированное воспитание и обучение, не личностная, а социально-личностная реализация и самореализация воспитанников» [6, с. 11].

Как бы то ни было, но центральная линия развития практики и теории образования, ориентирующая его на совершенствование обучения и воспитания личности, явилась основополагающим принципом для формулирования любой парадигмы образования. Развитие Человека, Индивида, Личности как цель образования – так можно определить в лаконичном виде данный принцип.

В теоретико-концептуальном виде эта парадигма приобрела форму дискуссии по вопросу о соотношении образования, воспитания и обучения. Что шире, что уже, что включает в себя другое и третье, как образование, воспитание и обучение соотносятся с развитием личности – эти и многие другие воп-

росы по существу конкретизировали содержание парадигмы, построенной на базе сформулированного выше принципа.

Другой принцип создания парадигмы образования – соответствие видения путей развития образования, его тенденций и перспектив основным направлениям развития общества. Образование выступает в качестве слепка и модели общества. В одних ситуациях оно воспроизводит социальные процессы, как бы идет за ними, откликается на происходящее изменениями в собственном содержании. В других ситуациях образование само является фактором оказываемого на общество влияния, заставляет его социальные институты и структуры реагировать на трансформации, происходящие в нем.

Таким образом, являясь одной из подсистем общества, образование испытывает на себе влияние его социально-экономического, политического, научного и культурного состояния и, в свою очередь, само оказывает воздействие на это состояние, либо способствуя развитию общества, либо ставя преграды на его пути. При этом, конечно же, можно рассуждать в таком духе, что эти преграды являются результатом отношения общества к образованию. Заботится общество (не на словах, а на деле) о развитии образования – само получает мощный стимул для прогресса, не заботится – волей-неволей формирует тормоз на этом пути. Но тогда образование начинает выступать прежде всего в роли бумеранга, подчас болезненного для социальных процессов.

Со вторым принципом тесно связан следующий, третий. Их обоих «роднит» аспект внешних связей и зависимостей образования. Если на основе первого принципа образование рассматривалось в рамках его взаимодействия с личностью (а через нее – с воспитанием и обучением человека), то на базе второго и особенно третьего принципов парадигма образования имеет иные основания своего построения.

Ими оказываются взаимосвязи образования, рассматриваемого в качестве социального института, с другими социальными институтами общества. Мы специально обращаем внимание: коль скоро речь идет о широко понимаемых социальных (подчас даже социетальных) процессах, рассматривается институциональный аспект связей образования (а не личностный, групповой, ценностный, деятельностный и т. д.).

Таким образом, третий принцип построения парадигмы образования – выявление его взаимосвязей с самыми «близкими» к нему социальными институтами и системами: государством, производством, культурой, наукой, семьей. Являясь относительно самостоятельной сферой общественной жизни, а в чем-то – даже самодостаточной, образование при пристальном внимании к нему, а тем более, при попытке конструирования парадигмы его развития, оказывается тесно взаимодействующим с названными выше пятью социальными институтами и системами.

Строго говоря, образование связано с любым институтом в обществе, такова уж его особенность как наиболее массового с точки зрения участия в его деятельности и «сквозного», проходящего через всю жизнь людей, института. Однако максимально активно и интенсивно оно взаимодействует именно с теми пятью социальными институтами, что были названы выше.

Вряд ли существование этой взаимосвязи требует специальных доказательств. Очевидно, что функционирование института образования, содержание его деятельности зависит и в материальном, и в социальном, и в духовном отношениях от состояния и развития государства, производства, науки, культуры, семьи. С другой стороны, система образования «отдает» своих выпускников прежде всего этим системам и институтам. Вопрос в ином: как учитывать и использовать при построении парадигмы образования эту взаимосвязь?

С учетом поставленного вопроса и высказанных выше суждений можно говорить о следующих парадигмах образования, построенных на основе его взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимодействия с государством, производством, наукой, культурой, семьей: государственно-образовательной, производственно-образовательной, научно-образовательной, культурно-образовательной, семейно-образовательной. Рассмотрим каждую из названных парадигм.

Первая базируется на выявлении различного типа зависимостей между государством и образованием. Она означает обнаружение, по меньшей мере, трех типов связей между ними: жесткого, ослабленного, свободного. Характер этих связей зависит прежде всего от типа государства, в рамках которого рассматривается образование. Чем жестче, «тоталитарно-авторитарное» тип государства, тем сильнее образование «привязано» к нему и больше от него зависит. Эта зависимость выступает в двух основных разновидностях – экономической (материально-финансовой) и духовной (содержательно-идеологической). Чем развитее и демократичнее государство, тем меньше ощущается степень зависимости образования от него.

