

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ШКОЛАХ США

Михаил Борисович Зыков,

*ведущий научный сотрудник Центра стратегии развития образования
Федерального института развития образования*

ПОСЛЕ 1860-Х ГОДОВ НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И В США БЫЛО ОТНОСИТЕЛЬНО СОПОСТАВИМЫМ. И ЛИШЬ СОВСЕМ НЕДАВНО СТАЛ ОЧЕВИДНЫМ ВСЁ РАСШИРЯЮЩИЙСЯ РАЗРЫВ МЕЖДУ НАЦИОНАЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ОБРАЗОВАНИЯ ЭТИХ СТРАН. ПОЧТИ ОДНОВРЕМЕННО БЫЛИ ПРИНЯТЫ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ: В США — «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ», А В РОССИИ — «ОБРАЗОВАНИЕ». МНОГИЕ НАШИ УЧИТЕЛЯ И ШКОЛЬНЫЕ УПРАВЛЕНЦЫ ВООБЩЕ НИКОГДА НЕ СЛЫШАЛИ СОЧЕТАНИЕ СЛОВ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ». А О ТОМ, ЧТО ОН СТАЛ В ПОСЛЕДНИЕ ДВАДЦАТЬ ЛЕТ ОСНОВНОЙ ФОРМОЙ БОГАТСТВА ВСЕХ РАЗВИТЫХ СТРАН, ОСТАВИВ ПОЗАДИ ТРАДИЦИОННЫЕ ФИЗИЧЕСКИЙ И ФИНАНСОВЫЙ КАПИТАЛЫ, В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ЗНАЮТ ТОЛЬКО ОТДЕЛЬНЫЕ СПЕЦИАЛИСТЫ.

Как и когда американцы оторвались от нас в деле развития образования? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо в двух словах вспомнить, что такое человеческий капитал и откуда он берётся. Вся история человечества есть постоянно нарастающая дифференциация различных форм человеческого труда. Но, чтобы общество при этом не распалось, параллельно и одновременно с процессом дифференциации должен идти процесс интеграции различных форм человеческого труда, осуществляемый рыночным механизмом — общения, обмена и торговли.

Жизнь современного общества состоит из последовательно и причинно-следственно соединённых трёх основных сфер жизнедеятельности: народонаселение, народное образование и народное хозяйство. Каждый ребёнок рождается несовершенно в сфере народонаселения, затем поступает в систему народного образования, где из него образуется современный гражданин, и да-

лее выходит на два рынка — семейно-брачный и работы. Инвестируя свой человеческий капитал (наработанный им самим прежде в сферах народонаселения и образования) на этих двух рынках, он получает два вида прибыли — человеческое счастье и зарплату. Чем больше у человека его человеческий капитал, тем на большее человеческое (семейное) счастье и материальный достаток он может рассчитывать. Правда, лишь при условии, что он живёт в стране с нормальной рыночной экономикой.

В странах с развитой рыночной экономикой связь счастья и материального достатка с наличным человеческим капиталом очевидна, поэтому формирование и развитие человеческого потенциала с его последующей капитализацией воспринимаются совершенно естественно как главная цель, содержание и результат деятельности национальной системы образования.

В странах с зачаточной рыночной экономикой, например, в современной России, как это ни странно, семейное счастье и материальный достаток не прямо, а обратно пропорциональны человеческому капиталу. Если человек честен, живёт по совести, отказывается брать и давать взятки, говорит правду, стремится к истине, исполнен человеческого достоинства — он обречён. Поэтому учителям и директорам школ странно даже слышать о каком-то там человеческом капитале, о том, что первым в мире «поставил на поток» формирование и развитие человеческого капитала в массовых масштабах именно русский, советский педагог А.С. Макаренко.

Наша учительская общественность свято верит, что развитая рыночная экономика нуждается в той же системе образования, что и развитой социализм. Когда-нибудь эта общественность убедится в своей ошибке, но, может статься, кого-то догнать будет уже невозможно. По смыслу, российская академия образования должна была бы здесь сказать своё веское слово. Но она до поры до времени помалкивает, поскольку привыкла делать только те «открытия», которые ей приказывает «совершать» политическое начальство. А политическое начальство до сих пор продолжает только довольно часто намекать на человеческий капитал, но прямого приказа его «открыть» в учёных трудах пока не отдало.

Национальный приоритетный проект США «Человеческий капитал» действует с 1 января 2007 года по 31 декабря 2011 года. Взять этот проект в качестве программы с таким названием стало возможным — и политически, и экономически, и образовательно-научно — лишь потому, что в США непрерывно в течение полутора веков действовали экспериментальные школы.

Характерной особенностью развития теории и практики формирования человеческого потенциала и его капитализации в США стало соединение двух мощных потоков научного исследования — экономического и педагогического. Начало этому соединению положил выходец из России, Нобелевский лауреат Василий Леонтьев. Вслед за ним ещё несколько экономистов из США получили Нобелевские премии за разработку вопросов, связанных с тео-

рией человеческого капитала (последнюю — в ноябре 2008 года).

Но старались не только экономисты. Американские педагоги в создаваемых ими экспериментальных школах стремительно шли к построению теории и практики формирования и развития человеческого и социального потенциала и его капитализации (превращению) в человеческий и социальный капитал. Собственно, настоящая статья — краткий обзор именно педагогической ветви развития теории и практики человеческого капитала в США. При написании статьи существенно использованы материалы исследований советских и постсоветских отечественных компаративистов, особенно А.И. Пискунова и А.Н. Джуринского.

Как всем известно, экспериментальные школы предназначены для проверки, выработки и обоснования новых для своего времени педагогических идей, с учётом опыта ведущих учителей и педагогов. Такие школы — традиционная черта зарубежного школьного образования и воспитания. Они возникли ещё при зарождении буржуазного общества. Конец XIX — начало XX веков стали значительным периодом развития экспериментальных школ Западной Европы и США¹.

