

## Дискретность образовательного научного пространства

### Введение

Российская система образования претерпевает существенные преобразования в последнее десятилетие. Социально-экономические трансформации, происходящие в современном обществе, детерминируют систему образования, оказывая решающее воздействие на ее функционирование, а также способность к приспособлению в новых, постоянно изменяющихся, под влиянием процесса глобализации, условиях. Вопрос о том, как именно должна быть устроена система образования, чтобы обеспечить максимально возможную доступность и качество последнего, становится как никогда актуальным. Начальное образование в России развивается в контексте международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех». Стратегия модернизации российского образования начиная с 2001 г. реализует три основные цели и принципа: доступность — качество — эффективность. Вследствие модернизации изменилась миссия начальной школы: из института, который бережет и переносит знания, начальная школа превращается в институт, несущий гуманистические принципы, искусство жить в обществе, мотивирует самообразование<sup>1</sup>.

Последние социально-экономические изменения требуют от современного специалиста ряд новых знаний и навыков, не связанных с той или иной учебной дисциплиной - они носят надпредметный характер. Основные требования мирового сообщества к начальному образованию заключаются в том, что оно должно быть универсальным, чтобы обеспечить основные потребности в образовании для всех детей, а также должно уважать культуру, потребности и возможности общества. Тем не менее, одной из основных характеристик образовательного пространства, сложившегося в России на сегодняшний момент, является дискретность. Данное понятие лежит в основе

---

<sup>1</sup>С.А. Котова, О. А. Граничина, Л.Ю. Саивнова Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение//под ред. профессора Г.А. Бордовского, изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2007

классно-урочной системы образования и, в первую очередь, проявляется в предметоцентризме образовательных программ, который превращает каждый изучаемый предмет в автономную образовательную систему. В педагогических целях предметная система образования расчленяет единство объективных и многосторонних взаимосвязей между основами законов естественных, общественных и технических наук. Кроме того, помимо отграничения предметов друг от друга, внутри каждой дисциплины ведется разбивка материала, подлежащего усвоению, которая продолжается производиться до тех пор, пока не будет получена такая порция информации, которая воспринималась бы без особых затруднений. Подобная система разделения приводит к тому, что ученики не получают целостного представления об изучаемых дисциплинах, о мире, человеке, их знания носят обрывочный характер. Дискретность образовательно пространства также проявляется в поэтапной реализации педагогического процесса. Он заключается в «прерывистой» речи преподавателя, в дробности сообщаемой им информации и содержащейся в учебной литературе; в порционном характере предлагаемого для усвоения материала; в последовательном и попеременном влиянии преподавателей различных дисциплин. Определенная последовательность усваиваемых знаний умений и навыков, разнообразные формы организации учебного процесса (уроки, дополнительные уроки, практические и лабораторные работы), а также единство различных этапов занятий: актуализация ранее полученных знаний, усвоение нового материала, ответы на контрольные вопросы, использование полученных знаний для самостоятельного решения задач – все это характерные черты дискретности образовательного пространства<sup>2</sup>.

Одними из самых пагубных характеристик, сопровождающих классно-урочную систему, основанную на принципе дискретности, можно назвать использование в образовательном процессе лишь репродуктивных приемов и выполнение заданий «по образцу», а также игнорирование различий в начальной подготовке обучающихся при организации занятий в больших

---

<sup>2</sup> [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media68486/115\\_Kustov.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media68486/115_Kustov.pdf)

классах, когда всем обучающимся предоставляется одна и та же информация в устном виде. Эта информация не становится личным знанием как для тех, которые не могут ее воспринять в связи с трудностью, так и для тех, которые ею уже владеют, и она не вызывает у них интереса<sup>3</sup>. Таким образом, проблемы возникают как и у слабых учеников, не успевающих за общим темпом, так и у сильных, естественное любопытство которых угасает от слишком медленного и скучного преподавания. Однако, самые разрушительные последствия установленного учебного процесса приходятся на долю школьников, мыслящих «нестандартно», по-другому: у кого, например, доминирует не вербальное, а образное или кинестетическое восприятие реальности. Таких учеников, классно-урочная система образования «ломает», заставляет вписываться в общий ряд, мыслить «по образцу». Такие дети не хотят ходить в школу, потому что там они чувствуют себя «неэффективными». Многие выдающиеся люди вообще не заканчивали среднюю школу, например, всемирно известный изобретатель Томас Эдисон или создатель конвейерного производства – Генри Форд. Альберт Эйнштейн, создатель теории относительности, в школе считался одним из последних учеников: ему было неподвластно механическое заучивание материала, которое, по мнению Эйнштейна, вредило самому «духу учебы» и творческому мышлению. Таким образом, можно говорить, скорее, о «неэффективности» школы, нежели «неэффективности» детей. Особенно, ситуация обостряется в настоящее время, когда, как уже говорилось выше, условия, сложившиеся в современном обществе, в первую очередь, под влиянием глобализации и информационной революции, требуют «универсальности» знаний, творческого мышления, владения нестандартными навыками, способности к обобщению, дедуктивному размышлению и другим «необразцовым» характеристикам, приобретение которых невозможно в рамках существующей системы образования, построенной по

---

<sup>3</sup> Г.Б. Скок Введение единой кредитной системы в зависимости от количества и качества гарантированных компетенций // Проблемы качества образования в свете Болонских соглашений: Материалы XIV Всероссийской научно-методической конференции М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 174–177.

