

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

1. ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

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

Апофеозом репродуктивного обучения являются экзамены. Преодоление экзаменационных барьеров с их стандартами лимитирует живую мысль учащихся. Пожалуй, в наиболее ярком виде это выглядит в Японии, где школьники вступают в «битву вступительного экзамена» в высшие учебные заведения, еще будучи в начальной школе. Участвуя в этой битве, как замечает японский педагог Накаучи Тошио, дети начинают испытывать отвращение к учебе. Как следует из опросов японских школьников, чем старше учащиеся, тем больше среди них недовольных. Если ученики начальной школы почти единодушно (90 %) высказали удовлетворение учебной работой, то в младшей и старшей средних школах довольных оказалось куда меньше — соответственно 70 и 64%. Необходимость обновления обучения и воспитания не вызывает сомнений в мировой педагогике. Пожалуй, наиболее радикальную позицию при этом заняли сторонники так называемой *неинституциональной педагогики* — П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гуллэд, Ф. Клейн, Дж. Холт и др. (США). Считая, что пришло время отказаться от «косметических операций»

и приступить

к решительной модернизации школьного обучения, Дж. Холт пишет: «Пора перестать жить мифом, будто нынешняя школа — чудесное место для детей». И. Иллич заявляет, что современная школа «обречена на исчезновение» и что следует полностью менять ориентиры образования. Единомышленник Иллича французский педагог Л. Бернар пишет: «Опыт показывает, что все попытки исправить школу заканчиваются ничем; следовательно, надо отказаться от самой школы». Большинство педагогов, впрочем, далеки от радикальных решений. Они хотят «вливать новое вино в старые меха», настаивают на индивидуализированном обучении, учете в учебно-воспитательном процессе персональных способностей и интересов, предлагают совершенствовать обучение и воспитание путем уменьшения наполняемости классов, сокращения учебной недели, модификации классно-урочной системы. Школы ряда ведущих стран мира уже перешли на пятидневную учебную неделю. Подобная реформа означает поворот к интенсификации учебного процесса. Впрочем, педагогический консерватизм в виде репродуктивного обучения цепок и живуч. Когда началось введение пятидневки, многие школы России и Японии пошли на маленькие хитрости: вместо сокращения программы стали увеличивать учебный день.

Основной формой занятий в школе остается урок с традиционными составляющими — опрос, изучение нового материала, закрепление. Урок является прежде всего коллективным видом учебной работы. Варианты его весьма разнообразны; урок-открытие, урок-дискуссия, урок-экскурсия и пр. В мировой педагогике и школе разрабатываются и осваиваются *новые модели обучения*. Подобные модели условно можно поделить на *две группы: репродуктивной и поисковой ориентации*.

К первой группе относится, например, «Индивидуально предписанное обучение», созданное в Питсбургском Университете (США). Оно адресовано ученикам начальной школы. Учебный материал дробится на множество конкретных целей,

соответствующих разделам материала по предметам. Эти цели, таким образом, охватывают небольшие фрагменты учебного материала. Сущность методики «Индивидуально предписанного обучения» сводится к следующему: тестирование учеников в начале учебного года для определения стартового уровня раздела учебной программы, с которого следует начинать обучение каждого из них; тестирование по выявленным

121 знаниям; составление для каждого ученика указаний, куда включены различные виды деятельности (консультации, работа с учебной литературой, технические средства обучения, занятия в группе); получение и поочередная проработка учеником фрагментов учебного материала; промежуточное тестирование по блокам проработанных материалов; при неудачном освоении учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется.

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

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

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

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

Авторы другого проекта «Управляемое продвигающее обучение» предлагали разноуровневые программы для каждого школьника. Вот как должно было выглядеть подобное

122

учение. Пришедшему в школу ребенку ставят диагноз, основываясь на его способностях и интересах. Ему предлагают изучать программу на уровне той ступени, которая соответствует его способностям и интересам. Он может заниматься английским языком по программе 5 класса, математикой — по программе 6 класса, естественными науками — по программе 7 класса и т. д.

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

Эксперимент опробовал ряд школ (Оклефский колледж в Питсбурге, колледж Истон Эреа, колледж Сент-Джон в Анна-полисе и др.). Так, ученики Оклефского колледжа занимались по индивидуальным планам (персональные пропорции работы в классе, консультаций с преподавателями, самообразования). В Истон Эреа команды учителей распределяли между

собой обязанности чтения лекций, ведения семинаров; ученикам предоставлялось право выбора учиться в классе или самостоятельно. В Сент-Джоне широко практиковали утренние занятия в группе (не более десяти учеников); гораздо реже, и только в выпускном классе, проводились семинары, предназначение которых состояло прежде всего в формировании культуры дискуссии. Не все новации проектов «Школы будущего» оказались целесообразными. Выяснилось, например, что слишком много времени было запланировано на самостоятельную работу учащихся.

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

123

Команды преподавателей распределяли свои обязанности весьма дробно: одни читали лекции, другие вели семинары, третьи проводили лабораторные занятия, четвертые давали консультации и проверяли домашние задания. Новые модели форм и методов обучения разрабатываются и в Германии. Группа немецких ученых опубликовала в 1990 году книгу «Целостная школа», где излагались принципы модернизации школьного обучения. По мнению авторов, формы и методы обучения не могут и не должны быть абсолютно новыми, они должны продолжить и развить опыт активного и самостоятельного учения школьника. Модели реформирования классно-урочной системы, преподавания и учения отрабатываются во Франции. На первом плане в изысканиях стояло индивидуальное обучение «в собственном ритме». Пересматривалось учебное расписание, классы делили на группы, практиковали новую организацию обучения: начальной школе — деление учебного дня на две половины («ми-тан») и учебной недели на три части («тьер-тан»), а также частичную отмену домашних заданий, в средней школе — так называемый независимый труд. Согласно «ми-тан», учебный день был поделен на утреннюю часть (для занятий по французскому языку и математике) и послеобеденную (для занятий по остальным направлениям и предметам — «развивающим дисциплинам»). Согласно «тьер-тан», учебная неделя была поделена на три части: французский язык и математика, занятия на открытом воздухе (учебные экскурсии, прогулки и пр.), «развивающие дисциплины». Тогда же в начальной школе (за исключением старшего курса) отменили домашние задания. Поддерживая такую реформу, французский педагог С. Оноре писал: «Домашние задания освобождают учителя от интенсивной работы в классе, а родителей от хлопот. Они лишь на первый взгляд позволяют ускорить обучение. На самом деле ученик начальной школы попросту не справляется с дополнительными нагрузками в виде домашних заданий».

Экспериментальной площадкой по проверке учебной работы в «собственном ритме» стал коллеж Бельвю (Тулуза). Учебный день здесь состоял из восьми часовых занятий: шесть — по обязательной программе, два — факультативы (спорт, художественное творчество, естественно-научные, физико-математические дисциплины и пр.). Каждый четверг

124

ученики дополнительно посещали полуторачасовое занятие по интересам, тематика которого была связана с обязательной программой или факультативами (занимались в группах по пять человек). Эксперимент показал, что необходима дополнительная ориентационная работа с учащимися, которые всячески избегали занятий, связанных с академическими дисциплинами, предпочитая им спорт. Во многих средних учебных заведениях Франции применяется так называемый независимый труд. Сторонники этой теории преследовали цель повышения

результативности обучения через индивидуальный подход и преодоление пассивности учащихся. Например, преподаватели рекомендуют небольшой группе школьников единую тему; каждый предметник формулирует в ней свою подтему. Ученики распределяют обязанности и готовят коллективный отчет о проделанной работе («мини-мемуар»). В процессе «независимого труда» учащиеся могут рассчитывать на консультации любого учителя. После проверки и оценки «мини-мемуар» поступает в методический фонд школы.

Активный поиск совершенствования методов преподавания вели в 60—80-х годах учителя-новаторы в России (С. Н. Лысенкова, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, Т. И. Гончарова и др.). Так, свою методику опережающего обучения в начальной школе предложила С. Н. Лысенкова. Согласно этой методике, трудные для детей темы изучались ранее, чем в оговоренные программой часы. Велась так называемая перспективная подготовка. Была предложена также методика «коллективного способа учебной работы» (КСО) (В. К. Дьяченко, А. С. Соколов и др.), суть которой состоит в том, что каждый школьник с помощью товарищей получает шанс расширять свои знания. (На классной доске учитель выписывает несколько (10—14) новых понятий. Каждый школьник избирает одно понятие и опрашивает товарищей, что им известно о нем. Затем «хозяева» одного понятия собираются в малые группы и пытаются дать ему совместную характеристику. Результат записывают и показывают учителю.) В современной школе режим, методы и форма обучения существенно изменились. В ряде стран изменен ритм учебного года. Так, в США многие учебные округа удлинители или укоротили школьный год. Во Франции начало и окончание учебного года варьируется в зависимости от климатических зон, учебный год поделен на периоды с более длительными каникулами. Отказались от единообразной длительности учебного года в Японии и России.

