

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.014.3  
ББК Ч 421.4

## О ПРОБЛЕМАХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

**А. В. Сиволапов**

*Ключевые слова:* глобализация, стандартизация учебного процесса, модернизация учебного процесса, реформы в системе образования, европейские модели образовательных учреждений, американские модели образовательных учреждений.

*Резюме:* Автор останавливает свое внимание на том, что в настоящее время в системах среднего образования разных стран при сохранении, в той или иной степени, различий в области направлений, тем и педагогических приемов, в сфере базовых категорий и способов организации знаний, умений и навыков на различных уровнях образования и в разных типах учебных заведений выявляется, с одной стороны, тенденция к стандартизации, связанная с глобализационными процессами, а с другой – усиливается потребность в радикальных образовательных реформах.

Процесс глобализации усиливает потребность стран в радикальных образовательных реформах, а современное среднее образование для международных организаций, занимающихся вопросами образования, национальных министерств и экспертов в области образования все чаще становится средством решения многочисленных социальных проблем. В настоящее время в системах среднего образования разных стран, при сохранении, в той или иной степени, различий в области направлений, тем и педагогических приемов, в сфере базовых категорий и способов организации знаний, умений и навыков на различных уровнях образования и в разных типах учебных заведений выявляется, с одной стороны, тенденция к стандартизации, связанная с глобализационными процессами, а с другой – усиливается потребность в радикальных образовательных реформах.

Прежде, чем перейти к характеристике модернизационных процессов, коснувшихся структуры различных звеньев общеобразовательной школы, необходимо отметить, что эффективность функционирования школьного образования на рубеже XX–XXI вв. вполне обоснованно начинает ставиться в пря-

мую зависимость от развития и расширения сети государственных дошкольных образовательных учреждений, а большинство стран мира приходит сегодня к пониманию чрезвычайной важности их развития и огромного влияния на последующее школьное обучение.

Особую актуальность проблема укрепления преемственной связи между двумя основополагающими звеньями общеобразовательной системы – дошкольным воспитанием и начальной школой – получила в многочисленных статистических исследованиях, проведенных международными организациями (в том числе ЮНЕСКО) в конце XX в., которые показали, что посещение ребенком дошкольного учреждения увеличивает его шансы на дальнейшее успешное обучение. Поэтому государственные дошкольные образовательные учреждения вполне закономерно начинают представлять собой значительный резерв в подготовке детей к систематическому обучению. Росту числа дошкольных учреждений, кроме того, способствует и ряд других существенных факторов: все большая активность женщин, новые функции семьи, усложнившаяся проблема адаптации ребенка к современным условиям жизни и обучения.

В странах Западной Европы идея целесообразности как можно более раннего использования потенциальных познавательных, творческих и иных возможностей ребенка при его подготовке к школе была успешнее всего реализована во Франции, занимающей одно из первых мест в мире по охвату детей дошкольным воспитанием (А. Н. Джуринский, Л. И. Писарева). Здесь на начало 90-х гг. была самая продолжительная (сроком в 3–4 года) дошкольная подготовка и самый высокий уровень охвата ею детей. Французские детские сады – «материнские школы» – рассчитаны на детей 2–5 лет и фактически работают в сходном с начальной школой режиме, а старшая группа детского сада (дети 4–5 лет) как бы слита с первым годом обучения в начальной школе – подготовительным классом. За 30 лет контингент воспитанников «материнских школ» увеличился в 2 раза; в начале 90-х гг. их посещали более 83% детей. Отметим при этом, что перспективы развития дошкольного (и любого другого) образования не могут быть одинаковыми в прединдустриальных, индустриальных и постиндустриальных странах.

Далее обозначим некоторые аспекты эволюции структуры системы начального и среднего образования.

Наиболее типичной среди основных проблем мировой школы до начала 70-х гг. являлась проблема сортировки учащихся, т. е. ее селективная в функциональном отношении роль. В США начальная школа с 4–6-летним сроком обучения делилась на «быстрые», «средние» и «медленные» группы по признаку успеваемости, в Англии и ФРГ происходило традиционное «предопределение» вида образования для перехода детей по окончании 4-го класса в раз-

ноуровневые школы трех типов: грамматические, средние современные, среднетехнические (Англия), гимназии, реальные или основные школы (ФРГ).