принципу дискретности. Поэтому, в данной работе, представляется актуальным рассмотреть альтернативные модели устройства образовательного пространства, предлагающие иной подход к обучению детей, учитывающий различие в способностях и творческое начало. В свою очередь, основная цель работы заключается в том, что рассмотреть альтернативные модели устройства образовательного пространства, а также различные концепции возможных для российской действительности изменений классно-урочной системы, с целью преодоления дискретности образовательного пространства. В основной части работы, будут представлены различные модели школьного образования: «Освобождение от школ» Ивана Иллича, «Система взаимного обучения» Э. Белла и Дж. Ланкастера, «Вальдорфская школа» Р. Штейнера, проект «город как школа» О. Домброу, Ф. Каури, Р. Сафрана, «школа Саммерхилл» А. Нилла, а затем, будет рассмотрен интегрированный подход в образовании на основе федеральной программы «Дети России» и ее подпрограммы «Одаренные дети».

### **§1. «Освобождение от школ» И. Иллич**

Написанная в 1971 году И. Илличем книга «Deschooling Society» (русский перевод «Освобождение от школ») содержит бескомпромиссную критику автором современной системы образования и излагает альтернативное ей видение. Прежде чем переходить к рассмотрению непосредственно самой концепции Иллича, необходимо уточнить, что означает понятие «deschooling», поскольку русский перевод как «освобождение» не вполне точен. «Deschooling» означает освобождение наших представлений об образовании от монополии обучающей школы-машины. В немецком языке слово deschooling более процессуально, оно означает призыв к преодолению всеобщего школярства, или, иначе, к уходу от деспотической власти школы над обществом. Таким образом, Иллич говорит вовсе не о необходимости уничтожения самого института школы, а лишь об освобождении от ее монополии.

Основной вопрос рассматриваемый в «Освобождении от школ» – это насколько обязательность школ правильна и насколько другие методы образования или передачи знаний более эффективны. В первую очередь, Иллич акцентирует внимание на феноменологии школы и начинает с уточнения данного понятия. С точки зрения автора, «школа» - это слово амеба, то есть настолько гибкое и расплывчатое слово, что оно теряет свою полезность. Поэтому, Иллич предлагает свое определение школы, как процесса, обуславливаемого спецификой возраста, связанного с действиями учителей, требующего ежедневного присутствия и обязательной учебной программы. Отталкиваясь от этого определения, Иллич производит демистификацию школьного образования. Первым под его критику попадает миф о том, что школа обеспечивает всеобщее равенство. По мнению автора, на самом деле, школа снова и снова воспроизводит дискриминацию. Специальные программы, коррекционные классы и дополнительные занятия, направленные на улучшение положения менее «привилегированных» детей, имеют совершенно противоположный эффект. Даже если бедные и богатые дети учатся в школах одинакового уровня или качества, бедному ребенку почти невозможно догнать богатого. Дело в том, что не только школа имеет значение, но и сама жизнь ребенка и его доступ к различным возможностям: домашним книгам, путешествиям. Бедняки вынуждены идти в школу, так как в противном случае на них будет клеймо «отсталых», «неотесанных болванов». Однако, посещая школу, они не учатся, а лишь «получают справку о том, что они прошли курс исправления их якобы чудовищных недостатков». При этом на выходе из школы обещанное равенство между бедными и богатыми не обеспечивается.

Таким образом, школа монополизировала право на распределение возможностей между людьми. Следующий миф о школе, который развенчивает Иллич, заключается в том, что школа прививает ложные ценности, а именно, акцентирует внимание на том, что важным является не объем и качество знаний в головах ученика, а продолжительность школьного обучения: важно отсидеть занятия, а не усвоить уроки, преподаваемые на них. Кроме того, школа

приобщает людей к мифу бесконечного потребления. «Школа учит нас, что только обучение порождает учение. И тогда само существование школ порождает спрос на обучение. А как только мы научаемся нуждаться в школе, мы и во всем остальном становимся своего рода клиентами по отношению к тем или иным специализированным учреждениям»<sup>4</sup>. Подобная ситуация приводит к тому, что однажды позволив ограничить свою любознательность обучением по расписанию и учебному плану, молодые люди готовы подчиниться любому внешнему планированию. Таким образом, обучение душит их порывы не только к творческому мышлению, но и к обучению в принципе. Следующий миф о школе – «Миф об измеряемых ценностях». Ценности, навязываемые школой – измеримы. Школа вводит молодых людей в мир, где все может быть измерено: и человеческие порывы, и сам человек. Но Иллич убежден в том, что личностный рост не измерить. Это развитие дисциплинированного сомнения не поддается измерению никаким эталоном, учебным планом, сравнением с чужими достижениями. Люди, подчинившиеся чужим стандартам измерения собственного личностного роста, очень быстро начинают сами применять к себе эти правила. Вышколенные до нужного состояния люди уже не способны заметить неизмеримое. Все, что не может быть измерено, для них второстепенно и опасно. Их не лишит творчества — они на него не способны. Кроме того, школа действует по законам рынка, а именно, школа продает учебный план — группу товаров, изготовленных посредством того же процесса и имеющего такую же структуру, как и другие товары. Учебный план – это набор спланированных смыслов, пакет ценностей, вещь, чья «рассчитанная привлекательность» позволяет обеспечить ему достаточный рыночный успех, оправдывающий расходы на его производство. Отметками и документами об образовании, которые обеспечат людям место в соответствующей категории работников, их приучают чувствовать