125

В ряде школ уже нет строгого ранжира парт, школьники располагаются в непринужденных позах вокруг учителя. Шире применяются нестандартные приемы преподавания. Перемены касаются классно-урочной системы в целом и преподавания отдельных предметов. Модификация продиктована необходимостью развивать у детей творческие способности, инициативу, научное мышление, самостоятельность при овладении знаниями и умениями. Приоритет часто отдается решению проблемных учебных задач, самостоятельной работе учащихся. С модернизацией классно-урочной системы тесно связана практика индивидуализации учебного процесса (индивидуальный режим (гибкое расписание); персональный ритм изучения учебного материала; использование особых дидактических материалов для самостоятельной работы; фиксированные минимум и максимум объема усвоения учебного материала; подвижные учебные группы; деятельность учителя как консультанта и координатора; активность ученика при выборе режима обучения; сотрудничество ученика с учителем).

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ

Эпицентром поисков по реорганизации содержания, форм, методов школьного образования и воспитания оказались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Эти учреждения предназначены для проверки, выработки и обоснования новых педагогических идей с учетом опыта лучших учителей. Сложилось несколько типов таких учреждений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где шлифуются традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, осуществляющие оригинальные педагогические идеи. Опыт экспериментальных школ далеко не всегда становится достоянием обычной школы. Экспериментальные школы имеют двойное назначение — как центры педагогических поисков и как популяризаторы новых подходов к учебно-воспитательному процессу. Организация экспериментальных учебно-воспитательных учреждений — одно из важных направлений государственной политики. Так, в США действует федеральное бюро

экспериментальных школ. Организаторы экспериментальных школ могли рассчитывать на государственную поддержку при соб-
126

людении ряда условий: сравнительная массовость (от 2 до 5 тыс. учеников), осуществление оригинальных идей, переподготовка преподавателей, участие общественности и родителей учеников.

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

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

Организация экспериментальных школ в начале 90-х годов была признана одним из приоритетов школьной политики России. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений занимаются: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства. С начала 90-х годов было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений, при Академии образования был создан ряд экспериментальных школ.

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

Исходные положения развивающего обучения — представления о воспитании, обучении и развитии как диалектически взаимосвязанном процессе. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики. Образование рассматривается как основа развития ребенка. Прогресс в развитии оценивается как условие освоения знаний. Учебная деятельность проектируется как совместный поиск и сотруд-
127

ничество учителя с учащимися, когда школьники не получают готовых решений, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы. Среди дидактических принципов экспериментальной системы Л. В. Занкова решающая роль отводится принципу обучения на высоком уровне трудности, который находится в тесной зависимости от других принципов — ведущей роли теоретических знаний, движения вперед быстрым темпом при изучении учебного материала, сознательности обучения, обращенного на протекание учебной деятельности.

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

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

Энтузиасты опытно-экспериментальной работы координируют свои усилия в

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

Ряд экспериментальных школ пытаются повторить и продолжить в новых условиях *опыт нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений 20—30-х годов*. Речь идет об использовании наследия А. Нейла (Англия), О. Декроли (Бельгия), Е. Паркхерст (США), Р. Штайнера (Германия), С. Френе (Франция) и др. Последователи «новой школы» А. Нейла пытаются оживить лозунг «абсолютной свободы учащихся», когда ученикам, например, позволяется пропускать занятия. Несколько десятков школ, последователей А. Нейла, действует в США. Подобные школы возникали и за пределами США, например, частные учебные заведения под руководством Миури Ямагучи и Ю. Эндо в Японии. Успешно работает в Брюсселе (Бельгия) основанная в начале века О. Декроли школа «Эрмитаж». Это подлинная жемчужина

национального и мирового образования. Уже более восьмидесяти лет «Эрмитаж» противостоит словесно-вербальным традициям, стремится опираться на эволюционирующие детские интересы, строя процесс обучения с учетом особенностей мышления ребенка.

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

В школе есть отделения начального и среднего образования. В начальных классах основой обучения являются так называемые центры интересов. «Центры интересов» должны группировать и организовывать учебный материал в соответствии с интересами и потребностями ребят. Таковыми у детей начального школьного возраста определены потребности в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал должен черпаться из окружающей ребенка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества. В 1991—1992 учебном году, например, несколько классов занималось по «центру интереса» «Потребность в питании». Школьники собирали и изучали сведения о различных продуктах питания, используя эти данные на занятиях по французскому языку, математике, естествознанию и пр. Одним из объектов разнообразных учебных заданий и упражнений оказался любимый во всякой семье сыр (изготовление, хранение, продажа, описание и т. д.). В «Эрмитаже» ученики пользуются учебной литературой из домашней, школьной и муниципальной библиотек. Материалы и выводы авторов учебных пособий порой не совпадают, а то и вовсе противоречат друг другу. Преподавательница Н. Ванденбогар видит в этом только позитивное: «Ребенок убеждается, что сказанное в книге — не слово священное и что ко всякому факту нужно относиться критически, не сотворяя себе кумира». В «Эрмитаже» может учиться любой ребенок. Конкурса при поступлении нет. Единственное препятствие — нехватка мест. В школе учатся представители всех этнических групп, проживающих в Бельгии. Толерантность в отношении любых национальностей, верований, убеждений — традиционная линия в «Эрмитаже». Преподаватели искренне любят своих учеников, и те отвечают им взаимностью. Педагоги стремятся создать гуманный климат, обстановку активного общения. На такую цель работают и специальные занятия. Например, старшекласникам предлагается на уроке тема «Факторы общения». В контексте темы рассматривается роль прессы, лите-

ратуры, театра, кинематографа, человеческих контактов. Подобные занятия способствуют приобщению подростков к сокровищнице культурных эстетических ценностей. Развитию и поощрению творчества детей служит школьный журнал «Курьер». Сами школьники готовят материалы, печатают, брошюруют журнальные выпуски. Авторы — ученики всех возрастов. Поощряется фантазия, юмор, образность. 13-летняя Ноа пишет:

«Привет, я живу на яблоне. У меня множество братьев и сестер. Я жду часа, которого так боюсь. Пройдут весна, лето и . . . меня съедят» (рассказ «Яблоко»). А вот стихи ее сверстницы

Садрин:

«Утихает шум, темнота и тишина. На белом экране — чужая страна. Свет, говор зала — То реальной жизни начало».

(«Киносеанс»)

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

В современной школе используют идеи экспериментальных учебно-воспитательных учреждений США 20—30-х годов: «Дальтон-план», «метод проектов» и др. Суть «Дальтон-плана» Е. Паркхерст состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты), где указывались разделы, рекомендательная литература, контрольные вопросы, материалы для ответов на эти вопросы. Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся. Предусматривались систематический контроль и проверка результатов деятельности учащихся. Некоторые современные учебные заведения обращаются к методике Е. Паркхерст. Так, одна из частных начальных школ Франции (Эгюэбаль, город Крезе) практиковала контракты со школьниками. Согласно договорам ученики обязывались выполнять в течение недели ряд учебных заданий и упражнений. Контракты составлялись с учетом сил и желаний учащихся. Внешне привлекательная работа по контрактам породила ряд проблем. По признанию учителей, ученики, подписывавшие облегченные контракты, испытывали затруднения при дальнейшем обучении в коллеже и лицее. Собственный вариант «Дальтон-плана» отработывался в ряде школ Японии. Ученики подписывали со школой контракты, по которым обязывались выполнить в определенный срок оговоренные учебные задания. Дети сами решали, на какую оценку подписывать контракт. Если на «удовлетворительно»,

130

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

Есть последователи «Дальтон-плана» и в России. В начале 90-х годов, например, по такой методике работала школа № 7 г. Чайковского. Учителей и учеников школы в «Дальтон-плане» привлекли возможность заниматься больше времени любимым предметом, интенсивно общаться, простор для самостоятельности и ответственности. Близок к «Дальтон-плану» «метод проектов» У. Кил-патрика, который реализовывался, в частности, в школе Е. Коллинса. Учащиеся должны были проектировать то, чем им предстояло заниматься. Первостепенное внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Материалы для обучения брали из повседневной жизни учащихся. Ученики сами определяли содержание работы, а учитель оказывал помощь в достижении запроецированного. Проекты были индивидуальными и групповыми. Номенклатура проектов должна была учитывать разные стороны детской жизни: игру, экскурсии, изготовление поделок и пр. При выполнении проекта ученик проходил несколько этапов: выбор, планирование, исполнение, обсуждение. «Метод проектов» обрел новую жизнь в современной школе («независимый труд» в средних учебных заведениях Франции, «школа диалога культур» в России). Среди экспериментальных учебно-воспитательных учреждений прошлого, чей опыт также пытаются воспроизвести, нужно упомянуть открытую в 1919 году школу Р. Штайнера в Вальдорф-Астории (Штутгарт, Германия). Главным направлением деятельности Вальдорфской школы являлся поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и

индивидуальных требованиях, основанных на изучении личности каждого школьника. Акцент делался на том, чтобы создать единую эмоционально-эстетическую основу обучения. Соответственно составляли программу образования. Вальдорфская школа опиралась на идеи, что познание человеческой сущности доступно лишь мудрым и посвященным и что человек —

131

прежде всего духовное создание. Отсюда предназначение воспитания определялось как всемерное развитие посредством интенсивной духовной деятельности. Школа должна была превратиться в автономный мир — очаг духовности. На первый план в нравственном воспитании ставилось пробуждение воображения и фантазии как противостояния от детской жесточенности.