Проведенные в 70-е гг. реформы являли собой попытку упрощения правил перехода в среднюю школу: в Англии уже более 70% школьников поступают в объединенную школу, в ряде земель ФРГ срок обучения в начальной школе продлен еще на два года за счет так называемых «стимулирующих классов» (5-й и 6-й годы обучения). Целью реформ в данном случае являлась попытка решения проблемы сортировки учащихся по интеллектуальным, материальным и иным признакам.

Сегодня можно утверждать, что предпринятые меры особо впечатляющих результатов не дали, о чем свидетельствуют результаты сравнительных исследований более позднего периода: стремление покончить с социальной детерминацией при получении образования не принесло успешных результатов, а гарантия права на образование по-прежнему осталась актуальной в связи с социальным неравенством учащихся (А. Н. Джуринский).

Показательно, что страны Центральной и Восточной Европы в указанный период, напротив, имели опыт создания начальной школы (младшие классы с длительностью обучения в 3–4 года с одним учителем), не выделяющейся в самостоятельное звено, а представляющей собой первую ступень единой неполной средней школы. На данной структуре сказала, в первую очередь, идея эгалитаризма и единообразия, согласно которой каждый ребенок может попасть в любую школу (А. М. Лейко). Указанная идея до конца 80-х гг. была официальной доктриной школьной политики в странах Центральной и Восточной Европы и в значительной мере в Японии.

Характеристика аналогичной ситуации в развивающихся странах, безусловно, не выдерживает сравнения со странами развитыми, поскольку для этих стран в настоящее время по-прежнему актуальной остается проблема ликвидации неграмотности, что в значительной мере определяется степенью охвата детей начальным образованием, а также проблема роста экономических трудностей. К примеру, в странах Африки на долю учащихся начальных школ из общей численности обучающихся во всей системе образования в 80-е гг. приходилось 80% (против 90,6% – в 70-е гг.). Индия в 90-е гг. насчитывала 51,8% неграмотных в возрасте 15 лет и старше, что составило 29,1% населения страны. В Пакистане, Саудовской Аравии, Судане, Кении, Уганде, Мозамбике и др. до сих пор отсутствуют законы об обязательном начальном образовании.

Среди характерных черт структуры системы среднего образования на Западе в середине прошлого столетия большинство исследователей выделяет следующие: отсутствие единства (неравноценность статусов, содержания, уровней образованности, перспектив дальнейшего обучения и социального

устройства); дуализм, основой которого являлось наличие двух ведущих направлений – академического, в основе которого лежала модель гуманитарной подготовки, включающей изучение классических языков, и практического, предполагающего обучение конкретным профессиям; антидемократические принципы организации при отборе на раннем этапе обучения, при распределении по каналам образования, при создании условий и возможностей для учебы.

В восточноевропейских странах в период функционирования единой общеобразовательной неполной средней школы в качестве обязательного базового звена школьной системы с 7–8-летним сроком обучения были ликвидированы тупиковые школы и социальные барьеры на пути к высшему образованию. Отметим, что в СССР, по оценке экспертов, образовательная политика государства (поддерживаемая значительной частью общества) была направлена на достижение идеи всеобщего среднего образования, доминирующими компонентами которого являлись естественнонаучные знания и фундаментализация, в результате чего российская система среднего образования, при всех ее издержках, в течение многих десятилетий оставалась конкурентоспособной. Подобных взглядов придерживаются сегодня многие российские педагоги и ученые, среди которых В. А. Садовничий, В. И. Арнольд, А. А. Шелепин, Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков, С. Егоров, Р. Вендровская, Н. Никандров, А. Владимирова, Н. Акинфиева и др.

Формирование национальных моделей образования в развивающихся странах происходило по образцу метрополий. К примеру, во многих странах Африки школы создавались под влиянием образовательных систем Англии, Франции, Испании, Португалии, Бельгии. В результате сегодня во многих странах «третьего мира» национальные формы образования по-прежнему остаются неразвитыми, организация системы образования от детского сада до вуза копирует западные модели, структура образовательных учреждений построена по иностранным образцам, в то время как связь между степенью индустриализации страны и функционированием ее образовательных учреждений, по оценкам международных экспертов, остается довольно слабой (А. Бенавот). В связи с этим весьма своевременными и обоснованными представляются выводы некоторых современных западных аналитиков о корреляции между степенью индустриализации страны и строением и функционированием ее образовательной системы в качестве необходимого условия выхода из кризиса образования (П. Скотт). Отсутствие указанной корреляции является в настоящее время весьма характерным для большинства развивающихся стран. К примеру, в Тунисе реформой 1993 г. в качестве приоритетных знаний, которые даже названы «стратегическими», провозглашаются основы гражданского права.