---

<sup>4</sup> И. Иллич Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) ; пер. / Иллич Иван; под ред. Т. Шанина; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. — М. : Просвещение, 2006. — 160 с. — (Образование: мировой бестселлер). — ISBN 5-09-014074-X.

себя виноватыми, когда их поведение не соответствует предсказаниям исследователей потребительского спроса. На самом же деле, чем больше школа пытается манипулировать учением, тем сильнее нормальный ученик сопротивляется обучению. Причина этого сопротивления заключается в фундаментальном представлении, общим для всех школ: не ученику решать, чему и когда он должен учиться, это дело других людей. Выход из сложившейся ситуации Иллич видит в полной автономности организации образования от государства: «Государство не должно издавать ни одного закона, относящегося к организации образования. Не должно быть никаких ритуалов, обязательных для всех»<sup>5</sup>. Кроме того, нужно нейтрализовать существующую дискриминацию по предшествующему обучению при приеме на работу или поступлении на обучение. Таким образом, не будет существующих ныне привилегий у тех, кто приобрел навыки за счет немислимых государственных средств или — что, вероятно, одно и то же — сумел получить диплом, не имеющий никакого отношения к каким-либо полезным навыкам или конкретной работе.

Следующий миф о школе заключается в том, что учение — это результат преподавания. Иллич не отрицает того, преподавание в определенных условиях может чем-то помочь учению. Но все же большинство людей приобретают свои знания в основном вне школы. Люди учатся, как правило, невзначай, и даже самое целенаправленное учение не является результатом спланированного обучения. Успешное освоение иностранного языка у большинства людей связано вовсе не с последовательным обучением, а с обстоятельствами обыденной жизни — дети едут погостить к бабушке с дедушкой в другую страну, кто-то путешествует, а кто-то влюбляется в иностранца.

Укоренившееся в сознании людей мнение о том, что преподаватель — это сертифицированный педагог и только он имеет право обучать, еще один миф о школе, который развенчивает Иллич. Автор говорит о том, что людям,

---

<sup>5</sup> И. Иллич Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) ; пер. / Иллич Иван; под ред. Т. Шанина; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. — М. : Просвещение, 2006. — 160 с. — (Образование: мировой бестселлер). — ISBN 5-09-014074-X.

действительно владеющим умениями, на которые есть спрос и освоение которых требует помощи преподавателя, сегодня никто не помогает поделиться своей компетентностью с другими. Им препятствуют и преподаватели, монополизировавшие лицензии на преподавание, и профсоюзы, защищающие интересы этого ремесла. Однако лицензирование и сертификация являются формами рыночной манипуляции и вызывают доверие только у «зашколенных» людей.

Следующий миф о школе базируется на убеждении Иллича о том, что творческое, исследовательское изучение возможно только среди равных по положению, занятых здесь и сейчас одной и той же проблемой. Автор говорит о том, что школа создает иллюзию творческого обучения. В школах, в том числе и в университетах, большинство ресурсов тратится на то, чтобы купить время и желание нескольких людей заниматься чужими проблемами в ритуальной обстановке. Наиболее радикальной альтернативой школе была бы сеть — служба, которая дала бы каждому человеку возможность обсудить то, что его волнует, с другими людьми, которых волнуют те же проблемы. В качестве примера такой «сети», Иллич предлагает следующее: любой человек в любой момент и за минимальную плату может предъявить компьютеру свой адрес и номер телефона, отметив книгу, статью, фильм или запись, по поводу которых он ищет партнера для обсуждения. Через несколько дней он сможет получить по почте список других людей, которые проявили недавно аналогичную инициативу. Это позволило бы ему договориться по телефону о встрече с людьми, которые стали ему известны исключительно благодаря тому факту, что их интересует тот же самый предмет. Тем не менее, создание подобных сетей, а также другие способы устранения монополизации школ (независимая от государства организация системы образования, выдвижение в учителя действительно компетентных, а не сертифицированных людей и т.д.) — это лишь шаги, которые невозможны без деятельности тех, кого учили в школах. Каждый из нас остается ответственным за то, что из него сделали, даже при том, что все, что он может сделать, — это принять ответственность



и служить предупреждением другим.