Обучение начинали с изучения биографий великих ученых, мыслителей, затем приступали к идеям, которые они оставили человечеству. При освоении учебного материала предлагалось идти по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Историю поэтому поначалу узнавали через сказки, легенды и мифы, затем переходили к библейским сказаниям и античности, а новейшую историю осваивали в выпускном классе. Эпоху расцвета древней Греции, например, изучали школьники 11—12 лет, поскольку сторонники этой теории полагали, что именно в этом возрасте дети восприимчивы к справедливости и способны к демократическому мышлению, поэтому будет уместно посвятить школьников в первые опыты республиканского устройства. Вальдорфская школа строилась на самоуправлении: действовал совет, в который входили учителя, ученики, родители, друзья школы. В школе отказались от традиционных оценок и стремились учитывать индивидуальные результаты каждого ученика. Была организована разнообразная практическая деятельность воспитанников, налажено тесное сотрудничество с родителями.

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

Современные Вальдорфские школы заметно отличаются от обычных учебных заведений. В этих учреждениях есть все отделения общего образования. Хотя в них обучают тем же предметам, что и в других общеобразовательных учреждениях (исключение составляет предмет, именуемый эврит-мией, — упражнения, где синтезированы речь, музыка и движение), учение и преподавание выглядят иначе. Обучение преследует цель помочь учащимся воспринять мир знания в целостном виде. Руководитель класса, ведущий главные предметы в течение восьми лет, безусловно, должен быть весьма эрудированным учителем.

Непривычноорганизация обучения; никого не оставляют на второй год и, как правило, никого не исключают. Вместо традиционных оценок дают краткие

132

отзывы об успехах и результатах. При обучении избегают учебников, предпочитая лекционные занятия. В средних и старших классах используют систему циклического изучения дисциплин — по два часа в день в течение трех недель в каждом полугодии. Система имеет преимущества и недостатки. С одной стороны, четырехмесячные разрывы между одинаковыми циклами угрожают прочному и систематическому образованию. С другой стороны, интенсивное погружение в цикл предметов не может не приносить пользу.

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

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

Директора в Вальдорфских школах нет. Ежегодно избирается правление, которое ведает бюджетом. Повседневные вопросы решает конференция по руководству. В нее входят учителя и родители. Родители обычно являются учредителями школы. В Вальдорфских школах нет жестких наказаний. Здесь избегают нравоучений, полагаясь прежде всего на положительную нравственно-психологическую обстановку всеобщей приязни.

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

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

133

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

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

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

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

В школе Френе царила радостная, деловая обстановка. В первой половине дня одни школьники вели самостоятельную учебную работу, обращаясь за помощью к учителю, другие дежурили на кухне, третьи работали в огороде и мастерских. До обеда подводили итоги, обсуждали «свободные тексты», сообщения, проводились консультации. Во второй половине

134

дня дети занимались спортом, играли, работали в мастерской и подсобном хозяйстве. Вечером в присутствии всей школы С. Френе подводил итог пройденного дня. Каждый ученик и каждый класс имели свои программы на день, неделю, месяц. Для выполнения группового задания дети сами подбирали партнеров. Ученик регулярно — не менее одного

раза за три недели — выступал с отчетом. Во Франции действует педагогическая ассоциация адептов Френе. Его последователи есть в Италии, Бельгии, Японии и других странах. Научно-технический прогресс позволил усовершенствовать и обогатить «технику Френе», используя копируемые устройства, аудио-, видеоаппаратуру. Рабочая библиотека пополняется за счет новых дидактических материалов — видео-, аудиозаписи, лазерные диски. Заметим, что в опытных школах применяются отдельные компоненты «техники Френе» (обычно это «свободные тексты» и копируемая техника, литература из рабочей библиотеки). Между тем сам Френе замечал, что его техника дает наилучший результат лишь при целостном применении. Интересный эксперимент осуществлен во Франции пятью «лицеями-пилотами» (в Марселе, Монжероне, Севре, Тулузе, Энгие), которые руководствовались несколькими принципиальными дидактическими установками: 1) не делить учебные предметы на основные и второстепенные; 2) осваивать школьную программу группами (командами) лицеистов; 3) использовать активные методы обучения с учетом индивидуальных склонностей учащихся; 4) обучать при тесном взаимодействии со средой, тесном сотрудничестве учителя с учениками; 5) превратить экзамены в процесс приобретения знаний. Осуществление подобных установок велось в трех основных направлениях: корректировка программ, обновление форм и методов обучения, использование технических средств.

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

Учебный материал группировался по так называемым синтетическим темам. Например, в лицее Энгие в течение одного учебного года были предложены шесть таких тем. Командам классов предлагалось изучить эти темы и отчитаться о проделанной работе. Скажем, при изучении «синтетической темы» «Египет» учащимся следовало дать характе-

135
ристику истории и географии Египта. Путешествие по географической карте сопровождалось изучением климата, экономики, культуры Египта. При подготовке лицеисты использовали учебники и другую литературу, а также документальные источники. Они посещали музей в Лувре, где знакомились с культурой древних египтян. Лицеи-пилоты особенно заботились о развитии творческого начала у школьников. В этой связи поощрялось развитие так называемого созидательного воображения подростка (преподаватели литературы предлагали фантазировать на какую-либо литературную тему, преподаватели математики упражняли в изображении сложных геометрических фигур, преподаватели физики поощряли к изготовлению моделей механизмов и т. д.). Образцовые лицеи уделяли много внимания эстетической подготовке учащихся. Силами учащихся регулярно ставились театральные представления. Лицеи-пилоты вели поиск оптимального сочетания обязательного и элективного образования. В последнем случае учеников систематически делили на группы (сильные, слабые, ленивые, нестабильные). При организации элективного обучения учитывалась необходимость мотивации к такому обучению. К примеру, в одном из образцовых лицеев, чтобы побудить учащихся заниматься сверх обязательной программы по курсу «Экономика и социальное развитие», преподаватель начал первый урок словами: «Недавно во Франции произошло знаменательное событие — родился пятидесятимиллионный житель. Кто и как сумел это узнать?» После такого интригующего зачина школьники захотели выяснить механизм обработки статистических данных. Затем их заинтересовали вопросы демографии. Для получения необходимых знаний они обратились в библиотеки и архивы. «Провал или успех?» В духе такой альтернативы обсуждается во Франции опыт лицеев-пилотов. Скептики утверждают, что эти учреждения не поколебали консервативных традиций. Иной точки зрения придерживается большинство преподавателей и бывших учеников лицеев-пилотов, часть руководителей министерства образования. Они отмечают, в

частности, что лицеи-пилоты накопили значительный опыт обучения в обстановке дружеского участия, личной ответственности, самостоятельности, уважения к личности. В различных странах мира ученые и практики стремятся создать наиболее оптимальный вариант образовательного учреждения, что приводит к возникновению новых типов экс-

136
периментальных школ. В частности, на Западе появились так называемые *открытые и альтернативные школы*.

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

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

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

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

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

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

137

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

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

Первая «школа без стен» была создана в 1968 году при коллеже Паквей (Филадельфия). Учащихся можно было встретить в офисах и научных лабораториях, музеях и театрах,

универмагах и закусовых, где они выполняли те или иные учебные задания. В итоге город становился для них местом обучения. Базовые академические дисциплины изучались в коллеже на двухчасовых групповых занятиях четыре раза в неделю. Еженедельно проводились итоговые собрания, в которых принимали участие ученики, учителя, директор.

Как считают инициаторы «школы без стен», подобная организация обучения вносит в жизнь школьника разнообразие, обостряет интерес к учебе. Англия была первой страной, где появились экспериментальные «открытые школы». Одна из наиболее известных — начальное учебное заведение им. Э. Лоу (Лондон). Дети занимались в помещениях, где не было обычных парт, четкой череды уроков, традиционных учебного плана и расписания. Существовал гибкий ритм занятий. Наставник и ученики совместно планировали темы и время различных видов учебной деятельности. Подобная организация получила наименование «интегрированный день». Вот как, к примеру, проходил «интегрированный день» шестилетнего Генри. Сначала мальчик присутствовал на занятиях по математике. Спустя некоторое время он направлялся в живой уголок, где кормил хомяка и читал предложенную учителем книгу о животных.

Затем

Генри

138

принимался бродить по школе и попадал в кабинет директора. Здесь ему показывали, как обращаться с магнитофоном.

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

В школе им. Лоу кроме обычных возрастных классов организовывали группировки учащихся по вертикали (семейные группировки), когда на занятиях рядом друг с другом сидели младшие и старшие школьники. Предполагалось, что это создает доверительную обстановку общения и заботы старших о младших. Метод «открытого обучения» нашел свое воплощение и в Германии. Здесь был проведен эксперимент «Город как школа — Берлин», осуществленный в начале 80-х годов. Основной замысел эксперимента состоял в том, чтобы ученики и преподаватели проводили значительную часть учебного времени вне стен учебного заведения, изучая немецкий язык в издательствах, математику — в компьютерных центрах, историю — в музеях, литературу — в библиотеке, физику и химию — в лаборатории, общественно-политические науки — в штаб-квартирах политических партий и т. д. Экспериментом было охвачено несколько гимназий и реальных училищ. Учащиеся совмещали занятия в обычном учебном заведении и «открытое обучение» за его пределами.