Конец XIX — начало XX веков

На рубеже XIX–XX веков в целом уже была выработана новая теоретическая база экспериментальных школ. «Революция в естествознании», увеличение объёма знаний, умений, навыков, необходимых выпускникам школы, а также накопление важных данных о природе детства поставили перед школой и педагогикой развитых стран новые задачи. Существовавшая система школьного воспитания и образования стала подвергаться всё более острой критике. Школа воспринималась как уже устаревшая, не соответствующая капиталистическому производству, нуждавшемуся в качественно иной подготовке рабочих и научно-технических кадров. Преодоление отставания школы от научного прогресса, потребность в обновлении системы

¹ Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. Пискунова А.И., Джуринского А.Н. М.: «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989.

образования и воспитания становились всё более актуальными.

В конце XIX века незыблемые прежде педагогические концепции гербартианства, спенсерианства и клерикальная педагогика стали несостоятельными. Педагогический традиционализм создавал формальную культуру мышления, требовал жёсткого управления процессом формирования личности. Первостепенная роль в учебно-воспитательном процессе отводилась преподавателю. Такие установки на чрезмерный интеллектуализм в обучении порождали волюнтаристское вмешательство в процесс развития ребёнка, лишали воспитанника права на самостоятельность, сужали его деятельность рамками жёсткого регламентирования².

Кризис традиционной педагогики вызвал к жизни ряд новых педагогических концепций и течений в форме «реформаторской педагогики», или «нового воспитания». Их отличало резко отрицательное отношение к старой педагогической теории и практике, углублённый интерес к личности ребёнка, новые решения проблем обучения и воспитания. Главной задачей, по их мнению, было определить пути формирования личности на протяжении всего периода детства.

Хотелось бы привлечь внимание читателя именно к этому обстоятельству. «Реформаторы» заботились не о знаниевой школе. Их интересовал «человеческий капитал».

К началу XX века одной из наиболее популярных была теория «свободного воспитания», своеобразным манифестом которой явилась

книга шведской писательницы и педагога Э. Кэй «Век ребёнка». Приверженцев «свободного воспитания» роднили отрицание педагогических традиций, призыв развивать в каждом ребёнке творческие созидательные силы. Они утверждали, что ребёнок может наглядно

представить себе лишь то, что пережил внутренне, и потому ведущую роль в воспитании и обучении отводили детскому «переживанию» и накапливанию воспитанником личного опыта.

Одним из наиболее заметных событий в зарубежной педагогике начала XX века стало рождение экспериментальной педагогики. Её представители провели исследования, позволившие «выдвинуть на передний план психологию ребёнка, чтобы на её основе с математической точностью определить воспитание, которое он должен получить»³.

Стремясь освободить теорию и практику обучения и воспитания от умозрительных подходов, опереться на факты, полученные при изучении ребёнка и его поведения, создатели экспериментальной педагогики выдвинули на основе лабораторных наблюдений в качестве основного принцип «саморазвития детской личности». Они разрабатывали вопросы обучения, используя данные психологии и физиологии ребёнка.

«Реформаторская педагогика» обратила серьёзное внимание на трудовое обучение и воспитание. Большинство её представителей рассматривали трудовое обучение и воспитание в общеобразовательной школе, прежде всего, как элемент общего развития, а не профессиональной подготовки⁴.

Такой концепции придерживались и сторонники «нового воспитания» в США, например Дж. Дьюи. Он рассматривал ручной труд как средство «показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их», подчёркивал значение труда как мотива обучения (инстинкт сооружения и творчества) и как метода обучения (обучение посредством делания). По его мнению, учащихся не нужно обучать какой-либо определённой профессии, занятия по труду должны стать «центром, вокруг которого группируются научные занятия, сообщающие сведения о материалах для них (для учащихся) и процессах их обработки»⁵.

Основные идеи «нового воспитания» получили выражение в концепциях прагматизма, «функциональной педагогики», теории обучения на основе «центров интересов», «педагогики личности», «воспитания посредством искусства». Американские педагоги

² Джуринский А.Н. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения в Западной Европе и США // Новые исследования в педагогических науках. № 2 (42). М., 1983.

³ Бинэ А. Современные идеи о детях. М., 1910. С. 212.

⁴ Из дискуссий на международных съездах по начальному и по техническому образованию (1887, 1889, 1890 годы) // Русская школа, 1890. № 3.

⁵ Дьюи Дж. Школа и ребёнок. М., 1923. С. 9, 12

освоили идеи «нового воспитания», переработав их в духе прагматизма.

Главным направлением деятельности Ассоциации прогрессивного образования в США, созданной в 1919 году, явилось обоснование индивидуализации обучения и самостоятельности учащихся в процессе воспитания и обучения. При этом в педагогике США усилились позиции педоцентристов. Содержание учёбы стали рассматривать с точки зрения ученика, а не учителя⁶.

Американские педагоги Х. Рагг и А. Шумэйкер среди основных принципов школьной педагогики выделяли, прежде всего, «свободу — в противовес контролю», «детскую инициативу в противовес инициативе учителей», «интерес ребёнка как главный ориентир при составлении учебных программ».⁷

В целом развитие американской педагогической мысли всегда шло в одном основном направлении — освобождение человека от авторитарного давления окружающей среды. Свободой принято называть способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями. Историческое развитие общества в целом сопровождается расширением рамок свободы личности.

Нет нужды выстраивать особо сложные доказательства, чтобы показать, что основной тренд развития образования просто обязан совпадать с основным трендом развития человечества вообще, то есть быть освобождением в предоставлении человеку всё более широких возможностей для саморазвития.

«Реформаторская педагогика» («новое воспитание») возникла и развивалась в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания, активизации учебно-воспитательного процесса. Представители «реформаторской педагогики» считали, что воспитание и обучение должны исходить из интересов учащихся, направляться на поощрение самостоятельности и активности школьника. По сути, речь шла о том, чтобы сосредоточиться на формировании целостной личности, выступающей не только объектом, но и субъектом педагогического процесса. Странники обновления школы вы-

двинули проекты обязательного трудового, совместного обучения и антиавторитарного воспитания.

В США XX столетия сложилось несколько типов экспериментальных школ:

- школы, реализующие новую педагогическую концепцию;
- базовые школы научно-исследовательских центров;
- образцовые школы;
- опытные школы, осуществляющие отдельные оригинальные педагогические идеи.