К концу 70-х гг. на Западе объединенные усилия специалистов были направлены на поиски новой модели средней школы, обеспечивающей свободный доступ к полноценному образованию в полном объеме и в то же время предоставляющей всем возможность профессионального обучения. В указанный период была создана новая модель среднего звена, состоящая из двух ступеней и подразделяющаяся на общее (в объеме неполной и полной средних школ) и профессионально-техническое образование. Данная модель выделяется исследователями в качестве наиболее распространенной структуры западных школ, начиная с конца 70-х гг. и до настоящего времени.

Первая ступень среднего образования (неполные средние школы) предполагает период обязательного обучения, в течение которого учащимся дается базовая подготовка в объеме знаний, необходимых для социальной адаптации. На второй ступени либо продолжается общее, либо вводится профессиональное обучение, в некоторых случаях начинается непосредственно практическая деятельность.

Через систему неполных средних школ проходит большинство учащихся, часть их завершает здесь общее образование. На первой ступени среднего образования после периода, в течение которого определяются возможности, способности, интересы учащихся, начинается дифференцированное обучение, существенно расширяющееся на второй ступени.

Во многих странах Западной Европы в 60–70-е гг. наибольшую популярность приобрели также объединенные школы, прототипом которых послужила американская всеохватывающая средняя школа, представляющая собой единое учебное заведение, состоящее из младшей (7–9 классы) и старшей (10–12 классы) средних школ. По окончании начальной школы обучения (6-ти или 8-летний срок) учащиеся продолжают обучение в средней школе (4-х или 6-летний срок). К 10 классу здесь также складывается система деления учащихся на потоки как форма дифференциации. Многообразие потоков соответствует различным учебным курсам, программам академического (ориентирующего на высшую школу), профессионального (направляющего на трудовую деятельность) и общего профиля.

Принципы организации подобных школ в Западной Европе оказались во многом идентичными американским. К примеру, английская объединенная школа, в которую принимают из начальной 6-летней, представляет собой многопрофильное учебное заведение нескольких типов («сквозные», «колледжи 6 класса», «двухъярусные», «промежуточные» и др.) с широким выбором учебных предметов. В объединенных школах Англии в 1991 г. обучались 91,5% учащихся соответствующего возраста.

В Швеции была создана 9-летняя обязательная школа для учащихся 7–16 лет, а ранее функционирующие три типа школ второй ступени объединены в интегрированную гимназию.

Новым типом неполной средней школы во Франции стал коллеж (в США, Великобритании и других странах – колледж) – четырехлетнее учебное заведение для всех учащихся 11–15 лет, которые прежде могли обучаться в разных типах школ. 55% выпускников коллежа по его окончании попадают в полную среднюю школу (лицей).

В развивающихся странах среднее образование в большинстве случаев также представлено двумя уровнями общеобразовательной подготовки: неполными средними (первая ступень) и полными средними школами (вторая ступень). Преподавание здесь осуществляется в основном на языках бывших стран-метрополий: французском, английском, испанском или португальском.

Отметим, что для стран Центральной и Восточной Европы в настоящее время также характерно заимствование образцов строения и функционирования развитых стран, и в первую очередь США: это тенденция к децентрализации, разноплановости в постановке учебного процесса, отсутствие обязательных программ и единых требований к знаниям учащихся. По новым школьным законам вводится дифференциация обучения 4-го или 5-го класса основной школы. Срок обязательного обучения сокращается с 10 до 9 лет, а структура среднего обучения может иметь различные варианты. В целом создание новой модели среднего звена являло собой попытку решения проблемы обособленности и значительного расхождения между учебными программами; она была направлена на разрушение барьеров между ступенями обучения. Однако данная модель, отвечающая, с одной стороны, потребностям времени и в значительной мере расширяющая круг дисциплин, с другой – способствовала появлению целого ряда проблем. Во-первых, слишком рано начинающаяся во многих странах глубокая специализация обучения не позволила большому числу учащихся приобрести полное базовое образование. Во-вторых, антиэгалитаристский подход, основанный на идее плюрализма, вариативности и диверсификации общеобразовательной школы, за который выступают сегодня ведущие страны мира, не решил проблему доступа к образованию. Кроме того, среди основных проблем современной мировой школы многие ученые выделяют противоречие между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами получения образования, возникшее в результате регулярной оплаты родителями образовательных услуг при гарантии бесплатного обучения на уровне общего образования (А. Н. Джуринский). Если до начала 90-х гг. данная тенденция была характерна для большинства западных стран, то в настоящее время указанная проблема получила особое обострение