Во Франции с «открытыми школами» связан масштабный эксперимент в начальном образовании, в котором участвовало около 150 общественных учебных заведений. Часть из них была построена по специальным проектам, где учитывались пожелания педагогов и родителей учеников. Школы размещались в одноэтажных корпусах с крытыми переходами, раздвижными стенами, залами для зрелищ и спорта. Учителя, директор, советники по психологии и педагогике составляли команду единомышленников, у любого из членов которой ученики могли получить совет и консультацию. Во время занятий преподаватели советуют, ободряют, контролируют. Класс закрепляется за учителем на два-три года, что

139

необычно для французской начальной школы. Расписание позволяет работать в классе не одному, а двум-трем преподавателям, что также непривычно для начальной школы. Многих ребят это нововведение устроило, поскольку, как они заявили, можно выбрать

учителя, который нравится. Однако были и такие, кого смена преподавателей нервировала. Наряду с делением на возрастные классы ученики разделялись при изучении основных дисциплин (французский язык и математика) по уровням (сильные, слабые, отстающие). Для слабых и отстающих учителя (группа поддержки) организовывали дополнительные занятия. Помимо деления по уровням в пределах одного класса применялось вертикальное распределение, когда преуспевающие и наиболее способные во французском языке и математике занимались вместе с более старшими учащимися. Занятия в уровневых группах по основным дисциплинам организовывали в первой половине дня. Остальная учебная программа осваивалась во второй половине дня в виде разнообразной деятельности в небольших группах по интересам или по классам. Школьники занимались различными делами: решением математических задач, упражнениями по родному языку, постановкой театрализованных сценок, рисованием, играми, спортом. Школьников можно было встретить в библиотеке, «поливалентном» зале — помещении для разнообразных занятий, учебных мастерских, саду, фотолаборатории и пр. Часто организовывали учебные прогулки, экскурсии. Прообразом «открытого обучения» во Франции можно считать «снежные» классы, к которым в дальнейшем прибавились «морские» и «лесные» классы. Начало организации «снежных» классов датируется 1953 годом (поездка учащихся начальной школы г. Ванв вместе с учителем на время каникул в горы). Во время каникул ребята не только отдохнули, но и расширили свои представления о родной природе, жизни, быте населения. Полученные впечатления стали прекрасным дополнением и мотивацией на занятиях в школе. «Снежным», «морским», «лесным» классам суждена была долгая жизнь. Ежегодно в них бывает до 200 тыс. школьников. Много общего с «открытыми школами» у «альтернативного обучения». «Альтернативные школы» были выражением негативного отношения к энциклопедизму учебных программ, завышенному теоретическому уровню общего образования, увеличению числа уроков, учебных заданий, ужесточению дисциплины.

140

Главной особенностью «альтернативных школ» было применение нетрадиционных методик обучения и воспитания, в которых акцент делался на гуманные отношения участников учебно-воспитательного процесса, на развитии индивидуальных способностей и творческого потенциала школьников. Будучи сходными, «открытые» и «альтернативные» школы имеют определенные отличия. Если «открытые школы» во главу угла ставят более тесную интеграцию образования с окружающим миром, то «альтернативные школы» преследуют цель радикальной перестройки главных компонентов школьного воспитания и обучения. Пионерами «альтернативного обучения» оказались педагоги США. Первые 28 «альтернативных школ» появились в Соединенных Штатах в 1968 году. В середине 70-х годов их было уже свыше 2 тыс. Альтернативные школы работали по более чем 200 проектам в 60 школьных округах. Координацией занималось федеральное бюро экспериментальных школ. Была создана Ассоциация поддержки альтернативного обучения с участием видных педагогов, бизнесменов. Ассоциация оказывала финансовую помощь «альтернативным школам» из федеральных и частных источников. Обычно один проект реализовывала одна школа. В нескольких городах единый проект опробовали группы учебных заведений: Беркли (штат Калифорния) — 24 школы, Сиэтл (штат Вашингтон) — 19 школ, Филадельфия (штат Пенсильвания) — 18 школ. В некоторых городах, например, Луис-вилле (штат Кентукки), Сен-Поле (штат Миннесота) и др. по разным проектам одновременно действовали две-три альтернативные школы. Непременной установкой «альтернативной школы» был принцип добровольности. Учителя, учащиеся и родители были вправе выбирать между обычным и нетрадиционным обучением. Сделав выбор в пользу «альтернативной школы», они должны были участвовать в эксперименте. Инновации, следовательно, касались только тех, кто высказывался в их поддержку. Второй установкой являлось обязательство осуществлять педагогические инновации, не требуя от администрации школьного округа

дополнительных

субсидий.

«Альтернативные школы» предназначались тем, кто не желал ограничиваться обычным школьным образованием. Им предлагались нетрадиционные занятия в музеях, научных лабораториях, библиотеках, просветительских центрах, по индивидуальным планам. Количество преподавателей по сравнению с обычными учебными заведениями в «альтернатив-

141

ных школах» увеличивалось. С учащимися могли заниматься не только педагоги, но и родители (смешанное преподавание).

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

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

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

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

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

142

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

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

Нетрадиционный режим «круглогодичной школы» позволил сократить наполняемость классов, что облегчало организацию индивидуализированного обучения. Вместе с тем возникали специфические проблемы, связанные с нестабильностью состава классов. Педагоги были лишены возможности систематически общаться со своими питомцами, что отрицательно сказывалось на результатах школьного воспитания. «Неградуированные школы» пошли еще дальше по пути пересмотра классно-урочной системы. В г. Эплтоне, где впервые возникли такие школы, их организаторы отказались от

деления учащихся на годовые возрастные классы. Вместо этого, например, начальное обучение разделили на два цикла с определенными учебными программами. Один из вариантов «альтернативного обучения» в США — *домашние школы*. В основном это были заведения начального образования, учреждавшиеся группами родителей, которые приглашали для своих детей преподавателей-профессионалов. В европейских странах «альтернативное обучение» не стало столь распространенным, как в США. Можно, однако, выделить подобное обучение в виде так называемых *диких школ* во Франции.

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

Родители и учителя «диких школ» совместно учили детей, старались приблизить обстановку в них к семейной. «Диких школ» было немного (около десяти). Их программы мало отличались от обычных. В своем абсолютном большинстве они являлись заведениями начального образования. Специфика «диких школ» состояла, прежде всего, в организации обучения. Такие школы посещали не более полусотни учеников, что позволяло интенсивно осуществлять индивидуализированное преподавание. Для занятий использовались обычные квартиры в жилых домах, сельские фермы. Одна из школ (Бато) располагалась на речном судне. Ученики проводили много времени на воздухе — во дворах, скверах, парках.

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

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

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

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

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

ством, музыкой. Практиковалась работа учителей командами. В одном помещении занимались одновременно два-три класса.

Школа Огава нашла немало последователей. К началу 90-х годов уже действовало около 1 тыс. подобных учебных заведений. Японский вариант «открытого обучения» несколько отличается от классических образцов. В «открытых школах» Японии нетрадиционное обучение идет лишь вне обязательной программы.

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

Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие развития школьного образования. Так, например, согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Экспериментальные учреждения, следовательно, оцениваются как неременный фактор народного образования. В начальном образовании продолжают эксперименты по методикам развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова. Около десяти учебных заведений попытались воспроизвести модель «Школа диалога культур» (ШДК). Одна из удачных попыток — деятельность школы под руководством С. Курганова (Красноярск). Вот как выглядел такой эксперимент. В первом—втором классах дети, осваивая письмо, чтение, математику, естествознание, историю, включались в так называемые точки удивления (что такое число, что такое слово, что такое звук, что такое температура, что такое басня и пр.). В ходе учебных диалогов ученики и учитель строили фантастические образы числа, звука, слова, события, сказки, мифа и т. д. («образы-монстры»). Тем самым предполагалось заложить в детском сознании зародыши различных культур мышления. В третьем—четвертом классах предметом учебной деятельности становилась античная культура. Детей «погружали» в античность, знакомя с фрагментами учения Пифагора на уроках

математики, читая Плутарха и Геродота на занятиях по истории и т. д. После 1987 года на базе общеобразовательных общественных учебных заведений возникали средние школы нового типа — *лицеи, гимназии и коллежи*. В работе этих экспериментальных школ приняли участие преподаватели высших учебных заведений. Новые учреждения получили право на инновации — корректировку учебных программ и планов, форм и методов занятий, способов проверки и оценки знаний учащихся, принципов комплектации учебных групп и пр. К началу 90-х годов в Москве насчитывалось около двадцати лицеев и гимназий. В отличие от традиционно единообразного образования, в этих экспериментальных школах практиковали систему выбора учебных курсов сверх обязательной программы. В целом программы лицеев, гимназий и коллежей оказались более насыщенными и сложными, нежели в обычных школах. Так, в гимназии Киевского района г. Москвы в старших классах наряду с обязательной программой предлагались углубленные курсы по выбору (физика, химия, математика, иностранные языки и т. д.). В Московском классическом лицее сочетание обязательного и элективного образования начиналось раньше — с 6 класса. В числе курсов на выбор предлагались информатика, маркетинг, латынь. В Московском лицее Теплого Стана в 8—11 классах обучали по стандартным и нетрадиционным программам (медицина, биология,

история, литература и т. д.). В начальных классах Московской гимназии вводилось обучение музыке и живописи, в старших классах — изучение вместо одного двух иностранных языков. В лицее Северного Чертанова (Москва) кроме обычной программы изучались философия, психология, история религии и другие нетрадиционные школьные дисциплины.