«Новые школы» на рубеже XIX–XX веков сыграли важную роль в модернизации школьного образования — они первыми приступили к практическому пересмотру отжившего «классического» образования и к борьбе против засилья зубрёжки, подавления личности школьника, игнорирования его склонностей и интересов. Программы, формы и методы нацелились приблизить школы к запросам социально-экономического развития страны, к самому ребёнку.

Первые экспериментальные школы в США возникли в сфере начального образования. Одна из них — Лабораторная школа — была основана Джоном Дьюи в Чикаго в 1896 году. Она оказывала большое влияние на деятельность и других экспериментальных и массовых школ.

Деятельность начальной школы Дьюи была направлена на удовлетворение потребностей детей и развитие их способностей. В её работе выделяют два периода:

- 1896–1898 годы, когда проверялись гипотезы Дж. Дьюи, изучались возрастные и индивидуальные особенности детей, отрабатывалось содержание образования;
- 1899–1903 годы, когда ещё раз проверялись методы и приёмы, оправдавшие себя в первый период.

При планировании работы своей школы Дьюи учитывал основные импульсы естественного взросления ребёнка: социальный (стремление общаться), конструктивный (проявляющийся в игре, движении), иссле-

⁶ Adams J. The New Teaching. L., 1935.

⁷ Rugg H., Shumaker A. The Child-centered School. N. Y., 1928.

довательский (стремление узнать и понять) и экспрессивный (стремление к самовыражению)⁸. В соответствии с разработанными им стадиями развития ребёнка (с 4–5 лет до 14–15 лет, по два года на каждую стадию) учащиеся разделялись на группы.

Дьюи подчёркивал экспериментальный характер своей школы. В ходе работы изменялись некоторые исходные позиции. Так, вначале использовалась разновозрастная группировка учащихся — для создания условий общения детей разного возраста. Однако в дальнейшем школа перешла к формированию групп по возрастному принципу. Для разновозрастного общения детей проводились внеклассные мероприятия. Учитель, преподававший все предметы в одном классе, был заменён позже учителями-специалистами. В Лабораторной школе стремились приблизить обучение к жизни и опыту детей.

В программе обучения существенное место отводилось общественным дисциплинам — истории и географии (до 25% учебного времени). Дьюи придавал большое значение социализации учащихся, стремясь сделать обучение «социальным по характеру», направлять «индивидуальные интересы к общей цели»⁹. Много внимания уделялось естествознанию, а также труду воспитанников, который включал разные виды деятельности. Увеличение времени на эти предметы осуществлялось за счёт чтения и письма, на которые отводятся около 10% учебного времени.

Дьюи старался всемерно активизировать учебный процесс, пропагандировал «обучение посредством делания». Он верил, что ребёнок младшего школьного возраста «очень активен и проблемой педагогики является удержать эту активность, дать ей направление»¹⁰.

⁸ Mayhew K., Edwards A. The Dewey School. N.Y., 1965, p. 34.

⁹ Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. / Под ред. Пискунова А.И., Джуринского А.Н. М.: «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. С. 31, 35.

¹⁰ Dewey J. The School and Society. Chicago, 1965.

Опыт экспериментальной школы Дьюи имел большое значение для американского образования, так как впервые ставил целью практически приблизить образование к новым

потребностям социально-экономического развития американского общества.

В большинстве созданных в конце XIX — начале XX века американских экспериментальных школ воспитание понималось как стимулирование естественного развития ребёнка. Наиболее полно эта идея была выражена в работе Фергонской Органической школы Мариэтты Джонсон, основанной в 1907 году. М. Джонсон считала, что ребёнок имеет право наслаждаться детством и лучше будет подготовлен к взрослой жизни, если в детстве занимается лишь тем, что имеет для него реальное значение. Она определяла свой метод как «органический» (отсюда и название школы), поскольку в основе его лежит следование за естественным ростом учащегося, развитием его тела, ума и души.

На первоначальном этапе пребывания в школе учитель вовлекал ребёнка в изучение письма, чтения, арифметики, используя его собственное естественное стремление к познанию. Джонсон считала возможным начинать обучение чтению только с 8–9 лет, чтобы ребёнок к этому времени получал максимум информации, и к книге его привело бы желание узнать что-нибудь новое. Учебный материал отбирался с учётом его практической пользы для ребёнка. Например, сведения из арифметики давались в той мере, в какой они были необходимы учащимся в игре и ежедневной деятельности.

В течение первых лет обучения дети не должны были сидеть за партами, а могли свободно передвигаться по комнате, «исследуя» различные предметы. Дети занимались все вместе, так как, по мнению создателей школы, должны были учиться работать сообща.

Работа первых экспериментальных школ США вызвала потребность создать специальную организацию, распространяющую их опыт. В 1911 году в Нью-Йорке было организовано Бюро педагогических экспериментов, впоследствии переименованное в Педагогический колледж Банк-Стрит, который поставил перед собой задачу поддерживать педагогические эксперименты, организовывать новые, координировать их деятельность, способствуя путём проверки

на практике новых педагогических идей улучшению системы образования в стране. Ведущим консультантом Бюро стал Дж. Дьюи.

Бюро не удалось организовать постоянно действующей сети экспериментальных школ в стране, но, тем не менее, оно поддержало и распространило опыт некоторых из них. Под его руководством работали Игровая школа К. Пратт, Детская школа М. Наумберг и другие учебно-воспитательные учреждения.

Деятельность Игровой школы, созданной в 1913 году Каролиной Пратт в Нью-Йорке, основывалась на принципе использования игры в процессе обучения. В школе учились дети младшего школьного возраста (4–9 лет). Целью игры было «изучение интересов и возможностей растущего ребёнка и их проявлений, обеспечение обстановки, которая шаг за шагом будет удовлетворять потребности его развития, стимулировать его деятельность и ориентировать на жизнь и деятельность в окружающем мире».