в России, в связи с чем отечественные педагоги (Б. Т. Лихачев и др.) высказывают недоумение по поводу узаконивания социального расслоения в российской сфере образования вместо заботливого сохранения государственной системы всеобщего основного и среднего образования.

В сфере полного среднего образования так же, как и в сфере неполного среднего образования, общей тенденцией проводимых образовательных реформ во многих странах является сегодня расширение дифференциации в процессе обучения. Во Франции дифференциация происходит в старших классах лицеев на многочисленных секциях и со специализацией по различным предметам. В шведской гимназии, состоящей из 22 отделений, специализация обучения достигается как за счет различия в уровне подготовки по традиционным школьным дисциплинам, так и путем включения в учебный план около 80 специальных профилирующих и практических предметов. В ФРГ активно создаются новые профили гимназий: с 70-х гг. к традиционно существующим типам (естественнонаучным, древних и новых языков) присоединяются экономические, технические, социальные, сельскохозяйственные, музыкальные. Кроме того, учащиеся данных школ получают право свободного выбора форм обучения: вместо традиционных классов и единого учебного плана разрабатываются программы, составленные из группы обязательных и необязательных предметов. Несколько типов лицеев (общий, гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, классический) функционирует в настоящее время в Польше. В Чехии и Словакии с 1990/91 уч. г. гимназия из 4-летней стала 8-летней, и дифференциация в ней происходит по трем направлениям: естественнонаучному, общегуманитарному и технико-математическому, в отличие от Болгарии, где существует только два направления дифференциации – общественно-гуманитарное и естественно-математическое.

Аналогичные тенденции расширения дифференциации образования наблюдаются и в странах третьего мира.

Немаловажной особенностью нового типа полных средних школ является интеграция общего и профессионального образования за счет диверсификации программ. Принципы организации подобных учреждений, по мнению исследователей, также во многом идентичны американской всеохватывающей средней школе.

Интерес к созданию учебных заведений подобного рода был вызван в первую очередь тем, что в 80-е гг. из-за большого наплыва учащейся молодежи в полные средние школы и вузы произошло обострение проблемы трудоустройства. Поэтому, например, в ФРГ старшеклассники средних школ проявили повышенный спрос на приобретение двух видов образования (общего и профессионального в рамках одного учебного заведения) или просто перешли

в профессиональные школы. Интеграция общего и профессионального образования в рамках полной средней школы предполагает создание кадров с широким диапазоном приложения сил в трудовой сфере, обладающих профессиональной мобильностью, коммуникативностью, фундаментальными знаниями, владеющих иностранными языками, что является немаловажным в условиях глобальной экономической интеграции.

Первые учебные заведения, направленные на решение проблемы соединения обучения с производительным трудом, появились в 80-е гг. в ФРГ (колледжи), Франции (лицеи профессионального образования), Англии (городские технологические колледжи).

Немецкие колледжи – это специализированная старшая ступень (11–13 классы) полной средней школы (гимназии), предлагающая разнообразный выбор курсов, направлений, профилей, различный объем подготовки и уровень дипломов. В центре основного курса обучения находится избранная специальность, подготовка к которой начинается только после первого семестра. Из 25 предметов учащиеся, как правило, выбирают два из числа основных, к которым относятся родной язык, математика, естественнонаучные дисциплины, иностранные языки, педагогика, психология, социология, юриспруденция, экономика, медицина, техника, философия, искусство. Выбор предметов предполагает расширение гуманитарных знаний и общего кругозора на базе междисциплинарных связей. Однако в данном случае неизбежно возникает проблема перегрузки учащихся мелкими предметами, имеющими узкоутилитарные цели вследствие переориентации образовательной стратегии на прагматизм и параллельное снижение внимания к основам наук.