Ряд гимназий, лицеев и коллежей применил нетрадиционную организацию преподавания и учения. В гимназии г. Сургута практиковали так называемые индивидуально ориентированные планы, которые учитывали уровни и интересы различных групп школьников, в частности их намерения поступать в те или иные вузы. Вместо традиционных методических объединений по учебным дисциплинам в сургутской гимназии были созданы девять кафедр (математики, гуманитарных дисциплин, психологии, эстетического воспитания, физического воспитания, трудового и профессионального обучения,

начального

обра-

146

зования, иностранных языков). Кафедры занимались не только методическим обеспечением учебного процесса, но и исследованием перспектив развития образования. К середине 90-х годов государственные лицеи, гимназии, коллежи постепенно утратили новизну, превратившись в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении трехкомпонентной программы образования. Например, гимназия № 6 в Пензе и школа-гимназия № 16 в Брянске избрали в качестве школьного компонента только один профиль — англоязычную литературу и английский язык. У Кирово-Чепецкого лицея. Воронежского лицея № 2 школьный компонент — многопрофильный (иностранн

ые языки,

искусство,

риторика,

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

Частные школы нередко апробируют собственные нетрадиционные программы обучения. Например, Краснодарская школа «Джулия», созданная в 1992 году, в качестве школьного компонента избрала углубленные программы английского, французского и немецкого языков. Хабаровская средняя школа «Аист», созданная в 1993 году, в дополнение к общеобразовательному стандарту предложила многопрофильную программу: хореография, информатика, дизайн, плавание, спорт, прикладная экономика и пр. Ряд частных школ ищет свой путь при организации обучения. Так, в начальных классах открытой в 1992 году школы в Черноголовке (Подмосковье) внедрялись интегрированные курсы.

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

147

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

Вот, к примеру, как выглядел день младшего школьника. Он начинался с ритуала встречи, включавшего игровую разминку, ритмические упражнения, обсуждение предстоящих событий дня. Далее зажигалась свеча и следовал рассказ — часть «еженедельной легенды».

Рассказ повествовал о новых приключениях героев легенды. Детям предлагалось прокомментировать приключения. До обеда проводились два занятия с перерывом на чай. После обеда — факультативы в виде различной прикладной деятельности. Обучение концентрировалось вокруг «темы года» (дом, сад, путь и пр.). Работа с детьми среднего возраста (10—12 лет) строилась также вокруг произвольно избираемых «тем года». Речь шла об «эпизодическом преподавании» путем интенсивного погружения в нетрадиционные курсы интегративного характера (зерно, узор и пр.). Систематическое преподавание стандартных общеобразовательных дисциплин намечалось лишь с 13 лет. Как показывает мировой опыт, экспериментальные школы дают более качественную подготовку, чем обычные учебные заведения. При инспектировании «открытых школ» г. Реймса (Франция), например, выяснилось, что в этих учебных заведениях за четыре года удалось вдвое сократить число второгодников — существенно меньше неуспевающих, чем в обычной школе, оказалось в «не градуированных школах» г. Эплтона (США). Впрочем, подобные итоги не являются обязательным следствием применения новых педагогических идей. В экспериментальных школах часто работают лучшие учителя — мастера и энтузиасты своей профессии, что не может не сказаться на результатах. Далеко не всегда экспериментальная работа вызывает удовлетворение. Так, журнал «Таймс» писал в ноябре 1977 года, что несмотря на шумные новации в виде «открытого», «альтернативного» обучения, «уровень успеваемости школьников в стране медленно, но постепенно падает». Как бы то ни было, экспериментальные учебно-воспитательные учреждения являются необходимым двигателем развития школьного обучения и воопитания.

148

3. НОВЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Школа переживает новый важный этап внедрения в школе технических средств, являвшихся плодом научно-технической, а затем технологической революции. Первыми ласточками были магнитофон, телевизор, обучающие машины механического типа. Магнитофон и телевидение позволили по-новому организовывать наглядное обучение, активизировали учащихся. Обучающие машины помогали контролировать степень формальных знаний. Эти устройства были сравнительно несложными: учащиеся сами читали программу, фиксировали ответы, манипулировали с механизмом.

Затем школы ряда ведущих стран мира, прежде всего США, стали использовать электронное оборудование. Специалисты во главе с Дж. Кеме (США) разработали применительно для школы сравнительно несложный компьютерный язык. Сторонники применения компьютерной техники в образовании опирались на ряд дидактических идей. Среди них упомянем концепцию программированного обучения американца Б. Скиннера. Он предложил повышать эффективность учебного процесса посредством составления и выполнения алгоритмических программ — предписаний последовательности учения. Электронное устройство, настроенное на такую программу, заставляет учащегося последовательно выполнять те или иные предписания. Выполнив их, то есть усвоив некий учебный материал, учащийся может перейти к очередным темам и вопросам. При этом программа ЭВМ составляется так, чтобы помогать отыскивать верные решения.

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

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

К насыщению школы новейшей техникой подталкивает экономическая перспектива. Прогнозируется, что в ведущих странах мира до 60—70 % занятого населения к началу 2000 года будут пользоваться электронным оборудованием.

Ряд ученых (Ж. -Ж. Сорван Шрайбер — Франция, А. Тоффлер, А. Кинг— США и др.) видят обновленную школу широко оснащенной электронным оборудованием, с богатыми банками обучающих программ.

149

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

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

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

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

150

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

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

151

Ведущие позиции в использовании электронного и иного современного школьного оборудования занимают США, Япония и страны Западной Европы. **США** первыми вступили на путь освоения новейшей школьной техники. «Компьютерное» поколение школьников появилось в Америке в начале 60-х годов. Это было связано с интересом к видеоиграм, которые открыли новые возможности самостоятельно ставить и решать познавательные задачи. В это время началось оснащение учебных заведений новейшей техникой. Например, в школе-пилоте Луисвилля (штат Техас) в учебном центре соорудили купол с изображением звездного неба, посередине расположили пульт — «космическую станцию» для учителя, по периметру — персональные компьютеры для учеников.

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

На рубеже 80—90-х годов компьютеризация американской школы приобрела всеохватывающий характер. В 1988 году 95 % образовательных заведений располагали ЭВМ. Многие школьники выполняют домашние задания на собственных компьютерах. В начальной школе обучение компьютерной грамоте ведется с 1 класса. Дети поначалу просто играют, затем выполняют несложные упражнения и программы. Ученики 10 — 12 лет уже уверенно пользуются компьютерами. Оказалось, однако, что наличие компьютеров еще не гарантирует эффективного образования. Как следует из подготовленного в конгрессе доклада «Новые средства для обучения и познания», американская школа ощущает острую нехватку преподавателей, владеющих новой техникой. Для того чтобы решить эту проблему, власти отдельных штатов предпринимают специальные усилия. Так, штат Нью-Йорк предоставил безвозмездно персональные компьютеры для 2 тыс. учителей, чтобы те смогли овладеть новейшей техникой и сделаться квалифицированными инструкторами учеников.

152

В Великобритании практически все учебные заведения оборудованы ЭВМ. Средние школы и многие начальные учебные заведения располагают не только телеприемниками, но и системами видеозаписи. Особый комитет Компьютерного национального общества и Группа компьютерного образования (Стаффордшир) изучают возможности учебных компьютеров и популяризируют применение новейшей обучающей техники. Специалисты этих центров занимаются созданием учебных программ для ЭВМ. Признано, что суть проблемы состоит не столько в отсутствии программ, сколько в том, что зачастую они оказываются копиями учебных пособий. Предпринимаются усилия по созданию программ,

мотивирующих творческую мысль учащихся.

В Германии также растет интерес к компьютерному обучению. Программы-редакторы применяют, например, при упражнениях по немецкому и иностранным языкам. Во **Франции** внедрение новых технологий в школу является важным направлением государственной политики. Новая техника представлена во всех структурах и уровнях образования.

Создан национальный банк компьютерного обучения, где можно получить консультации, учебную документацию. Исследовались возможности применения ЭВМ в начальной школе на уроках математики (эксперимент под руководством С. Папера). Приоритетным вниманием пользовалась средняя школа. В 58 лицеях были применены различные новые технические средства на уроках истории, географии, французского и иностранных языков, физики. Преподаватели лицеев прошли специальную подготовку. Участники эксперимента составили ряд методических разработок, которые положили начало фонду в Национальном центре педагогической документации.

Руководители французской системы образования объявили курс на всеобщее компьютерное обучение, внедрение новейших технологий как способ преподавания и путь формирования общей культуры. Была определена программа оснащения новейшей техникой средних школ. Был разработан план «Информатика для всех», который предусматривал поставку компьютеров во все учебные заведения, пятидневные компьютерные курсы для преподавателей, подготовку компьютерных учебных программ в университетских центрах. В рамках плана «Информатика для всех» были реализованы проекты «Видеоплан» и «Взаимодействующие изображения», целью которых было обеспечить коллежи видеомагнитофонами и видеокамерами, а также установить в ряде средних

153

учебных заведений телетерминалы. Все учебные заведения оборудованы аудиовизуальными средствами.