Оптимальным для развития образования (а, следовательно, и личности, и общества в целом) является свободный тип связи, означающий, с одной стороны, незначительность обеих форм его прямых зависимостей от государства (и экономической, и духовной), с другой стороны, наличие необходимых условий для полноценного, широкого и всеобъемлющего развития образования. При этом отсутствие прямой зависимости образования от государства трактуется не как недостаток поддержки и определенного контроля с его стороны, а, наоборот, как наличие и того, и другого, но в такой форме, которая не сковывает развитие образования, а создает реальные условия совершенствования данного социального института, всей его системы.

Что касается ослабленного типа связи между образованием и государством, то он, по существу, означает отсутствие одних зависимостей при наличии других. Типичный пример – современная Россия, где государство почти «бросило на произвол судьбы» образование в экономическом плане, но сохраняет над ним духовно-содержательный контроль.

Следовательно, особенность государственно-образовательной парадигмы заключается в том, что она позволяет рассматривать возможности и перспективы образования в тесной связи с типом, характером и уровнем развития государства. В свою очередь, такой подход допускает осуществление одного из вариантов общего прогнозирования развития образования.

Обратимся ко второй парадигме среди названных выше пяти – производственно-образовательной. Вновь применим использованный подход, касающийся трех типов связи, только теперь уже не государства, а производства и образования. При этом сделаем акцент на зависимости профессионального образования от производства.

Конечно, ее не следует трактовать прямолинейно, как направленность профессионального образования на непосредственную подготовку людей к конкретной производственной деятельности. Особенно недопустима такая трактовка в современных условиях, поскольку она обрекает работников, получивших профессиональное образование, на очень узкую сферу применения их знаний, умений, навыков, приемов деятельности.

Требования производства к профессиональному образованию на рубеже XX–XXI вв. состоят в том, что полученные знания и умения должны легко модифицироваться в смежных сферах применения, что, кстати сказать, будет способствовать успешной адаптации работника, получившего профессиональное образование, к мировым изменениям в той или иной области деятельности.

Производственно-образовательная парадигма рассматривает различные формы превращения требований производства в те или иные системы профессионального образования кадров для него. Существуют соответствующие образовательные «показатели» этих требований, которые получили название образовательных стандартов, выступающих средствами развития профессионального образования. Производственно-образовательная парадигма в значительной степени касается перспектив и процессов изменения этих стандартов.

Третья парадигма, о которой далее пойдет речь, – научно-образовательная. Здесь также можно использовать для ее характеристики основные типы связей (жесткий, ослабленный, свободный) между наукой и образованием. Зависимость образования от науки (и наоборот) определяется тем, насколько полно и глубоко используются достижения науки в развитии образования, как они отражаются в его содержании. Эта зависимость определяет уровень образования: чем лучше используются новейшие достижения науки, тем выше уровень образования. В этом смысле жесткий тип связи образования и науки предпочтительнее, чем ослабленный и свободный.

Но здесь много зависит от способов трансформации научного знания в другой специальный вид знания – образовательное. Это крайне важная и сложная задача, успешное решение которой зависит и от достижений науки, и от потенциала образования. Проблема состоит в том, как превратить новые научные завоевания в достояние учащихся и студентов. Средства решения этой проблемы сегодня поистине неисчерпаемы. Это и современные учебники (учебные пособия), и практика повседневного преподавания, и использование компьютерных технологий, и непосредственное, живое общение людей науки с педагогами, учащимися и студентами и многое другое.

Ясно, что научно-образовательная парадигма оказывается важным инструментом моделирования процессов, происходящих в образовании, реального их отслеживания и воздействия на развитие этого социального института в нужном и для общества, и для конкретных людей направлении.

Еще одна, четвертая по счету парадигма, требующая своего рассмотрения, – культурно-образовательная. Связь между культурой и образованием во все эпохи была наитеснейшей, причем настолько, что образование по праву характеризуется как часть культуры, ее сторона. Несмотря на то, что образование выступает как элемент культуры – системы более широкой, их взаимосвязь оказывается несколько иной по своей сути, нежели в описанных выше парадигмах. Если в них образование оказывалось фактором вторичным по своему генезису, зависимым от государства, производства, науки, то в случае с культурой ситуация имеет обратный характер. Уровень культуры в обществе зависит от состояния и уровня развития образования.