К. Пратт считала, что детям нужно предоставить возможность приобрести как можно больше жизненного опыта. Поэтому для них устраивались экскурсии в магазины, в зоопарки, на стройку, в мастерские, на фабрику. В своей игре они воссоздавали то, что наблюдали, например, строили дом из кубиков после посещения строительной площадки. В игре дети познавали жизнь и приобретали различные навыки. Учебный процесс сводился к «неструктурированной деятельности» детей, в основном, игровой. Большое значение придавалось самовыражению учащихся в процессе игры. Пратт считала, что когда ребёнок играет (с игрушками, пластилином и пр.), его эмоции «высвобождаются», а это, в свою очередь, способствует «созданию искусства»¹¹. Такого рода творческое самовыражение детей оказывало, по мнению создателей школы, положительное влияние на процесс обучения, усиливало его мотивацию.

Большую известность в начале XX века получила школа Маргариты Наумберг, называвшаяся сначала Детской, а затем Валденской. М. Наумберг изучала опыт работы «новых» школ в Англии, а также до-

школьных учреждений М. Монтессори в Италии. Большое влияние на формирование её педагогических взглядов оказал З. Фрейд, читавший в 1909 году в США лекции по психологии. В 1915 году, при содействии Бюро педагогических экспериментов, она открыла свою школу для 30 детей в возрасте от двух с половиной до семи лет. Целью школы было развитие независимости у детей, которые должны думать, действовать, выражать себя самостоятельно и которые на основании своих умственных, эмоциональных сил «могут лучше познать мир, где им предстоит жить»¹².

Занятия были в основном индивидуальными и носили практический характер. Знания арифметики использовались для измерений, счёта денег в магазине; родного языка — для писания объявлений, рассказов. Экскурсии помогали узнать окружающую школьника жизнь и знакомили с начальными сведениями по истории и географии.

М. Наумберг считала, что её метод (она называла его «прямым») позволяет «изучить подсознательную жизнь психики ребёнка, которая является результатом его врождённых инстинктов»¹³. И призывала отменить сковывающие действия ребёнка правила, советы, дать ему возможность самовыражения. Сменившие Наумберг руководители школы отошли от фрейдистских идей, считая, что «только через реальную деятельность в детстве можно установить связь с реальностями взрослой жизни»¹⁴.

Одним из основных принципов первых экспериментальных школ США было обязательное трудовое обучение. Так, в школьной системе города Гэри, где суперинтендант В. Вирт, ученик Дж. Дьюи, ввёл в 1907 году так называемый «платун-план», занятия проходили не в классах, а в лабораториях, мастерских, на игровых площадках¹⁵.

В аудиториях шли обсуждения насущ-

¹¹ Pratt C. The Play School // *Bulletins of the Bureau of Educational Experiments*. N.Y., 1973.

¹² The Walden School. N.Y., 1929.

¹³ Naumberg M. Direct Method of Education // *Bulletins of the Bureau of Educational Experiments*. N.Y., 1973. P. 42.

¹⁴ Politzer M. The Walden School. A Child's Size World. // *Progressive Education*, 1927. Vol. 4. № 2. P. 101.

¹⁵ Сवादковский И. Социальное воспитание в Америке. М.-Л., 1930. С. 107–132.

ных проблем школы и города, в мастерских — занятия под руководством опытных рабочих-учителей. Существовала и коммерческая лаборатория, в которой ученики занимались финансовыми делами школы. Трудом как предмету было выделено 20% учебного времени, он включался также в занятия другими дисциплинами¹⁶.

Экспериментальная работа проводилась и в сельской местности, где детей приобщали к физическому труду. Примером может служить школа в Рокк Хилл, основанная в 1911 году Хетти Браун под руководством Отдела сельских школ штата Южная Каролина и Винтропского колледжа. Цель её создателей — «организовать школу, которая подготовит детей к будущей работе дома, на ферме и к участию в окружающей жизни»¹⁷. Каждому учащемуся был предоставлен небольшой участок, где он работал под руководством учительницы. Обучение всем предметам увязывалось с сельским хозяйством.

Ещё один пример педагогического эксперимента в сельскохозяйственных районах — Интерлакенская школа, созданная в 1910 году в Индианаполисе. Её цель — «как можно более непосредственно объединить физическую, умственную и эмоциональную жизнь ребёнка с природой»¹⁸. Для этого следовало, по мнению организаторов школы, дать учащимся возможность делать всё самым естественным образом. Занятия по естествознанию и другим предметам проводились на основе наглядности. Учащиеся сами построили школьное здание, сами выпускали газету, работали на ферме.

Руководители американских экспериментальных школ придавали большое значение социальному воспитанию, приобщению детей к жизни в обществе. Значительную

работу в этом направлении проводила Школа имени Ф. Паркера, основанная в 1901 году в Чикаго Флорой Кук. Связывая социализацию детей с нравственным воспитанием, создатели школы про-

возглашали целью «становление характера, а не приобретение знаний самих по себе»¹⁹. Для формирования полноценного члена общества особенно важным считалось воспитание доброжелательного отношения к окружающим, развитие личной инициативы во всех видах деятельности. Акцент делался на развитие внутренних сил учащихся.

Социальное воспитание учащихся в экспериментальных школах осуществлялось в разных формах. Иногда школа становилась центром детской общины (школы города Гэри). В других случаях основой обучения были экскурсии на предприятия и в учреждения города (Игровая школа К. Пратт). В школе М. Джонсон большая часть занятий проходила в группах. М. Наумберг считала, что дети должны познать свои возможности и в Детской школе, и уже на начальной стадии применяла метод индивидуального обучения. Одним из способов социального воспитания было применение новых форм обучения общественным наукам, например, метод драматизации. В школе Ф. Паркера это метод использовался на занятиях по истории и литературе. Например, при изучении истории Греции весь класс разделялся на «спартанцев» и «афинян», и между ними происходил диспут. Дети учились общаться, вместе переживать различные события, работать сообща.

Первые экспериментальные школы США, при всём их разнообразии, объединяло стремление найти новые методы обучения, отказавшись от старых традиций, при которых основой обучения было объяснение учителя и пассивное восприятие его учениками, а организация школьной жизни опиралась на строгую дисциплину.

20–30-е годы XX века

Деятельность экспериментальных школ в конце XIX — начале XX веков оказалась фактором, без которого картина образования в странах Западной Европы и США была бы далеко не полной. Школы эти имели своих теоретиков и практиков, сторонников и противников, и, в конечном счёте, их поиски не прошли бесследно — они накопили определённый опыт изменения школь-

¹⁶ Bourne H. The Gary Schools. N.Y., 1970. P. 74.