К началу 90-х годов в учебных заведениях Франции установлено около 1 млн единиц электронного оборудования. Все школы снабжены средствами информатики, аудиовидения и электронных коммуникаций. В 1990—1991 учебном году в 8 тыс. средних учебных заведений насчитывалось до 150 тыс. компьютеров. В школах работают около 1 тыс. операторов ЭВМ. Большинство средних школ располагает новейшей телеаппаратурой. Сотни учебных заведений получили в свое распоряжение параболические телеантенны, модемы, видеокамеры, лазерные устройства, другую новейшую технику.

В Японии все учебные заведения оснащены компьютерной техникой. Свыше 90 % средних школ имеют специальные классы, оборудованные персональными компьютерами. 20 % средних учебных заведений обладают доступом в информационные банки и сети. Японских школьников начинают учить пользоваться компьютерами в четвертом классе, то есть в десятилетнем возрасте. Как утверждает, например, Юдзо Мэра - директор одной из первых начальных школ, где было введено преподавание информатики, учащиеся не проявляют и тени робости при обращении с компьютерами, с которыми чувствуют себя так же свободно, как с фломастерами или красками. Как и в других странах, в Японии есть расхождение между насыщенностью школ компьютерами и квалификацией преподавателей. 96 % преподавателей не в состоянии толково показать, как пользоваться новой техникой.

В России также идет процесс оснащения школы новейшей техникой. Однако его темпы заметно ниже, чем на Западе и в Японии. Новые технические средства доказали свою незаменимость в школе. Они являются одной из гарантий успешной модернизации учебного процесса, перестав быть экзотикой, доведком к традиционному преподаванию и учению, будучи мощным источником информации, самообразования. Вростание новейшей техники в традиционные формы и методы обучения дает надежды на повышение производительности труда учащихся и учащихся. Появляется возможность существенно скорректировать классно-урочную систему,

отказавшись, например, частично от домашних заданий и используя освободившееся время для разнообразной творческой деятельности учащихся. Применение техники ломает стереотипы урока: учитель просто не в состоянии сохранять

154
статичную позу, ведь ему необходимо постоянно манипулировать с техникой. Новые технологии увеличивают мотивацию учения, позволяют по-иному вести индивидуальные занятия, управлять учебным процессом. С новейшими техническими средствами связаны надежды более эффективного умственного воспитания, формирования навыков самостоятельной, сосредоточенной деятельности. Новые технологии призваны увеличить информативность, интенсивность, результативность образования. Они являются источником еще не раскрытых резервов организации учебного процесса, диверсификации образования, игрового и скоростного обучения.

Мировой опыт показывает, что проблемы внедрения новых технологий в школу не сводятся лишь к их эксплуатации. В центре внимания должен быть школьник, на которого следует ориентироваться при использовании новейшей техники как инструмента познания, вписанного в учебный процесс. Использование в школе новой техники породило немало трудностей и проблем. Недостаточно квалифицированных педагогов, владеющих новой техникой. Остается открытым вопрос о приоритетности новейшей техники при решении проблем повышения качества образования. Ученые высказывают сомнения в однозначно позитивном эффекте применения в школе новейшей техники. Японский педагог С. Судзуки указывает в этой связи, что, с одной стороны, ЭВМ помогают развивать интеллект школьника, но, с другой, — не дают гарантий прочного закрепления знаний. Французский педагог Л. Легран также не спешит с выводами. Рассматривая феномен мотивации ученика при работе с компьютером, он предлагает уточнить, является ли возникающая при этом игра учебной. Остается не решенной проблема соблюдения гигиены и охраны здоровья школьников при работе на телекомпьютерных устройствах. Занятия на таких устройствах наносят ущерб здоровью детей (неврозы, ухудшение зрения). Среди педагогов растет пессимизм относительно педагогического потенциала новейших технических средств. В Японии, например, компьютерные классы часто пустуют. Всеобщее компьютерное обучение преподавателей во многих странах не стоит в числе приоритетов школьной политики. Можно сделать вывод: применяющиеся в школе принципиально новые технические средства вызывают необходимость опережающих педагогических исследований, которые позволят выявить положительные и отрицательные последствия их

155
применения в учебно-воспитательном процессе. Вовлечение школы в орбиту технологической революции требует своевременной и полноценной подготовки учителей, тесного сотрудничества ученых, учителей, специалистов в области новейших технологий.

4. ШКОЛА И ПОЖИЗНЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

В мировом сообществе получили распространение идеи коренного изменения принципов воспитания и обучения на основе *концепции пожизненного (постоянного) воспитания*. Концепция трактуется как разнообразный спектр формирования и развития личности в течение всей жизни и рассматривается как взаимосвязанный процесс школьного и внешкольного (институционального и неформального) воспитания и обучения. Пожизненное воспитание означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Пожизненное воспитание предусматривает развитие системы периодически повторяющегося обучения, обогащение внешкольных образовательных программ, расширение возможностей приобретения знаний о правах человека, охране природы, международном сотрудничестве и другим актуальным проблемам.

Пожизненное воспитание явилось ответом на радикальные сдвиги в мировом сообществе последних лет, связанные с изменением структуры производства, интернационализацией общественной жизни, развитием новых технологий, движением к информационно ориентированному миру. В условиях значительных социальных перемен усиливается потребность населения в непрерывном обновлении знаний и умений. Пожизненное воспитание должно содействовать свободному выбору новых возможностей образования. В этой связи перед общеобразовательной школой поставлена стратегическая цель — формировать способности и мотивацию к самообразованию. Школа рассматривается как фундамент и стартовая площадка пожизненного воспитания. В этой связи нелепо выглядят попытки энциклопедического школьного образования. В современных условиях важно давать не только базовое образование, но такую подготовку, которая позволяет действовать и размышлять инициативно и самостоятельно.

156

Школьное образование перестало быть самодостаточным - Вне школы должны действовать иные институты и структуры, которые бы сотрудничали со школьными учреждениями, обеспечили пожизненное воспитание личности. Традиционно важную роль среди неформальных каналов школьного воспитания и образования занимают *организации* учащихся.

За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Как правило, они автономны, будучи независимы от школьных властей. Возраст членов объединений — от 6 до 25 лет. В последние годы усилились стремления к контактам детских и юношеских организаций на национальном и международном уровнях. Примером таких контактов является международная организация «Дети-миротворцы». Наиболее массовыми и влиятельными в детском и юношеском движении являются организации скаутов. На протяжении 60—80-х годов их численность в мире выросла более чем вдвое — с 8 до 21 млн. Наряду со светскими есть и такие организации скаутов, которые действуют под патронажем различных церквей. Ориентирами педагогической программы скаутов являются задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для жизни во имя общего блага. Скаутское движение стремится стать вне всяких партийных амбиций.

Скаутское движение накопило большой опыт эффективного воспитания. Немало сделано для того, чтобы воспитать поколение честных, смелых, ловких, сметливых людей. В Законах и Клятве скаутов записаны обязательства уважать близких и друзей, охранять природу, помогать слабым, больным и старым.

В период летних каникул скауты проводят сборы (джамбори) в спортивно-оздоровительных лагерях. К сбору готовятся загодя. Подготовка начинается осенью, когда формируются, например, как во Франции, группы (экипажи) числом не более десяти подростков. Экипаж выбирает себе имя, девиз, задание. На сбор группа прибывает уже сплоченной, дружной, где все готовы помогать друг другу. Устроители джамбори не забывают о нравственном воспитании. На сборах проводятся доверительные беседы на морально-этические темы. Большая часть времени, впрочем, посвящена активному досугу, физическим упражнениям и спорту (гребля, парусный спорт, рыбалка, игры, походы, кроссы и пр.).

Значительная часть политических лидеров зарубежья прошла школу скаутов. Среди них, например, почти все после-

51

военные президенты США, до 80 % американских конгрессменов, около 90% парламентариев Франции.

В России движение внешкольных детских организаций переживает острый кризис. В 1991 году, после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который постепенно заполняется за счет появления и развития новых внешкольных ассоциаций и движений. Масштабы деятельности таких организаций сравнительно невелики. Например, в Москве в 1995 году действовали организации скаутов, пионеров и юногвардейцев, в которых насчитывалось всего лишь около 5 тыс. членов.

Препятствием для эффективного формирования личности школьника являются недостаточные взаимосвязи между учебными заведениями и внешкольным воспитанием и образованием. В разных странах пытаются решать эту проблему. В частности, в США политика «общинного воспитания» предусматривает два важных подхода. Во-первых, школа выступает поставщиком педагогических услуг (увеличивает время пребывания детей в учебном заведении после занятий, предлагает педагогические консультации и пр.). Во-вторых, школа становится координирующим центром усилий общественных и государственных учреждений округа по воспитанию школьника, что позволяет создавать некую местную «педагогическую экологическую среду». По инициативе учебного заведения могут быть организованы, например, кампании по экономии воды, предотвращению пожаров, благотворительные акции и пр. Программа «Америка 2000» предусматривает активизацию усилий по внешкольному воспитанию. Создаются и совершенствуются центры детского творчества, «академии юниоров», летние детские лагеря и т. д. К внешкольному воспитанию и образованию подключаются местные библиотеки, музеи. Университеты предлагают подросткам разнообразные образовательные программы. Активно действует ассоциация «Добровольцы в помощь школе», которая насчитывает более 1 млн человек. Члены ассоциации работают в качестве руководителей детских кружков, репетиторов, помощников учителей и пр. В Западной Европе к удачным попыткам гармонизировать школьное и внешкольное воспитание и образование можно отнести деятельность школьных кооперативов. Особый размах она приобрела во Франции, где участниками школьных кооперативов является пятая часть учащихся общеобразовательной школы. Это движение во Франции имеет региональные и

158

центральные органы управления; ежегодно созывается национальный конгресс школьных кооперативов.