## **§2. «Система взаимного обучения» Э. Белл, Дж. Ланкастер**

В конце XVIII – начале XIX вв. в Англии активно развивалась промышленность, однако, для работы на промышленных предприятиях постоянно не хватало квалифицированных рабочих и служащих. Решение проблемы было найдено священником Эндрю Беллом (Индия, на тот момент английская колония) и учителем Джозефом Ланкастером (Англия) которые независимо друг от друга предложили сходную идею организации обучения, впоследствии названную Белл-Ланкастерской. К тому времени в Европе уже давно была известна классно-урочная система, однако в силу нехватки учителей, она была неспособна быстро удовлетворить острую потребность в квалифицированных рабочих. Сущность Белл - Ланкастерского метода состояла в обучении учеников младшего возраста под руководством учителя старшими и более успевающими учениками - мониторами (monitors) у Ланкастера, помощниками (ushers) у Белла. В школах взаимного обучения учили чтению религиозных книг, письму и счету. В них не было классов и учителей в современном смысле слова. Учащиеся, разделенные на десятки учились у мониторов, которые получали от учителя инструкцию, чему и как надо учить в предстоящий день. Учебники отсутствовали, вместо них пользовались различными дидактическими материалами. Ученики младших классов писали палочками на песке, старших классов – грифелем на аспидных досках. В школах, созданных Ланкастером, практиковалось чтение букв, слогов, слов и текстов с таблиц, развешанных на стенах, возле которых полукругом выстраивались учащиеся. Педагогами - новаторами были разработаны особые системы награждения отличившихся и наказания нерадивых, способы передачи звуковых и визуальных сигналов от учителя мониторам и от мониторов

младшим ученикам и т.д.<sup>6</sup>.

Плюсами этой системы было то, что учебный материал давался младшим школьникам на доступном им уровне, т.к. разница в возрасте и интеллектуальном развитии детей была невелика, а мониторы получали стимул к самообразованию. Начальное образование становилось массовым и затрагивало те слои британского общества, которые раньше были лишены возможности учиться систематически. Ланкастерские школы были по преимуществу школами для бедных по простоте и дешевизне своего устройства, при котором одного учителя могло доставать на целые сотни учеников. При системе “взаимного обучения” школьники приучались к самостоятельности, воспитывалось чувство ответственности за полученные задания и вырабатывались навыки коллективной работы. Современные наблюдатели сравнивали ланкастерские занятия с интересной массовой игрою, которая помогала ребенку или подростку “шутя” овладевать учебным материалом.

Наконец, не меньшее значение имела широкая общественная организация дела. Ланкастерская школа не изолировалась от окружающего мира, а старалась связаться с ним крепкими узами: на учебных занятиях могли присутствовать не только родители, но и все интересующиеся новыми методами; при училищах учреждались общественные советы, которые выслушивали отчеты и оказывали содействие учителю; каждому посетителю предоставлялось право высказать свои мнения и внести предложения об изменении или улучшении работы.<sup>7</sup> Но в Белл - Ланкастерской системе обучения существовали и минусы, главным из которых было отсутствие у мониторов необходимых педагогических знаний и умений. По словам известного в свое время педагога Д.Д. Семенова, который сам учился в ланкастерской школе, «во -

---

<sup>6</sup> Гамель И.[Х.] Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других, в коем изложены начало и успехи сего способа в Англии, во Франции и в других странах, и подробно изъяснены правила и порядок употребления оного в училищах / пер. С нем. К. Кнаппе. Спб., 1820.

<sup>7</sup> Дружинин Н.М. Декабрист И.Д. Якушин и его Ланкастерская школа//Избр. тр. Революционное движение в России в 19 в./Отв. Ред. С.С. Дмитриев. М., 1985, с. 397 (цит. по А.А. Орлов Ланкастерские школы в России в начале 19 века//Педагогика и Психология)

первых, все учение не имело никакого развивающего характера, а вдалбливалось мониторами; дети, как попугаи, повторяли за монитором, пока не усваивали «учебу». Во - вторых, в ланкастерской школе вместе с взаимной системой обучения в широких размерах практиковалась и взаимная система наказаний и взяточничества». Имелось в виду, что некоторые мониторы, бесконтрольно распоряжаясь в своей группе, вымогали булочки, яблоки и копейки у своих нерадивых подопечных»<sup>8</sup>. Тем не менее, несмотря на существенные недостатки, данная система активно применялась в ряде стран (Англия, Франция, Бельгия, США, Канада, Австралия, в том числе и в России) для массового обучения грамоте низов населения, в силу низкой стоимости обучения.

### **§3. «Вальдорфская школа» Р. Штайнер**

Вальдорфская система образования базируется на антропософии или духовной науке, которая была создана австрийским мыслителем Рудольфом Штайнером. В России его последователями были многие люди науки и искусства, в том числе Андрей Белый, Максимилиан Волошин, Михаил Чехов, Андрей Тарковский и другие. Главная задача антропософской педагогики выражается в системе образования, основанной на уважении к детству. Цель Вальдорфских школ - развить природные способности каждого ребенка и укрепить веру в собственные силы, которая понадобится ему во взрослой жизни. Уже на стадии дошкольного воспитания и в начальной школе закладываются основы знания и опыта, на которых будет базироваться образование в средней школе. На этой стадии Вальдорфская школа пытается развить в ребенке такие качества как эмоциональная зрелость, инициативу и творческий подход к делу, здравый смысл и обостренное чувство ответственности.