Ни с одним другим социальным институтом образование не связано такими прочными узами, как с культурой. Эта связь имеет функционально-генетический характер. И образование, и культура как социальные институты транслируют опыт поколений, сохраняют и воспроизводят ценности, осуществляют социальный контроль за тем, как создается и распределяется продукция духовной жизни общества, организуют взаимодействие учреждений и групп людей в ходе производства, воспроизводства, сохранения и распределения духовных ценностей и т. д.

Причем, осуществлялись эти функции образованием и культурой на протяжении всего процесса развития общества практически синхронно. Современная общественная ситуация подтверждает справедливость этого умозаключения. Нет оснований сомневаться в значительном потенциале связи между образованием и культурой. Так что культурно-образовательная парадигма имеет благоприятные шансы быть примененной и на перспективу.

Наконец, пятая парадигма – семейно-образовательная. Семья выступает первичным «образовательным» институтом, именно с нее начинается обучение и воспитание, которое затем продолжается в образовательных учреждениях. В этом смысле уровень развития образования зависит от той базы, с которой приходят дети из семьи в образовательные учреждения. Связь между образованием и семьей зависит также от состояния последней, ее прочности как социального института.

Раскрывая суть семейно-образовательной парадигмы, можно говорить также, как и при рассмотрении иных парадигм, о нескольких типах связей между семьей и образованием. Однако специфика их проявления в данном случае состоит в том, что они реализуются не столько в историческом процессе, сколько существуют актуально, в каждый конкретный период общественного развития и в его рамках определенным образом соотносятся между собой.

Так, в современных условиях применительно к России можно говорить с сосуществованием разных типов этих связей – и жесткого, где в семье проблемы образования ее членов являются приоритетными, и ослабленного, где эти проблемы не приоритетны, но занимают свое определенное место, и свободного, где они решаются на основе свободного и осознанного выбора ее членами пути получения образования. Вместе с тем, есть немало семей, в жизнедеятельности которых связь с образованием ее членов практически отсутствует, и вопросы такого рода просто перед ними не стоят.

Завершая анализ развития образования под углом зрения его парадигм, обратимся к рассмотрению еще одной среди них, имеющей не столько «внешний», сколько «внутренний» для образования характер. Дело в том, что образование есть не только обучение и воспитание других, но и формирование («создание», «образование») самого себя. Главное в нем, по-видимому, составляло всегда соотношение с «само» (самообучением, саморазвитием, самоформированием, самореализацией и т. д.). Ключевым, опорным словом здесь оказывается самообразование.

В основе образования, его фундамента, каждого этапа развития лежит отношение (или соотношение) образования и самообразования. Все основные вопросы развития образования, его содержания, форм и методов так или иначе упираются в соотношение образования (понимаемого как обучение и воспитание в единстве) и самообразования (трактуемого как самообучение и самовоспитание). Если образование охватывает реализацию потребностей общества и его структур, а также социальных групп и личностей, то самообразование имеет сугубо индивидуально-личностный характер и связано с самореализацией, самоосуществлением человека, его саморазвитием.

Говоря о соотношении образования и самообразования, нужно иметь в виду, что институциональные характеристики здесь уступают место деятельностным, поскольку самообразование не является социальным институтом. Таким образом, рассматриваемая далее парадигма образования может быть определена как деятельностная.

Хотелось бы начать трактовку новой модели развития образования с провозглашения нашего базового положения о том, что общество «обречено» на смену образовательных парадигм, переносащих акценты с образовательной деятельности на самообразовательную. Перенос акцента на самообразование, актуализацию личностного момента в образовательной деятельности человека – уже необходимость, а не только благое пожелание. Эта проблема становится еще более настоятельной в условиях перехода к рыночной экономике, поскольку именно в ней в полной мере выявляется соответствие человека, его интеллектуального, образовательного потенциала новым требованиям. Можно, следовательно, говорить о прагматическом аспекте самообразования.

Нормальный ход развития общества, реальные достижения ведущих стран мира показывают тот путь изменений в сфере образования, тот вектор его совершенствования, который касается трансформаций в характере связей между ним и самообразованием. Об этом свидетельствует анализ исторического процесса этих отношений. Вплоть до капитализма развитие образования шло по пути его доминирования и подчинения самообразования задачам процесса обучения и воспитания. В условиях перехода к XX веку и развития образования в этом столетии ситуация стала меняться в обратном направлении. В образе жизни, пусть пока отдельных групп людей, самообразование начинает доминировать как вид деятельности в структуре образования, да и в целом в способе деятельности.