В школьные кооперативы объединяются ученики класса или школы вместе с преподавателями. Кооперативы создают клубы по интересам, организуют посещения музеев, театров, выставок, праздники, состязания, ведут природоохрнительное просвещение. Они собирают и зарабатывают средства на нужды учебных заведений, занимаясь огородничеством, кролиководством, сбором лекарственных трав и пр. В уставах школьных кооперативов записано, что их деятельность осуществляется прежде всего в игровых формах.

Кооперативы используются для большей мотивации учебно-воспитательного процесса. Администрация школ, например, вправе в конце года настоять на исключении из школьного кооператива учеников с низкой успеваемостью и плохим поведением. Кооперативы оказались хорошей школой общественного воспитания. Они действуют на началах самоуправления. Юные кооператоры знакомятся с процедурой демократических выборов, регулярно принимают участие в различных дискуссиях. Можно согласиться с суждением французского педагога Ж. Прево, что участники школьных кооперативов получают наглядные и прочные представления о демократических процедурах в обществе и государстве.

Интеграция школьного и внешкольного воспитания и образования в Западной Европе реализуется в деятельности *культурно-просветительных центров* — «воспитательных городов». В Декларации Европейской ассоциации «воспитательных городов» (Болонья, 1990) говорится о необходимости посредством таких центров сглаживать неравенство при получении образования, осуществлять неформальное обучение, формировать гражданственность и нравственные качества, организовывать педагогическое образование родителей, оказывать культурно-образовательную помощь иммигрантам, реализовывать профессиональную ориентацию.

За рубежом существуют различные варианты культурно-воспитательных центров. Так, во Франции эти учреждения именуется «интегрированными культурными центрами», «социопедагогическими комплексами» и пр. При подобных учреждениях создают учебные курсы, библиотеку, спорткомплекс, иногда и церковь. Сюда приходят дети и взрослые. Для

родителей учеников устраивают встречи с педагогами, психологами, специалистами по профориентации и пр. Порой функции подобных центров берут на себя учебные заведения.

159

Например, школа им. А. Франк в г. Шало на-Соне предоставила свои помещения для разнообразной внеучебной деятельности (клубы, кружки, яхт-клуб и т. д.). Здесь был создан «Дом детства» под управлением педагогов, муниципалитета и родителей. Бюджет «Дома детства» складывался из взносов властей и родителей. С детьми занимались не только по будням, но и во время выходных и каникул. Аналогичные учреждения получили распространение в странах Северной Европы. Например, в Швеции для школьников организуют «Дома свободного времени». Они рассчитаны на небольшое число детей — 20—30 человек. Приходя сюда после школьных занятий, ребята отдыхают, читают, осваивают спортивные снаряды. После обеда у них есть возможность отдохнуть на лоне природы, выполняя при этом определенное учебное задание (например, по сбору гербария). Обитатели «Дома свободного времени» выпускают собственную газету, которую распространяют сами. Ближе к вечеру они производят уборку, читают вместе понравившуюся книгу. Курс на интеграцию школьного и внешкольного образования и воспитания в рамках концепции пожизненного воспитания взят в Японии. С 1978 года в расходной части бюджета вместо статьи «школа» введена статья «школа, культура, спорт», предусматривающая затраты не только на школьные заведения, но и учреждения внешкольного воспитания и образования (библиотеки, музеи, культурно-просветительские центры, спортивные сооружения и пр.). Японская школа является центром жизни учащихся в будни, выходные и каникулы. Здесь школьники играют, занимаются спортом, проводят фестивали и праздники. Помимо школьных учреждений для учащихся создана разветвленная сеть неформального образования: 17 тыс. общественных культурных центров, 2 тыс. публичных библиотек, 799 музеев, 435 домов молодежи, 34 тыс. спортивных клубов и т. д. (данные на 1990 г.). В каждом жилом квартале есть отдельные помещения, где организуется дополнительная работа с учащимися — хоровые занятия, игра на музыкальных инструментах, бальные танцы, ведение домашнего хозяйства и т. д. Муниципалитеты создают детские культурно-просветительские центры. В 1978 году насчитывалось около 700 таких центров, 1990 году — около 1200. Центры учреждаются прежде всего в крупных городах. Их посещают младшие школьники, которые проводят здесь все дни, кроме выходных, — с утра до вечера. Детей обучают по общеобразовательной программе, организуют их досуг и отдых.

160

При организации пожизненного воспитания учитывается демографическая перспектива. Поскольку население Японии неуклонно стареет, учеников приучают к внешкольному самообразованию, чтобы помочь сохранять вкус к жизни в самом преклонном возрасте. В России существует давняя традиция внешкольного образования и воспитания. В 90-х годах действовала сеть внешкольных образовательных учреждений, ведущее место среди которых занимали Дома творчества (бывшие Дворцы пионеров). В этот период корректировались подходы к внешкольному воспитанию и образованию. Так, была пересмотрена концепция школы как центра воспитательной работы по месту жительства, координатора усилий семьи и общественности. На первый взгляд, перспективная концепция не прижилась. Учителя, погруженные в учебную рутину, не в состоянии брать на себя всю тяжесть внешкольной работы. У школ не оказалось финансовых, организационных рычагов, чтобы сделаться центрами внешкольного воспитания и обучения.

Ввиду этого был сделан вывод о целесообразности межведомственных воспитательных центров, которые должны были привлечь к воспитанию школьников в среде обитания не только профессионалов, но и общественность. Интересный опыт деятельности подобных центров был осуществлен в г. Альметьевске. Здесь в каждом микрорайоне были учреждены социально-педагогические комплексы. Возглавили комплексы руководители предприятий,

членами их советов стали руководители школ, различных учреждений микрорайона. В комплексах оборудовали «семейные мастерские», помещения для спортивных занятий, клубы «хозяюшка», куда приходили родители с детьми. Учителя давали консультации по вопросам воспитания, выступали с лекциями, руководили подростковыми клубами. На рубеже 80—90-х годов в России появились ученические кооперативы. В бывшем Советском Союзе в 1989 году их насчитывалось около 2 тыс. Кооперативы создавались при школах, членами их обычно были учащиеся 7—13 лет. Руководили кооперативами учителя труда или родители. Здесь делали одежду, тренажеры, обувь и пр. В течение учебного года учащиеся работали 2—3 раза в неделю. Во время каникул — ежедневно. Кооперативы продавали свою продукцию, часть прибыли шла на нужды школ.

161

5. СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ВОСПИТАНИИ

Общеизвестна огромная роль средств массовой информации в воспитании. Крупнейшие радио-, телекомпании, газеты и журналы систематически готовят специализированные воспитательно-образовательные программы. Среди средств массовой информации по интенсивности и масштабности воздействия на школьников лидирует телевидение. Редкие семьи в ведущих странах мира не имеют видеотехники. Телевидение существенно влияет на школьную молодежь. Выявлено, что ученики проводят у телеприемников до 8 часов в день. Вместе с тем телепередачи меньше смотрят в регионах с более высоким уровнем культуры. Это объясняется прежде всего тем, что люди с высоким интеллектом предпочитают выборочный просмотр телевизионных передач. *Учебное телевидение* является незаменимым средством становления детской личности, поскольку позволяет довольно полно и адекватно приобщать школьников к ценностным ориентациям взрослых.

В США учебные программы транслируют до 200 телекомпаний и более 700 студий кабельного телевидения. Министерство образования координирует ряд национальных учебных телепрограмм. Разработкой и внедрением новых учебных программ занимаются несколько педагогических центров (наиболее известный находится в Станфордском университете, штат Калифорния).

Прочные позиции занимает учебное телевидение в Западной Европе. Так, английская компания Би-би-си ежегодно транслирует учебные передачи объемом до 400 часов. Передачи смотрят практически во всех школах Великобритании. Во Франции государственный канал телевидения систематически — трижды в неделю — ведет учебные передачи. Подготовкой учебных видеоматериалов в масштабах страны руководит Национальный центр аудиовизуального обучения в Ванве. В Японии по каналам столичного и провинциального телевидения предлагаются различные образовательные передачи для детей всех возрастов. Немалый опыт накоплен учебным телевидением в России. Так, до 1996 года регулярно выходила в эфир передача «Российские университеты». Во Франции в настоящее время создаются общенациональные фонды аудио-, видеодокументации. Был осуществлен масштабный эксперимент, получивший название

162

«Активный юный телезритель». В его задачи входило научить школьников критически пользоваться телеинформацией для самообразования, расширения кругозора. Подростки получали консультации от учителей и собственных родителей, которые прошли особые стажировки в аудиовизуальных учебных центрах. В эксперименте участвовали до 25 тыс. подростков, 2 тыс. взрослых, в том числе 1300 преподавателей. Анкетирование и тестирование большой группы школьников в начале и по окончании эксперимента показали, что все они заметно продвинулись вперед в своем развитии. Среди проблем, которые возникают в связи с влиянием на молодежь средств массовой информации, особую тревогу порождает опасность дегуманизации личности школьника. По мнению многих специалистов, жестокость, насилие, низкопробные в художественном и эстетическом отношении материалы, которыми наполнены средства массовой информации, пробуждают в подрастающем поколении самые темные и низменные наклонности и