Первая Вальдорфская школа была открыта в 1919 году для детей рабочих фирмы «Вальдорф Астория», которая взяла на себя большую часть рас-

---

<sup>8</sup> Телешев С.В. Ланкастерская школа в России//Педагогика. 2005. №10 ((цит. по А.А. Орлов Ланкастерские школы в России в начале 19 века//Педагогика и Психология)

ходов на ее содержание. Однако, в школу сразу попали дети из самых разных слоев общества, таким образом, с самого начала в Вальдорфской школе был устранен какой-либо отбор по социальному или материальному признаку. Особенно важен метод обучения: подача материала начинается с восприятия - увидеть, пережить, удивиться. Таким образом приобретается жизненный опыт, на основе которого делаются выводы, строятся теории. Восприятие, чувство, мысль, - вот три ступени в процессе обучения, таком процессе, который находится в гармонии с природой ребенка и отвечает его нуждам. Ученики Вальдорфских школ обучаются в согласии с их собственными духовными силами и в ритме с их собственным духовным, физическим, умственным и эмоциональным развитием. Для Вальдорфских школ характерна цикличность образовательной программы. В первом классе дети переживают геометрические формы и фигуры с помощью своего тела, играют в игры в кругу, двигаются по форме восьмерки, квадрата, треугольника и воспринимают основные элементы письма и чтения через движение, переживают качество и взаимодействие линий и геометрических фигур. Таким образом первые четыре года разными способами они вовлекаются в суть геометрии, хотя, конечно, это слово им не называется. Также это слово не навязывается и в пятом классе, когда при помощи бумаги, путем рисования, из пересечения окружностей, линий возникают цветы, кристаллические структуры и собственные композиции. То, что появляется из художественного упражнения, это и есть урок геометрии. В шестом классе начинает познаваться точность. Разнообразные фигуры строятся с помощью циркуля и линейки. Дети уже способны из своего опыта выводить некоторые геометрические закономерности. В конце концов в старшей школе приходит академический подход к предмету, называемому геометрией, но это уже не новый, незнакомый предмет. Он вызывает понимание и радость, так как основан на полученном ранее опыте. Учебный план Вальдорфской школы работает успешно из-за своего усиленного внимания к особенностям каждого возраста ребенка и его уникальности. Даже небольшие изменения в развитии ребенка отражаются в

программе, которая не только перечисляет, какой материал дается детям, но и то, как он дается.

Междисциплинарный подход, используемый в Вальдорфских школах, начиная с первых и до выпускных классов, позволяет привить ученикам целостный взгляд на мир. Это не только помогает им осваивать в школе отдельные области знаний, но самостоятельно устанавливать сложные связи между явлениями. Междисциплинарный подход применяется при изучении всех предметов с учетом возрастных особенностей детей. От двух первых часов занятий до трех-четырех недель может быть посвящено рассмотрению таких тем как география Северной Америки, механика, древним римлянам, деревьям, финансам, питанию или архитектуре. И это оказывается эффективным методом обучения, который позволяет развить память учащихся и поддержать интерес к учебе. Тщательно соблюдается баланс между получением практических навыков в работе в саду, мастерской или на предприятии, а также занятиями самыми различными видами искусств: музыкой, ритмикой, театром, живописью и скульптурой. Вальдорфские школы, опираясь на сотрудничество с родителями, сознательно культивируют ценности «добра и зла». Весь процесс обучения направлен на то, чтобы ребенок знал и любил этот мир со всеми его обитателями.

Одним из наиболее часто выделяемых недостатков Вальдорфской школы, называют отсутствие реальных знаний, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего поступления в высшую школу или университет. Вальдорфская школа на самом деле не декларирует подготовку в ВУЗ как свою главную цель, на детей не оказывается никакого давления. Их не оставляют на второй год, не выставляют отметки. Такая система создает благоприятную атмосферу. Как правило, дети любят свою школу и с удовольствием учатся, а значит, в таких «спокойных» условиях, тогда в таких условиях невозможно осуществить качественную подготовку в университет любой сложности. Не смотря на то, что у такой позиции существует множество противников, стоит отметить, что в настоящее время в мире свыше тысячи

Вальдерофских школ: в 14 странах Европы насчитывается 600 Вальдорфских школ, они также есть в Северной Америке и других частях света. Можно говорить о том, что система образования современных школах в полной мере воплощает основные принципы антропософской концепции, правда, за исключением отбора по материальному признаку. Социологические исследования показывают, что «Вальдорфские родители» - это в основном люди с высшим образованием, юристы, врачи, инженеры, работники социальной и культурной сферы. Ими движет главным образом заинтересованность в здоровом, всестороннем, гармоничном развитии их собственных детей. Именно такие «заинтересованные» родительские группы и явились инициаторами многочисленных новых Вальдорфских школ, число которых за последние двадцать лет резко возросло<sup>9</sup>.