¹⁷ Browne H. An Experimental Rural School at Winthrop College. Rock Hill. Wash., 1913. P. 7.

¹⁸ The New Education. The Interlaken School for Boys. La Porte, 1910. P. 7.

¹⁹ The Fr. Parker School. Chicago, 1914. P. 3.

ных программ, активизации воспитания и обучения. Он был взят на вооружение в 20–30-х годах прошлого века, когда экспериментирование продолжилось, в основном, в начальных школах.

В первую очередь следует рассказать о школе Е. Коллингса в штате Миссури, об опытных школах в Виннетке, о начальных классах школы имени А. Линкольна при Колумбийском университете в штате Нью-Йорк.

Работа школы Е. Коллингса была организована на основе «метода проектов» американского педагога У. Килпатрика. Учащиеся сами должны были проектировать то, чем им предстояло заняться. Первостепенное внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов²⁰. Материалы обучения брались из повседневной жизни учащихся. Ученики сами выбирали то, что должно стать материалом учебной работы, учитель лишь оказывал им помощь в исполнении запланированного.

Крупный эксперимент проводился с 1919 года до середины 1930-х годов в городе Виннетка близ Чикаго. В нём участвовали все начальные школы этого небольшого городка. Эксперимент возглавил суперинтендент К. Уошборн. Целью эксперимента, получившего название «виннетка-эксперимент», было «помочь каждому ребёнку развить свои личные и общественные склонности», что требовало ориентации на максимальную индивидуализацию обучения²¹.

Суть эксперимента состояла в следующем: программа обучения была поделена на две части — «основную» (чтение, письмо, арифметика, начала естествознания и граждановедения) и «творчески развивающую» (литература, искусство, спорт, труд). Индивидуализация предусматривалась, прежде всего, при освоении «основной» программы. Для каждого её элемента были составлены самоучители, по которым учащиеся самостоятельно и в индивидуальном срок приобретали соответствующие знания. Учитель при этом исполнял лишь роль контролёра. Занятия по «творчески разви-

вающей» программе проходили в форме работы группой.

При проведении эксперимента вносился ряд корректив. Так, например, выяснилось, что не все дети успевали освоить «основную» программу в предусмотренные сроки. Неусвоенный учеником материал стали переносить в программу очередного класса. Выяснилось также, что учителя не справлялись с задачей контроля всех учеников, поэтому в самоучители были внесены ответы на все поставленные в них вопросы. Ученик получил возможность сам контролировать правильность выполнения задания. По сути дела, он становился в этой схеме эксперимента активным помощником учителя и, более того, сам себе учителем.

Более тридцати лет просуществовала основанная в 1917 году А. Флекснером опытная школа при педагогическом колледже Колумбийского университета. В школе подвергались проверке рекомендации педагогов-реформаторов — Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Е. Паркхерст и других. Эксперимент проводился главным образом в «элементарном» (то есть начальном) отделении.

Основным объектом эксперимента стало содержание образования. Как считал А. Флекснер, кроме обычной для американской начальной школы программы — чтение, письмо, счёт — элементарное образование должно включать начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое воспитание.²² Планом занятий по естествознанию было предусмотрено уяснение понятий «живая» и «неживая» природа, знакомство с жизненными циклами животных и растений, проведение ряда физико-химических и биологических наблюдений. Трудовое обучение состояло из уроков ручного труда и ознакомления с рядом промышленных производств. Цикл эстетики был разделён на занятия английской и американской литературой, иностранными живыми языками, искусством (музыка, живопись, скульптура). На уроках граждановедения

²⁰ Килпатрик У. Предисловие к книге: Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М., 1920. 22–23.

²¹ Washburne C., Marland S. Winnetka. Englewood Cliffs, 1963. P. 33.

²² The Lincoln School of Teachers' College. N.Y., 1922. P. 9.

ния изучались основные исторические события, структура политических институтов страны и вопросы текущей политики. Имелось в виду усиление взаимосвязи всех элементов школьной программы, то есть межпредметных связей. Для осуществления такой интеграции применялись так называемые комплексы труда, напоминавшие «центры интересов»²³.

Порядок и конкретное содержание школьной программы в значительной степени зависели от учителя. Вместо обычного школьного плана с подробным указанием занятий по тем или иным темам составлялось расписание в самом общем виде, многие пункты которого предлагалось заполнить самому учителю.

В школе имени Линкольна по примеру других опытных учебных заведений практиковалось детское самоуправление. Ученики избирали из своей среды совет, который обсуждал и решал некоторые вопросы жизни школы. Результаты работы школы имени Линкольна оказались в целом выше, чем в рядовых учебных заведениях, но и педагогический персонал в ней был подобран более квалифицированный, что также способствовало успеху.

В начале 1920-х годов, помимо «новых школ» или «сельских воспитательных домов», в Западной Европе и в США создавались и другие типы экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в системе среднего образования. Так, в 1920 году Елена Паркхерст стала преподавателем средней школы с совместным обучением в городе Дальтоне. Применённые здесь формы учебной работы были названы ею «дальтонским лабораторным планом». Этот метод в 1920-е годы получил широкое распространение в Англии и США; в Англии даже была создана Дальтонская ассоциация.

Е. Паркхерст выделяла следующие принципы обучения:

- свобода ребёнка;
- взаимодействие его в группе детей;
- распределение времени ребёнка.

Свобода ученика обеспечивалась прежде всего тем, что ему предоставлялась возможность обучаться в собственном темпе, заниматься делом, которое он сам выбрал. Взаимодействие в группе осуществлялось на основе контактов детей различных классов (как одногодков, так и разного возраста). Распределение времени предусматривало получение учащимся задания в начале месяца и распределение времени на его выполнение по своему усмотрению.

Школьный курс в школе Е. Паркхерст был разделён на отделы, или программы. Ученик подписывал «договор» на выполнение определённой программы. Учебные предметы разделялись на основные и второстепенные. К основным относились английский язык, математика, история, география, естествознание, в старших классах иностранные языки. К второстепенным — музыка, искусство, ручной труд, домоводство, рукоделие, гимнастика и др.²⁴.