желания. Ученые и практики, представители общественности обеспокоены, что средства массовой информации, новейшие технологии гасят фантазию и воображение детей, отодвигают на задний план ничем не заменимые при воспитании человеческие контакты. «Где же тут общение?» — вопрошает американский фантаст Р-Брэд-бери, описывая оснащенную всяческой техникой школу будущего. Встревожность писателя не беспочвенна. Уже сегодня телевидение, компьютерные игры нередко заменяют школьникам общение с родителями, сверстниками, преподавателями. Японский ученый Тонака Казиа считает в этой связи, что средства массовой информации должны интегрироваться в процесс воспитания крайне осторожно, чтобы развивать, а не разрушать личность ребенка. Чтобы сделать управляемым воздействие средств массовой информации на учащихся, ученые-педагоги предложили несколько вариантов использования новейших технологий в воспитании и образовании. Один из них получил название «*мультимедиа*». Его смысл состоит в комплексном использовании новейших технических средств информации для школьного воспитания и образования. Учитывается, что всякое техническое новшество в сфере информации и связи имеет свои специфические особенности и потому должно стать особым звеном в системе мотивации учащихся. Для реализации идеи «мультимедиа» при министерстве образования Франции действует Координационный центр,

163

который занят разработкой и внедрением методик использования материалов средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе. Центр систематически публикует и распространяет информационные обзоры для школьников и преподавателей (школьный видеорепортаж, школьное радио, школьный журнал и пр.). Центр издает общеевропейский журнал «Факс», материалы которого собираются в течение 24 часов по факсовой связи из школ всей Европы. На особом месте среди форм воспитания, черпающих материал в средствах массовой информации, находится деятельность, получившая наименование «*пресса в школе*». Она популярна в старших классах и способствует педагогически целесообразному усвоению информации, поступающей из газет и журналов. «Прессе в школе» отводится важная роль в модернизации школьного воспитания. За нее ратуют ведущие западные издания — американская «Нью-Йорк Тайме», французская «Монд», итальянская «Карьера дела серра». Учреждены учебно-методические журналы прессы в школе — «Читать газету» (Франция), «В зеркале прессы» (Германия). Созданы специальные педагогические центры в Германии, Италии, Франции. Издаются особые газеты для школьников, первой из которых была английская «Болтон ивнинг ньюс». В 1985 году в Париже состоялся первый международный симпозиум «Пресса в школе» с участием издательств, педагогов, ученых, бизнесменов. Прошедшая в 1996 году в Суздале очередная международная конференция «Пресса в школе» означала подключение к эксперименту и российских педагогов. Особое значение воспитанию в рамках «прессы в школе» придают в США. Здесь выходит еженедельник «Новая газета в классе» (тираж около 7 млн экземпляров), где публикуется информация по различным политическим вопросам. «Нью-Йорк Тайме» выпускает еженедельное приложение «Пресса в школе». Богато иллюстрированное, это издание содержит информацию по социальным и политическим темам национального и мирового масштаба. Материалы изданий «прессы в школе» перепечатаывают провинциальные газеты. Стиль, язык публикаций вполне доступны подросткам. В Западной Европе активно применяют «прессу в школе» во Франции, например, во многих средних школах подростков приучают систематически следить за политическими событиями, делать подборки материалов на темы внутренней и международной политики. Действуют клубы «прессы в школе». Участники клубов обсуждают актуальные проблемы —

164

отмены смертной казни до перспектив европейской интеграции. В клубах ведется пацифистская, экологическая пропаганда, обсуждаются материалы, разоблачающие

неофашизм. Периодически происходят общенациональные кампании «прессы в школе». Одна из них, например, происходила в январе—марте 1991 года. В ней были задействованы около 2,5 тыс. учебных заведений. В течение нескольких месяцев школьники из Бордо делились в прямом телевизионном эфире со сверстниками из других городов опытом подготовки школьной газеты. Использование средств массовой информации в школьном воспитании и образовании позволяет выводить подготовку подрастающего поколения на уровень современных общественных требований, привлекать ранее неизвестные резервы повышения эффективности деятельности школы.

Вопросы-задания

1. Назовите недостатки учебно-воспитательного процесса в современной школе. Объясните разницу и сходство между радикальным и умеренным подходами к проблеме преодоления этих недостатков.
2. Охарактеризуйте традиционный урок. Попытайтесь найти сходство и различие между традиционным уроком и новыми моделями обучения. Приведите примеры таких моделей в разных странах мира.
3. Попытайтесь составить классификацию экспериментальных школ. Укажите их роль в развитии образования и воспитания. Приведите примеры влияния экспериментальных школ на обычное образование и воспитание.
4. Подумайте, что привлекает современных педагогов в опыте экспериментальных школ прошлого? Приведите примеры использования такого опыта в современных экспериментальных школах различных стран.
5. Какую эволюцию прошли лицеи и гимназии в России с конца 80-х до середины 90-х годов?
6. Какие реформы предпринимаются для того, чтобы укрепить взаимосвязь школы и внешкольного воспитания и образования?
7. В чем вы видите главные функции новейших технических средств обучения? Приведите примеры из опыта ведущих стран мира.
8. Что положительного и отрицательного, на ваш взгляд, несет использование в школе новейших технических средств?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие мировой школы и педагогики — многосторонний процесс, масштабы и результаты которого весьма значительны. Произошли решительные изменения, вызванные меняющимися потребностями человеческой цивилизации, необходимостью перевести на педагогический язык эти новые потребности.

Важнейшей тенденцией можно считать прогресс школьного воспитания и образования, которые остаются опорой духовности, очагом приобретения национальных и общечеловеческих культурных ценностей.

Школа заметно меняет свой облик, поднимаясь до уровня современных социальных, политических, педагогических требований.

Резюмируя развитие мировой педагогики и школы, выделим в нем те тенденции, которые вызывают особые надежды:

- линия на демократизацию школьных систем;
- диверсификация и дифференциация школьного образования;
- гуманистическая направленность школьного воспитания;
- использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся;
- модернизация классно-урочной системы;
- опытно-экспериментальная деятельность;
- педагогизация новейших технических средств;
- интеграция школьного и внешкольного воспитания и образования.

Прогресс школьного воспитания немыслим без тесной связи педагогики и школьной

практики. При этом диалектически отмирает устарелое и зарождается новое, происходит наполнение школьного образования и воспитания иным содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байярд Р. Т. Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток / Пер. с англ. — М., 1991.
2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. — М., 1986
3. Брунер Дж. Прогресс обучения / Пер. с англ. — М., 1962. ^ Вульфсон К. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. М. — Воронеж, 1997.
5. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность. — М., 1992.
6. Джуринский А. Н. Зарубежная школа. Современное состояние и тенденции развития. — М., 1993.
7. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. — М., 1989.
8. Джуринский А. Н. Школа Франции. Традиции и реформы. — М., 1981.
9. Джуринский А. Н. Школа Франции XX столетия. — М., 1989.
10. Джуринский А. Н. Чему и как учат школьников в Японии. — М., 1997.
11. Кларип В. М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
12. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. — М., 1980.
13. Майер Г. Школа и педагогика за рубежом. — М., 1983.
14. Методологические проблемы сравнительной педагогики. Сб. научных трудов. — М.: АПН СССР, 1991.
15. Образование в современном мире. — М., 1986.
16. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / Пер. с франц. — М., 1990.
17. Реформы образования в современном мире. — М., 1995.
18. Ричмонд У. Учителя и машины / Пер. с англ. — М., 1968.
19. Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. — М., 1989.
20. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц. — М., 1990.
- И. Цырлина Т. В. Встречное движение. — М., 1991.
22. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. — М., 1989.
23. Anderson C. A. Methodology in comparative education // International Review of Education, V. 7. . NoL 1961. P. 1—23.
24. Bereday G. Z. F. Comparative method in education. — N. Y., 1966.
25. Browne G. S. and Cramer J. F. Contemporary education: comparative study of national systems. — N. Y., 1965.
26. Comparative education — N. Y., L., 1982.
27. Co-wen R. and Stokes P. Methodological issues in comparative education. — L., 1982.
28. Edwards R. et al. Relevant methods in comparative education. — Hambourg, 1973.
29. Encyclopedia of comparative education and national systems of education — Oxford, 1988.
30. Fraser S. E. and Brickman W. W. History of international and comparative education. (USA), 1968.
31. Hems N. Comparative education: study of educational factors and traditions. — L., 1958.
32. Holmes B. Comparative education: some considerations of method. — L., 1981.
33. Jones P. E. Comparative education. — St. Lucia, 1971.
34. Kazamias A. M. Comparative pedagogy // Comparative Education Review. V. I 6. №3. 1972. P. 406-^11.
35. Mallinson V. Introduction to the study of comparative education. — L., 1975.
36. Nicolas E. J. Issues education. Comparative analysis. — L., 1983.
37. Parkyn G. W. Aims and results: problems in comparative education // London Educational Review. V. 2. J" 3. 1973. P. 20—26.
38. Schriewer J. and Holmes B. Theories and methods in comparative education. —

Frankfurt/M, Berlin, Bern, N. Y., P., Wien, 1992.
39. *VexliardA*. Pedagogic comparee. —P., 1967.