#### **§4. «Город как школа» О. Домброу, Ф. Каури, Р. Сафран**

В 1972 году в Нью-Йорке появился проект под названием «Город как школа». Три педагога – Оскар Домброу, Фредерик Каури и Рик Сафран организовали школу для подростков, которые не вписывались в традиционную классно-урочную систему по разным причинам: психологическим, физиологическим, социальным отклонениям. Важно отметить, что «Город как школа» - это не специальное учреждение для отстающих детей, просто, как и многим другим принципиально новым педагогическим течениям, авторам идеи пришлось доказывать ее состоятельность на детях, для которых обычная школьная система оказалась не эффективной. Ключевая идея проекта «Город как школа» заключалась в переносе центра тяжести обучения из школы в реальную жизнь, соединяя общеобразовательную подготовку с работой на местах практики, и подразумевая, тем самым, расширение образовательного пространства. Этот перенос прежде всего пробудил спящие силы разочарованных и неудовлетворенных школой детей, предложил им новые пути познания и собственного развития, дал новый взгляд на роль учителя – образ

---

<sup>9</sup> Э.О. Складенко Проект «rudolf-steiner.ru». Цель проекта – развитие антропософии как науки.

«урокодателя» меняется на протягивание руки и приглашение к совместному пути. Основное время учебы ребята стали проводить не в стенах школы, а в городе, на конкретных рабочих местах, а в школе находились лишь один-два дня в неделю, чтобы обсудить достижения и неудачи, осознать, что необходимо для успешной работы. Сегодня этот проект стал мощной альтернативой классно-урочной системе образования: например, в Нью-Йорке ученикам предлагают на выбор более трех тысяч рабочих мест. Работая на конкретных местах в городе, ребята учатся, постоянно используя и развивая личный опыт, переучиваясь, выбирая значимую для себя информацию.

Проект «Город как школа» перерос в сеть проектов «Продуктивное образование в Европе», получившим большое распространение<sup>10</sup>. Целью продуктивного образования является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. Другими словами, каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности (для старших школьников - работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Продуктивное образование не занимается переложением знаний из голов взрослых в головы учеников. Учебники и книги не являются там средством обучения, а их освоение и запоминание - его целью. Использование собственного опыта с пользой для других, анализ достигнутых результатов, выбор форм и места деятельности, ответственность за собственный выбор не только перед собой, но и перед другими - все это можно назвать целью обучения в продуктивном образовании. Отметки, как зафиксированной учителем оценки знаний, умений, навыков ученика, выраженной в баллах или других символах, в продуктивном образовании не существует. Система оценивания, скорее, похожа на индивидуальную консультацию у психолога, помогающего человеку не только осознать свое продвижение к намеченной цели, но и понять, что в нем самом этому мешает и как с этим бороться. Здесь обсужда-

---

<sup>10</sup> О.М. Леонтьева Город как школа//Технология альтруизма, №3, 2003 год

ется, что ученик сумел сделать, чему при этом научился, что нужно для наибольшего успеха в работе, какую деятельность он выбирает для дальнейшей учебы и почему. От этой оценки зависят не видимая успешность достижений (которая выражается в сертификате об образовании), а дальнейшие действия самого ученика. Очень важно, что в системе, где нет отметок, нет единой программы и задачи передать знания подрастающему поколению, нет еще одного неизменного атрибута класса школы, а именно - урока, специального действия, направленного на передачу информации от учителя к ученикам, которое ученики обязаны посещать и в результате которого ученикам выставляются отметки.

Все группы, формирующиеся в системе продуктивного образования, не являются закрытыми классами. На работе это - коллектив, сформированный на добровольных началах, выполняющий некоторое общее дело и заинтересованный в добросовестной работе каждого. В школе - открытые студии (или другие структурные единицы), в которые ученик может прийти по своему собственному выбору и сам несет ответственность за принятое решение, причем в первую очередь - перед остальными ребятами, а не перед учителем. Учитель в школе не является для ребенка проводником некоторой общей программы, а выполняет совсем иную роль - помощника с большим опытом, следовательно, в этих условиях пара учитель-ученик не может считаться классом.

Можно говорить о том, что продуктивное образование является способом, готовым сегодня полностью заменить классно-урочную систему обучения. По своей сути, продуктивное образование - это одна из моделей, позволяющая использовать существовавшую веками (до появления классно-урочной школы) форму образования на современном этапе развития общества<sup>11</sup>. Тем не менее, несмотря на активное распространение альтернативных проектов, действующих по модели «Город как школа», их порой критикуют за нацеленность преимущественно на освоение учащимися практических

---

<sup>11</sup> О.М. Леонтьева Город как школа//Технология альтруизма, №3, 2003 год



умений, в результате чего якобы приносятся в жертву наиболее важные общие теоретические знания. Но эта критика — во многом лишь отражение широко распространенных стереотипов относительно общепринятой модели образования. Как показывает практика, выпускники продуктивных школ и проектов вполне успешно сдают экзамены и оказываются состоявшимися личностями.

### **§5. «Школа Саммерхилл» Александр Нилл**

Детский психолог Александр Нилл в 1921 году в окрестностях Дрездена организовал собственную школу Саммерхилл, основанную на демократических принципах, - присутствие детей на занятиях было добровольным, кроме того, дети могли обсуждать и принимать школьные правила путем голосования. Концепция школы Саммерхилл породила целое направление «Свободных школ», где школьникам любого возраста было дозволено самостоятельно решать что, где, когда и как делать.