Значительная часть времени (около трёх часов в первой половине дня) отводилась на самостоятельную работу. Все ученики имели индивидуальное расписание, сами выбирали лаборатории по предметам, которыми они будут заниматься, и работали в них индивидуально или небольшими группами. Индивидуализации обучения в школе были подчинены организационные формы и методы, а также содержание образования, хотя чрезмерный акцент на индивидуализацию обучения и самостоятельную работу учащихся ставил под вопрос получение систематических знаний.

В 1920–1930-х годах экспериментальные школы стали появляться не только в сфере частного образования, но и в государственной школьной системе. Создавались комплексы «научный центр — экспериментальная школа». В Германии это был комплекс «Йенский университет — школа П. Петерсена», во Франции — «Педагогический институт — базовые школы», в Швейцарии — Институт имени Ж.-Ж. Руссо с двумя базовыми школами, в США — «Педагогический колледж — экспериментальные школы Виннетки» и др.

Опыт различных экспериментальных учебно-воспитательных учреждений оказал далеко не равнозначное влияние на практику

²³ Rugg H., Shumaker A. The Child-centered School. N. Y., 1928. P. 78.

²⁴ Паркхерст Е. Воспитание и обучение по дальтонскому плану / Пер. с англ. М., 1924. С. 34.

школы. Наиболее значительной для эволюции массового начального образования в США оказалась деятельность экспериментальных школ под руководством Е. Колинга и К. Уошборна. В 1936 году были приняты новые программы для начальной школы Бельгии, строившиеся с учётом «метода центров интересов». «Метод проектов», применённый в Виннетке, был использован не только в американской, но и в западноевропейской школе. Таким образом, опыт экспериментальных школ постепенно становился достоянием массового начального образования, в том числе и в сельской местности²⁵.

Вторая половина XX века

Научно-техническая революция предъявила повышенные требования к подготовке работников в системе народного хозяйства, потребовала более высокой квалификации отраслевого и профессионального состава, иной социальной психологии участников общественного производства. Возникла потребность в новом типе специалистов для «научоёмких» отраслей промышленности. В связи с этим перед американской школой встала проблема совершенствования работы.

Во всём мире произошли позитивные процессы, связанные с «умножением роли масс и общедемократического фактора». Возникший кризис явился результатом несовершенства прежних школьных программ и методов обучения. Ряд учёных объясняли трудности школы противоборством абстрактно толкуемых тенденций старого и нового. Сторонники радикальной модернизации школьного образования считали, что пора отказаться от «косметических» операций, поскольку такая политика лишь усугубляла кризисную ситуацию.

Вопрос модернизации школьного образования в 1970–1980-х годах постоянно находится в поле зрения политических лидеров большинства стран. Так, премьер-министр Англии М. Тэтчер, возглавлявшая в то время ведомство по образованию, была инициатором ряда школьных реформ. Вице-президент США У. Мондейл выступил в 1984 году с планом модернизации школьного образования. Французский президент

В.-Ж. д'Эстен ещё в октябре 1978 года говорил, что пришла пора отказаться от «действующих моделей» образования и «создать новые школьные структуры и методы».

В политических и педагогических кругах выдвигается основная цель модернизации школьного образования — использование школы в качестве «двигателя общественного прогресса», «фактора установления общественного равенства» и т. д. В духе подобных рассуждений провозглашается лозунг «От улучшения школьных программ к улучшению общества». Во многих государствах действует разветвлённая сеть педагогических центров, занимающихся вопросами модернизации школьного образования. В США перспективы модернизации содержания методов, форм школьного образования изучают лаборатории крупнейших университетов, Национальная академия воспитания, Международный институт образования.

Сторонник педагогической концепции социализации А. Тофлер (США) предлагает формировать у молодого поколения качества хорошего наёмного работника, рачительного и умелого дельца и одновременно отводит школе роль «идейно-политического моста» в общество рыночной экономики. Американский учёный А. Маслоу писал об уникальности «внутренней природы» каждой личности, из чего делал вывод о вреде единых программ и целесообразности различного, правильнее будет сказать, неравноценного образования.

Именно в это время начал формироваться подход, согласно которому учитель несёт ответственность не за подготовку школьника, а за подготовку школы к подготовке ученика. Для всех ребят страны должны быть созданы равные стартовые условия на достаточно высоком современном уровне. Пользуясь этими условиями, ребёнок может развить сам себя до высокой степени совершенства, если захочет и проявит настойчивость и упорство. Если же не захочет (на что и сам ребёнок и его родители, семья в целом имеют безусловное право), и не воспользуется этими замечательными условиями, то сформирует малый

²⁵ Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. Пискунова А.И., Джуринского А.Н. М.: «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. С. 52–57.

человеческий капитал и окажется не очень счастливым во всех смыслах взрослым человеком.

При всей калейдоскопичности полемики по проблемам дидактики в США усматриваются два основных подхода. Влиятельная группа педагогов США: Р. Иллич, П. Гудман, К. Роджерс и некоторые другие провозглашают ломку сложившихся в педагогике содержания, методов и организационных форм школьного обучения. Наиболее концентрированное выражение такой подход получил в концепции «открытого обучения». Центральное место здесь занимает идея «самореализации» школьника — соотношения содержания и темпов усвоения учебной программы с его возможностями.

Иногда идея «открытого обучения» доводится до частичного или полного отрицания школы как социального института. В последнем случае И. Иллич, П. Гудман, «новые критики» (Ж. Гудлэд, Ф. Клейн — из США) говорят о создании нетрадиционной системы обучения. И. Иллич, автор нашумевшей на Западе книги «Дескулизация общества», выступая на педагогической конференции в Массачусетском университете США в 1978 году, заявил, что нынешняя система образования «обречена на исчезновение» и что надо пойти на радикальные изменения «вектора» развития школы.

Некоторые идеи сторонников пересмотра традиционного построения школьного образования свидетельствуют об определённом движении вперёд по сравнению с господствующей в школе практикой. Среди таких идей — призывы к индивидуализации обучения, укреплению связи школы с производством, расширению места трудового обучения в рамках общего образования.