Профессиональная подготовка во Франции с начала 80-х гг. происходит в основном в стационарных государственных учебных заведениях – лицеях профессионального образования с продолжительностью обучения 2–3 года, в которых готовят квалифицированных рабочих и служащих на базе девятилетнего обучения. Положительным моментом данной структуры является наличие обязательного теоретического образования, тогда как овладение конкретной профессией происходит на производстве.

Современные образовательные реформы в странах Центральной и Восточной Европы, максимально используя зарубежный опыт, также пытаются решить задачу повышения уровня общеобразовательной подготовки. В связи с этим во все типы школ образовательными программами и законами об образовании в настоящее время вводятся дополнительные дисциплины и вносятся изменения в содержание и методы профессионального обучения и классификацию профессий и специальностей.



В то же время анализ тенденций развития специализированного обучения, наряду с базовым, свидетельствует о далеко не бесспорных путях достижения указанной цели. Проблема размытия систематического полного базового образования, дающегося сегодня в большем, чем раньше, числе модификаций, посвящают свои работы многие отечественные и зарубежные исследователи. Большинство ученых при этом признает лидерство в сфере педагогических инноваций в первую очередь американской школы, как в структурной организации школьного образования, так и в области содержания учебных программ, заимствуемых мировой педагогикой и в особенности – российской (Б. Л. Вульфсон, Е. Н. Михайлова, В. А. Садовничий, А. С. Панарин, Т. Н. Пискунова, Б. Т. Лихачев, А. М. Ушков и др.).

А. Н. Джуринский возникновение тенденции размытия систематического базового образования видит именно в модели американской всеохватывающей школы, которая начинает функционировать с начала 80-х гг. Несколько позже сходные тенденции возникают и в странах Западной Европы. При этом успехи японской школы, следующей по американскому пути развития после Второй мировой войны, объясняются автором как результат не только утверждения большого круга обязательных дисциплин в учебных планах и программах, но и сохранения национально-культурных традиций в процессе обучения.

В данном контексте вполне обоснованно звучат высказывания российских исследователей (Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков), которые решающим фактором недостаточной эффективности американской всеохватывающей школы (и американского среднего образования в целом) считают низкий уровень качества образования в массовой школе США, ссылаясь при этом на результаты исследований американских педагогов, а также на данные Департамента образования США: «На начало 90-х гг. 23 млн молодых людей старше 18 лет практически неграмотны, 46 млн – едва умеют читать и писать. В решении указанной проблемы положительным фактором, оказывающим непосредственное влияние на эффективность школьного обучения, будет преодоление тенденции к переориентации современного образования с его общекультурным содержанием и фундаментальными основами на формирование конкретных практических навыков в определенной сфере.

Кроме того, дифференциация способствует обострению проблемы социального неравенства, так как школы при указанном процессе поставлены перед неизбежной сортировкой и классификацией учащихся по способностям и наклонностям. Следствием становится возрастающая разница образовательных возможностей, когда учащиеся имеют дело с неодинаковыми образовательными ресурсами, знаниями и объемом содержания. Соответственно воз-

растает разница и в результатах обучения, характере получаемых свидетельств или дипломов и последующем трудоустройстве.

Современная российская педагогическая наука дает неоднозначные оценки произошедшим и происходящим на Западе реорганизационным процессам, направленным на модернизацию системы массового среднего образования. Ряд исследователей характеризует их как демократизационные процессы, связанные с социальным прогрессом и ростом престижа государства, которые в конечном счете достигли определенных успехов (Л. И. Писарева).

Другие полагают, что, к примеру, в США, несмотря на многочисленные реорганизационные процессы, в настоящее время по-прежнему существует дуалистическая система школ: одна – в богатых пригородах, другая – в крупных городах, где сконцентрировано небелое население: «Пригородные школы являются чисто академическими и готовят учащихся к поступлению в вузы, тогда как в крупных городах школы озабочены тем, как помочь школьникам получить работу после завершения учебы. Городские школы, где учится четвертая часть всех школьников, неблагоприятны для обучения и развития детей, причем за последние три десятилетия ситуация лишь усугубилась» (З. А. Малькова).