В книге «Саммерхилл – воспитание свободой» Нилл говорит об очевидности того, что школа, которая заставляет детей, активных по своей природе, все время сидеть за партами, изучая по большей части бесполезные предметы, - это плохая школа. Она хороша лишь для тех, кто верит именно в такую школу, для людей, которые лишены творческой жилки, стремящихся и детей привести не к творчеству, а к послушанию, к полному соответствию цивилизации, где единственный критерий успеха - деньги. «Саммерхилл начинался как экспериментальная школа, а теперь, - это скорее показательная школа, а показывает она, что свобода делает свое дело. Когда мы с моей первой женой создавали эту школу, у нас была одна ведущая идея: школа должна подходить детям, а не наоборот - дети школе»<sup>12</sup>.

Нилл много лет преподавал в обычных школах, хорошо знал другой способ организации школьной жизни и понимал, что он никуда не годится.

<sup>12</sup> А. Нилл Саммерхилл – Воспитание Свободой, 2000 год. URL: [http://samlib.ru/e/epshtejn\\_s\\_d/samm.shtml](http://samlib.ru/e/epshtejn_s_d/samm.shtml)

Не годится потому, что он основывается на представлениях взрослых о том, каким ребенок должен быть и как учиться. Этот другой способ ведет отсчет своего существования с тех времен, когда психология как наука была еще неизвестна. Саммерхилл – это школа, в которой детям предоставлялась бы свобода быть самими собой. Для этого необходимо было отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Все, что требовалось, - это вера: в ребенка, в то, что он по природе своей существо доброе, а не злое.

А. Нилл исходит из того, что ребенок по своей природе внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться. Поэтому Саммерхилл - это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы будут их мести. «Мы, правда, до сих пор не вырастили ни одного дворника. Я пишу это без всякого снобизма, потому что мне приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики»<sup>13</sup>.

Система образования в Саммерхилле предполагает следующее устройство. Дети попадают в школу обычно в возрасте 5 лет, но могут прийти и в 15. Заканчивают школу в 16 лет. Как правило, в школе около 25 мальчиков и 20 девочек. Дети разделены на три возрастные группы: младшие - от 5 до 7 лет, средние - от 8 до 10 и старшие - от 11 до 15. Дети размещаются в школе по своим возрастным группам, в каждой есть домоправительница. Спальни детей среднего возраста находятся в каменном здании, старшие спят в летних домиках. Только один или двое старших учеников имеют отдельные комнаты. Комнаты как мальчиков, так и девочек рассчитаны на два-три и четыре человека. Никто не проверяет комнаты, и никто за детьми не прибирает – они предоставлены сами себе. Никто не говорит детям, что надевать: они носят что хотят.

---

<sup>13</sup> А. Нилл Саммерхилл – Воспитание Свободой, 2000 год. URL: [http://samlib.ru/e/epshtejn\\_s\\_d/samm.shtml](http://samlib.ru/e/epshtejn_s_d/samm.shtml)

Следующее обязательное правило Саммерхилла заключается в том, что уроки необязательны. Дети вольны посещать их, если хотят, но могут и игнорировать - годами, если пожелают. Расписание существует, но только для учителей. Дети обычно ходят на те занятия, которые соответствуют их возрасту, а иногда - интересам. В Саммерхилле нет новых методов преподавания, потому его концепция не подразумевает важность преподавания как такового. Есть у школы особые способы обучения делению в столбик или их нет - не имеет никакого значения, потому что сам навык деления в столбик важен только для тех, кто хочет его освоить. А ребенок, который действительно хочет научиться делить в столбик, непременно будет уметь это делать независимо от того, каким способом его обучают.

В школе 6 классов, которые организованы не по возрасту учеников, а с учетом их способностей. Занятия проводятся 5 дней в неделю в первой половине дня по вполне обычному, традиционному расписанию, которое предусматривает 5 сорокаминутных уроков ежедневно. Для занятий отведены определенные места, их проводит определенный учитель. Единственное, чем классы отличаются от аналогичных в обычной школе, - нет ни малейшей гарантии, что на занятия придут все ученики или хоть кто-нибудь один. Инспекторам пришлось приложить немало труда, посещая уроки и наводя справки, чтобы выяснить, что же происходит на самом деле. Похоже, что посещаемость занятий растет, по мере того как дети становятся старше, и, если уж ребенок решил посещать какие-то занятия, обычно он делает это регулярно. Дети, которые поступили в Саммерхилл в дошкольном возрасте, ходят на уроки с самого начала своего пребывания, но дети, поучившиеся прежде в других школах, заявляют, что они больше никогда в жизни не пойдут ни на один идиотский урок. Это продолжается порой несколько месяцев. Они играют, катаются на велосипедах, мешают другим, но уроков избегают. Время выздоровления от этой болезни пропорционально ненависти, порожденной у них их прошлой школой. Рекорд поставила одна девочка, пришедшая из монастырской школы. Она пробездельничала три года. Вообще, средний срок

выздоровления от отвращения к урокам - три месяца. Гораздо труднее оказалось выяснить, насколько равномерно распределяют дети свои интересы по школьным предметам. Поскольку многие дети принимают решение сдавать выпускные школьные экзамены, по мере их приближения выбор предметов все больше определяется экзаменационными требованиями, но младшие дети совершенно свободны в своих предпочтениях.