В 1970–1980-х годах в Западной Европе и США усилились стремления зарубежных дидактов к обновлению традиций обучения по программам, составленным из системы учебных дисциплин. Такой «предметноцентристский» подход они разрабатывают с учётом ряда идей, и, в первую очередь, идеи

«когнитивного обучения». По словам американского пе-

дагога Д. Брунера, одного из сторонников этой концепции, «когнитивное обучение» означает прежде всего то, что «не следует рабски приравниваться к естественному ходу развития познавательной энергии ребёнка, а, напротив, надлежит направлять его умственное формирование»²⁶.

Сторонники систематического «когнитивного обучения» предлагают заново составлять школьные программы с учётом сформулированных ими задач умственного воспитания. Американец Б. Блум называет некоторые из них: познавательная, нравственная, психомоторная. При этом для решения задач предлагаются соответствующие методики. Например, решение познавательной задачи для ученика — это последовательный процесс понимания, применения, анализа, синтеза, оценки учебного материала. Когнитивный подход интересен; тем не менее многие его сторонники оказались в плену традиций интеллектуалистского, оторванного от практики обучения.

Зарубежные педагоги планируют целенаправленно использовать для осуществления реформ школьного образования новейшие технические средства. Однако многие из них ошибочно полагают, что одного этого будет достаточно для приближения школы к выходу из кризисного состояния.

Одно время пропагандисты усиления эффекта воспитания связывали особые надежды с телевидением. В 1972 году на «Атлантических чтениях по воспитанию» говорилось, что телевидение удовлетворяет естественное стремление школьника стать взрослым, подражать его интересам и устремлениям и что этим следует воспользоваться при формировании у молодёжи современных идеалов с помощью средств телевидения.

Зарубежные теоретики воспитания посредством аудиовизуальных средств тем не менее сталкиваются с проблемами, которые они иногда не в силах разрешить. Как считает эксперт ЮНЕСКО П. Шефлер, телевидение порождено тлетворным влиянием «массовой культуры». И оно «не станет своим человеком» в школе, пока не избавится от этого диктата.

²⁶ Bruner J. Process of Education. Cambridge, 1961.

Пропагандисты технических средств обучения видят проблему не только в том, чтобы снабдить школу соответствующим оборудованием, но и в том, чтобы это оборудование не было инородным элементом. Интегрировать усилия школы и технические средства — значит создать предпосылки успеха.

С самого начала многие надежды возлагались также на компьютеры. Концепция компьютерного обучения была предложена в 1956 году американским учёным Б. Скиннером. Она строилась с учётом необходимости повышения производительности обучения при помощи внедрения алгоритмов, то есть предписаний последовательности действий учащихся. Как подчёркивал Б. Скиннер, компьютер не обучает, а экономит труд школьника, повышает шансы индивидуализированного преподавания. Вычислительные устройства «заставляют» хорошо понять и усвоить новый учебный материал, прежде чем перейти к иным учебным темам, программа обучения может быть составлена с учётом подготовки ученика, обучающая машина помогает найти правильное решение. Оппонентом Б. Скиннера выступил американский педагог и психолог Г.А. Кроудер. Он утверждал, что при индивидуализации обучения с помощью компьютеров нельзя ограничиваться лишь различиями в ритме освоения учебного материала, и предложил также давать ученикам различные программы.

В 1960–1980-х годах были интенсифицированы усилия по созданию учебно-воспитательных учреждений, в которых отрабатывались планы модернизации школьного образования. Один из стимулов организации таких учебных заведений — надежда удешевить школу. Некоторые исследователи утверждают, что создание школ по типу экспериментальных уменьшает затраты на образование. Так, согласно подсчётам Дижонского института экономики образования (Франция), опубликованным в 1980 году, стоимость обучения в экспериментальных школах вдвое меньше, чем в обычных.

Федеральное Бюро экспериментальных школ в США лишь в 1971–1972 годах рассмотрело около пятисот проектов, из которых отобрало всего три. Согласно этим про-

ектам, в школьных округах города Беркли (штат Калифорния), города Франклин Пиерс (штат Вашингтон), города Миннеаполиса (штат Миннесота) разработаны и реализованы модели экспериментальных школ. Модели предусматривали ряд общих условий: масштабы (две-пять тысяч учащихся), экспериментирование на всех ступенях общеобразовательной школы; реализацию целостной концепции, имеющей в виду пересмотр содержания, методов, системы управления школами; участие родителей и общественности; переподготовку преподавателей.

Идея нетрадиционного обучения нашла выражение в ряде экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: «круглогодичные школы», «неградуированные школы», «открытые школы», «альтернативные школы» и др.

«Круглогодичные школы» получили значительное распространение в США. В них реализовывалась идея изменения режима учебного года. В нескольких школах округа Вэлли Вью (штат Иллинойс) обучение шло круглый год. Ученик посещал школу сорок пять дней, затем следовали двухнедельные каникулы. При таком распорядке в школе постоянно находилась четверть от всего контингента учеников. К «круглогодичным школам» относятся также летние курсы при колледжах для отстающих и неуспевающих. Система «круглогодичного обучения», имея определённые преимущества, в частности более прочные связи ученика со школой, породила серьёзные педагогические проблемы. Например, была поставлена под вопрос стабильность классных коллективов; было неясно, как решать проблему присмотра за детьми во время каникул и др.

«Неградуированные школы» — это, по уточнению американского педагога Дж. Гудлэда, учебные заведения, в которых упразднена последовательность классов (чаще всего в первые три года обучения). Учащийся может обгонять своих сверстников или двигаться медленнее, чем другие, по программе школьного обучения.

Наиболее известный центр создания «неградуированных школ» — город Эплтон (США). На протяжении 1960-х годов несколько школ

города делили начальное обучение на трёхгодичный и двухгодичный курсы, устранив внутри них градацию классов. Ученику надлежало на протяжении каждого курса освоить определённую учебную программу. Отстающие не получали никакой дополнительной помощи. В связи с этим возникли явные сложности: например, так и не был разрешён вопрос о ликвидации школьных неудач — не менее 1% школьников числились в разряде неуспевающих²⁷.