Адекватное представление о развитии системы среднего образования требует ее изучения в различных плоскостях, в связи с чем представляется целесообразным дать краткую характеристику сети учебных заведений, альтернативных массовым школам. Развитие подобных учреждений в первую очередь связано с утверждением права отдельных детей и подростков на особые условия обучения и индивидуальное развитие. К этой категории относятся дети плохо адаптирующиеся, с большим трудом преодолевающие бремя учебы, жесткую регламентацию, конкуренцию, напряженность школьного ритма, дети из социально неблагополучных семей, а также одаренные дети, нуждающиеся в особой атмосфере развития и специальной программе обучения.

В Европе сегодня накоплен достаточно большой опыт по созданию экспериментальных моделей среднего звена, являющихся альтернативными по отношению к массовой школе. Рассмотрим некоторые из них, получившие достаточное распространение в Западной Европе и США.

Одна из таких моделей – школа гуманистического обучения им. Дж. Мьюра (США, штат Калифорния), базирующаяся на идеях гуманистической философии и ставящая целью обучение, направленное на самостоятельность и социальную ответственность при формировании критического мышления, на решение учащимися различных проблем в процессе познания, а также на развитие творческих навыков, исследовательских методов и совершенствование коммуникативных способностей.

Достаточно широкое распространение в странах Западной Европы получила концепция вальдорфской школы (или школы Р. Штайнера), по модели которой работают учебно-воспитательные учреждения в 25 странах мира (в том числе и в России). Данная педагогическая концепция, разработанная в начале 20-х гг. Рудольфом Штайнером на основе религиозно-философского (антропософского) учения, направлена на духовное развитие личности ребенка, раскрытие его способностей с помощью системы особых упражнений в процессе изучения определенных учебных предметов с использованием соответствующей методики и организации школьной жизни в целом. В процессе формирования личности первостепенное внимание уделяется трудовому (ремесленнический) и художественному (музыкальный, театрализованный) аспектам. Учащиеся вальдорфской школы получают дифференцированное (в 9–12 классах) по интересам и склонностям среднее образование, лишенное строгой учебной и административной регламентации сверху. Здесь отсутствуют стабильные учебные планы, программы и учебники. Кроме того, эта школа работает без оценок, второгодничества и отчислений за неуспеваемость. На старшей ступени, как и в рассмотренной выше модели полной средней школы, начинается дифференциация учебных дисциплин в соответствии с индивидуальными способностями и предпочтениями ученика. Краеугольный камень вальдорфской педагогики – идея основного (классного) учителя, несущего ответственность за свою работу и являющегося гарантом целостности педагогического процесса.

Не меньшую популярность в мировой педагогической практике получила так называемая модель продуктивной школы, направленная на повышение эффективности существующей системы среднего образования. В 1983 г. в Нью-Йорке была открыта первая из таких моделей – «Город-школа», основным контингентом которой стали «неблагополучные» дети разного цвета кожи. Основой образовательного процесса в данных школах является трудовая деятельность на практических местах. В ходе разработок, начиная с 1991 г., была создана Международная сеть продуктивных школ.

Зарождение «Города-школы» в конце 60-х гг. в США было ответом на общую кризисную ситуацию в стране, когда в чреватой взрывом социальной атмосфере педагоги и учащиеся поставили вопрос о повышении эффективности существующей образовательной системы. Вместе с тем для данной модели характерны как положительные моменты, так и отрицательные. Среди отрицательных – приоритет практического опыта над академическим обучением; к несомненно положительным можно отнести принцип совокупного создания всеми общего продукта, а также равенство всех в общей деятельности.

Во Франции в качестве одного из проектов продуктивного обучения получает распространение сеть частных школ нетрадиционного типа, целью со-

здания которых явилось предотвращение миграции молодежи в города. В настоящее время процесс развития данных школ включает немало попыток решения проблемы связи теории и практики. Указанная форма образовательной подготовки опирается на многие профессиональные сферы.

В Дании сеть продуктивных школ возникла в 70-е гг. в период роста безработицы среди датской молодежи, не окончившей образование. Сегодня это независимые учреждения, финансируемые государством, которое оплачивает каждое занятое место в течение года. Работая без общего расписания и выдачи диплома, датские продуктивные школы стремятся в первую очередь учитывать нужды молодежи, предлагая интересующие их новые виды образовательных услуг. Положительным моментом данной структуры школ является соединение традиций и ценностей общего образования в Скандинавии с принципами демократии и методами индивидуального обучения ремеслу, что и является, вероятнее всего, залогом их успешного функционирования.