Опыт школы Саммерхилл показал, что освобожденные от принуждения традиционной школы, ученики позитивно реагируют на процесс обучения благодаря собственной положительной мотивации. По мнению Нилла, выпускники Саммерхилла имели гораздо больше здорового скептицизма по отношению к взрослому миру по выходу из школы, чем их более конформистски-воспитанные сверстники из обычных школ.

### **§6. «Интегрированный подход в образовании»<sup>14</sup>**

Интегрированный подход в образовании, подразумевающий под собой объединение общего и дополнительного образования возник на базе реализации федеральной программы «Дети России» и ее подпрограммы «Одаренные дети» на 2007-2010 годы. Проанализировав сложность феномена одаренности, в рамках программы, был сделан важный вывод о том, что «проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с природными задатками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности»<sup>15</sup>. Таким образом, возникает необходимость поиска эффективных способов обучения одаренных детей, создания условий для интеллектуального и личностного роста детей и подростков с признаками общей одаренности в общеобразовательных учреждениях разных типов. Такая задача решается за счет внесения изменений в со-

<sup>14</sup> Е.А. Логинова Обучение одаренных школьников на основе реализации интегрированного подхода// Современные проблемы науки и образования №3, 2007 год

<sup>15</sup> Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. 234с.

держание, методы и организацию обучения в рамках основного образования для одаренных детей или с помощью дополнительного образования детей.

Одаренность как психическое образование представляет собой комплексное, интегральное свойство, включающее в себя когнитивные, некогнитивные и социальные факторы, что свидетельствует о необходимости использования интегрированного подхода в обучении одаренных детей для их успешного развития одаренности. Необходимо интегрировать возможности базового и дополнительного образования, связав урочную и внеурочную деятельность детей и обеспечить в общеобразовательном учреждении единое образовательное пространство.

Исследовательская активность школьника, проявляемая в разных формах, рассматривается как основное проявление креативности в детском возрасте, обеспечивает самостоятельное открытие мира школьником. В процессе творческого развития школьника его исследовательская активность преобразуется в более высокие формы, обеспечивая возможность для перехода к следующему этапу развития, поэтому при обучении одаренных школьников важно использовать интегрированный подход. Его основная задача состоит в том, чтобы определить образование как систему и элемент системы окружающего мира одаренного человека и рассмотреть его взаимодействие с другими элементами внутренней и внешней систем. Интегрированный подход в обучении способствует не только интенсификации, систематизации учебно-познавательной деятельности, но и овладению грамотой культуры (языковой, этической, исторической, философской). Не вызывает сомнения необходимость установления взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности. Такая связь позволяет усилить процессы демократизации и гуманизации жизнедеятельности одаренных учащихся, объединить школьное и внешкольное образование и воспитание детей, эффективно использовать возможности внешкольной среды. Единство урочной и внеурочной деятельности учебного процесса обусловлено, прежде всего, необходимостью социализации одаренных школьников в соответствии с их индивидуальными особенностями. Вне-

урочное общение в большей степени, чем урок, позволяет разнообразить виды познавательной деятельности, быть свободнее в сроках и глубине познания, решать воспитательные задачи обучения. Необходимо обеспечить не только усвоение основ знаний и способов деятельности, но и обучить таким умственным действиям, которые помогут одаренным школьникам самостоятельно решать жизненные задачи различного уровня сложности. Важным условием умственного развития является также усвоение структур творческой деятельности. Решить эту задачу средствами только обучения нельзя. В свою очередь, интегрированный подход предполагает комплексное исследование образовательной среды с одновременным изучением его составляющих. Только при таком подходе к образованию можно обеспечить целостное развитие одаренной личности.

### **Заключение**

Таким образом, в данной работе были рассмотрены различные модели, предполагающие иной взгляд на систему образования, подразумевающую классно-урочный подход. А именно, были представлены следующие концепции: «Освобождение от школ» И. Иллича, «Система взаимного обучения» Э. Белла и Дж. Ланкастера, «Вальдорфская школа» Р. Штейнера, проект «Город как школа» О. Домброу, Ф. Каури, Р. Сафрана, «Школа Саммерхилл» А. Нилла, а также интегрированный подход в образовании на основе федеральной программы «Дети России» и ее подпрограммы «Одаренные дети». Важно отметить, что каждая из рассмотренных моделей, так или иначе, предполагает наличие определенной дискретности, однако, не базируется на подготовке детей «по образцу». В каждом из рассмотренных взглядов на систему школьного образования, в том числе и при интегрированном подходе, который не отрицает классно-урочную систему, а напротив, строится на принципе совместной коллаборации - творческое мышление, индивидуальный подход и предполагаемая универсальность знаний, являются отправными пунктами. Хочется верить, что в будущем общество освободится от «зашколенного»

взгляда на систему образования, и если не полностью изменит существующую на сегодняшний день модель, то хотя бы привнесет в нее новые элементы, позволяющие каждому ребенку максимально развивать свои способности и не чувствовать себя «не эффективным». Возможно, внедрение интегрированного подхода – это первый шаг на пути к новому восприятию образовательного пространства.