Самообразование как вид деятельности, осуществляющий личностную самореализацию, тесно связан с процессом социализации и индивидуализации



личности. Освоение совокупности общественных отношений (социализация) возможно только в индивидуальной форме и проявляется, в первую очередь, посредством деятельности человека. Самообразование как раз и оказывается одним из видов деятельности, который выявляет степень и формы включения личности в общественные отношения.

Усвоение определенных культурных образцов посредством самообразования составляет содержание процесса социализации личности, свободный же выбор видов самообразования в соответствии с потребностями личности обеспечивает ее индивидуализацию. В самообразовании проявляется индивидуальный характер социализации. Вместе с тем здесь может идти речь об особенностях самообразовательной деятельности как отдельного индивидуума, так и социальной группы с ее усредненными типическими показателями характеристик этого вида деятельности.

Каким является, может и должно быть соотношение самообразования и образования в условиях перехода к информационному обществу? Образование, как институциональная форма деятельности, очевидно, просто так, «без борьбы» уступать самообразованию доминанту своей деятельности не станет. Система образования будет стараться совершенствовать сам процесс обучения, его технологии, взаимодействия социальных общностей педагогов и учащихся (студентов) и делать это таким образом, чтобы последние чувствовали себя увереннее и комфортнее в общении с ними, чем в самообразовании.

Она (система образования) будет стремиться к своеобразному «гомеостазису» в ситуации взаимодействия с самообразованием. Понимая, что без развития самообразовательной активности в современных условиях усиления роли компьютерных (в том числе образовательных) технологий и распространения Интернета существовать далее невозможно, система образования будет искать новые пути к поиску самосохранения (как и любая другая относительно закрытая система, существующая в форме социального института).

Однако, с другой стороны, объективные тенденции актуализации самообразования будут все увереннее пробивать себе дорогу. Необходимость уметь добывать материал самому заставит индивида апеллировать все больше к часам самообразования, нежели к взаимодействию с учебным заведением и его педагогами. Индивидуализация образа жизни человека в рамках его социальной среды (ближней и дальней) удивительно совпадает с его тягой к самообразованию, ибо последнее и есть возможность остаться наедине с тем знанием, которое человек выбирает и которому оно нужно.

Все сказанное выше убеждает нас в том, что о самообразовании следует говорить, в первую очередь, как о явлении глубоко социальном, общественном. Оно связано не только, а в ряде случаев и не столько с образованием, сколько с обществом в целом. Характеризуясь социальной обусловленностью своего происхождения и развития, самообразование оказывает все более глубокое и серьезное влияние на развитие общества в целом, не говоря уже о его отдельных структурах, в том числе и об образовании. Вместе с тем, понятно, что взаимосвязь и взаимообусловленность общества и самообразования как разнородных явлений весьма неоднозначна. Развивавшееся ранее в русле образо-

вания, самообразование постепенно обретает автономию, а его социорегулятивные функции в дальнейшем будут проявляться значительно отчетливее, чем сейчас. Социальные последствия функционирования и изменения самообразования все более серьезно сказываются на развитии общества в целом и представляют собой значимые условия и факторы будущих социетальных трансформаций.

### **Литература**

1. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т.1. М.,1982.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.,1996.
3. Ямбург Е. А. Школа для всех. М.,1996.
4. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.
5. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 1999; Семенов В. Д. Вопреки, но благодаря (Этюды о педагогической антропологии конца XX века). Екатеринбург, 1999; Чапаев Н. К., Нечаев В. А. Педагогическая парадигматика: философско-педагогический анализ // Образование и наука. 2000. № 1.
6. Загвязинский В. И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования // Образование и наука. 2000. № 1.

УДК 371 (571.11)  
ББК 434 (2Р36)6

## **СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА ЗАУРАЛЬЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ**

Б. А. Куган

Сельская школа занимает в системе образования Курганской области особое место. Доля сельских образовательных учреждений составляет 86,7 процентов от общего числа учреждений образования области, в них обучается 50,3 процента учащихся, что гораздо выше среднефедеральных показателей (в России соответственно 70,4 и 30 процентов).

Образовательные учреждения на селе в результате происходящих в жизни социально-экономических изменений оказались сегодня в необычайно сложных условиях. Снижение уровня экономической, материально-технической, кадровой обеспеченности, неразвитость учебно-материальной базы, трудности во взаимоотношениях с хозяйственными организациями – все это характеризует современное состояние сельской школы Зауралья. Сельские дети имеют изначально неравные стартовые возможности в получении образования, неравный доступ к образовательным услугам. Ограниченность образовательных возможностей у сельской школы, ее социокультурного окружения, от-