В Германии аналог продуктивной школы – школа Вильгельма Буша, функционирующая с 1996 г. Одной из важнейших целей экспериментальной деятельности педагогов и ученых является здесь оказание помощи молодым людям, входящим в мир профессии, в результате чего в учебное расписание включаются те или иные работы в школьной фирме (к примеру, школьная фирма по ремонту велосипедов).

Подводя итог, отметим, что разнообразные пути реорганизации школьных образовательных систем в целом направлены на достижение общей цели – обеспечить качественное обучение и максимально удовлетворить индивидуальные запросы и потребности личности. Классно-урочная традиционная школа, занимаясь передачей знаний и культурных норм, научить всех одинаково успешно не может, что и является ее постоянной проблемой. Продуктивное образование, готовое взять на себя отторгнутую традиционной школой группу, в определенной мере способствует снятию социальной напряженности, однако проблема повышения качественного уровня образования молодых людей при этом остается по-прежнему нерешенной.

В целом наиболее существенным недостатком рассмотренных моделей продуктивного обучения является переориентация стратегии школьного образования на развитие, наряду с базовым, специализированного (профильного) обучения, приспособленного к требованиям рынка и нанимателей и связанного главным образом с прикладным, профессиональным обучением, предполагающим значительное снижение уровня подготовки школьников в области академических дисциплин, и, как следствие, с невозможностью продолжения образования на более высокой ступени. Наиболее приемлемый путь развития продуктивного образования в данном контексте – введение его способов и методов

(в разумных пределах) в качестве дополнения к обычному обучению в общеобразовательной школе старшей ступени.

Что касается проблемы эффективности структурных преобразований в массовой средней школе, которые неизбежно влекут за собой изменения и в содержании, то задачу преобразований необходимо решать в четкой координации общенаучного и специализированного (профилированного) факторов в ходе процесса обучения. В данном случае процессы модернизации должны учитывать тот факт, что среднее образование в любой стране является единственным этапом, на котором все граждане без исключения имеют возможность систематического освоения фундаментальных знаний, объясняющих на доступном уровне основы мироздания (Ю. И. Дик, М. В. Рыжаков). Кроме того, формы образования (в том числе школьного), являющегося важнейшим механизмом трансляции и воспроизведения культурных ценностей, должны быть детерминированы спецификой культурного мира конкретной страны, сохраняя картину мира, свойственную данному культурному сообществу.

### Литература

1. Андерсен Г., Расмуссен П. Модель датских продуктивных школ // Школьные технологии. 1999. № 4.
2. Беем И., Шнейдер Й. (директоры Института продуктивного обучения в Европе). Продуктивное обучение: слагаемые системы // Школьные технологии. 1999. № 4.
3. Бенавот А. Критический анализ сравнительных исследований // Перспективы. 2003. № 1.
4. Владимирова А., Акинфиева Н. Современное образование: политика выживания или развития? // Alma Mater. 2001. № 10.
5. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.
6. Дик Ю. И., Рыжаков М. В. Проблемы и перспективы естественно-математического образования в средней школе России // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.
7. Загвоздкин В. Общечеловеческое образование, или суть и смысл вальдорфской педагогики // Директор школы. 2000. № 1.
8. Лейко Л. М. Участие А. П. Пинкевича в разработке вопросов социалистической системы народного образования // Проблемы воспитания в истории советской и зарубежной педагогики. М., 1982.
9. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы // Педагогика. 2000. № 1.
10. Проект программы реформ в области образования президента США Дж. Буша // Народное образование. 2002. № 8.

11. Садовничий В. А. Стенограмма парламентских слушаний на тему: «Содержание стандарта общего образования» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6.
12. Borowicz R. Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Warszawa: PWN, 1983.
13. Giroux Henry A. Teachers as intellectuals. Massachusetts, 1988.
14. Quelles hommes et quelles femmes former pour l'entreprise de demain? Previsions de qualifications l'an 2000. P., 1985.
15. Ratus B. Cele wychowania okresu demokracji parlamentarnej // Nowa szkola. 1990. № 5/6.
16. Remy R. United States Government. Democracy in Action. Lake Forest, 1993.
17. Richter M.N. University Scientists as entrepreneurs // Academic Labor markets and careers. N. Y., 1988.
18. School and Quality. An International Report. Paris, 1989.
19. Szymanski M. Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogolnoksztalcacym. Warszawa: PWN, 1988.