Повсеместное распространение в Западной Европе и США в 1970-х годах получили «открытые школы». Жизнь в них кипит и во второй половине дня. Дети заняты различными делами: решением математических задач, упражнениями по родному языку, музыкой, рисованием, ручными поделками, постановкой театрализованных сценок. Учащихся можно встретить в библиотеке, в специальном помещении для различных занятий («поливалентный зал»), в учебных мастерских. Жизнь школьника выходит и за стены учебного заведения — во время прогулок и экскурсий. Учебные классы специализированы: фактически это кабинеты для тех или иных занятий по школьной программе. Преподаватель не засиживается за своим столом, он постоянно среди детей — советует, ободряет, контролирует. В «открытой школе» действуют «команды» педагогов для каждого класса, к любому из них ученик может обратиться за помощью.

Ученики класса поделены по «уровням» — «сильные», «слабые», «отсталые». Наиболее способные в каком-либо предмете могут его изучать в другом старшем классе. Группировка по уровням осуществляется при обучении основным предметам, по остальным разделам школьной программы ведутся совместные занятия.

Индивидуальный подход в «открытой школе» часто фиксирует отставание «слабых». Они изучают школьную программу

менее основательно, чем «сильные». Поэтому в «открытой школе» неуспевающих меньше не оттого, что им уделено больше, чем обычно, вни-

мания, а вследствие деления на уровни. «Слабые» и «отсталые» если и успевают, то всё равно приобретают меньше знаний. В их число чаще всего входят дети из относительно бедных семей, которые, в силу социальных условий, не имеют таких благоприятных возможностей для развития, как дети имущих. В «открытой школе», следовательно, неуспеваемость, отставание и слабые знания учеников чрезвычайно чётко соотносятся с их социальным положением.

Здесь осуществляется так называемое глобальное воспитание, предусматривающее более тесные связи с внешней средой, включение разнообразных факторов образования, уважение учащегося как автономной, способной к самообразованию личности. При известной внешней привлекательности такой подход, в частности «размытые» персонифицированные школьные программы, ведёт практически к ликвидации систематического общего образования.

В начале 1970-х годов в США при университете штата Коннектикут в «Роджерс-центре» группа педагогов во главе с Ч. Зилберманом разработала свою модель «открытой школы». Она предусматривала, по меньшей мере, два принципа: подбирать добросовестных и доброжелательных к детям учителей; планировать работу с учётом времени и сил учеников, чтобы не превратить учёбу в хаос²⁸.

Одна такая «открытая школа» была организована в городе Сен-Пол (штат Миннесота) в 1971 году. В школе были объединены начальная и средняя ступени обучения. В ней учились около пятисот детей. Руководители школы провозгласили своей целью превратить учение в радость, развить индивидуальность, активность, ответственность, творчество, коммуникабельность детей. Организаторы школы считали целесообразным подчинить процесс приобретения знаний, умений, навыков общей программе воспитания. В учебной программе школы имелось несколько направлений: подготовка к будущей производственной деятельности; подготовка к будущей общественной деятельности; воспитание навыков организации личной жизни; общее культурное развитие; формирование навыков межлич-

²⁷ Mors A. Schools of Tomorrow. N.Y., 1960. P. 30–38

²⁸ Cooperman P. The Literacy: The Decline of Reading, Writing and Learning in the Public School and What We Can Do about It. — N.Y., 1978. P. 71

ностного общения. Выпускнику следовало свободно ориентироваться в большей части из указанных направлений и быть компетентным в остальных.

Программа обучения состояла из нескольких «базисных» основ: общественно-исторические дисциплины; предметы эстетического цикла; физико-математическое и естественно-научное образование, трудовое (производственное) обучение; домоводство; физическая культура и спорт. Обучение осуществлялось при поощрении самостоятельности, использовании личного опыта учащихся. В школе были созданы документальные центры по базисным учебным дисциплинам, в которых проходили занятия. Ученик мог обратиться к учителю за помощью для составления индивидуального плана и расписания своих занятий, получить оценку своей работы. Помимо занятий в документальных центрах, в самой школе широко практиковались учебные экскурсии на предприятия и в деловые конторы. Учащимся вменялось в обязанность собирать и анализировать сведения об экономической, политической, культурной жизни Сен-Пола. В круг обязанностей старшекласников входила помощь учащимся подготовительного отделения начальных классов. К «открытой школе» примыкает ряд экспериментальных школ Западной Европы и США, в частности двадцать шесть учебных заведений полного дня в ФРГ, действовавшие в 1970–1980-х годах, «школы без стен» в США и Англии²⁹.

«Школа без стен» возникла в США в результате поиска ответа на вопрос — как сократить наполняемость классов без дополнительных затрат? Для занятий используются помещения деловых контор и предприятий. «Школа без стен» — своеобразное дополнение к обучению в обычном колледже среднего образования. Первая «школа без стен» возникла в 1968 году при колледже Паквэй в городе Филадельфии. Учащихся можно было встретить в офисах, научно-исследовательских лабораториях, музеях, театрах, магазинах, закусочных. Они слушали лекции по юриспруденции в полицейском управлении, изучали библиотечное дело в местном книгохранилище, посещали занятия по биологии в Академии естественных наук. Местом обучения и образо-

вания становился как бы весь город. Базисные предметы (математику, английский язык, общественно-исторические дисциплины) преподавали учителя колледжа. Занятия организовывались в группах по пятнадцать учащихся с двумя учителями. Группы собирались четыре раза в неделю и занимались в течение двух часов. Еженедельно проводились итоговые собрания всех учащихся, директора и учителей школы.

«Школа без стен» обостряет интерес учащихся к занятиям, разнообразит организацию и содержание учебной работы. Однако в погоне за таким нетрадиционным разнообразием было поставлено под угрозу полноценное общее образование учеников.

На особом месте стоит в Западной Европе и США движение «альтернативных школ»³⁰, которые стали порождением критики классно-урочной системы, порицаемой за регламентацию, стандартизацию и авторитарность. Сторонники «альтернативных школ» уповают на «неформальные способы образования», считая, что тем самым школа и её учащиеся приблизятся к «миру взрослых».

«Альтернативные школы» распространились в 1970-х годах, прежде всего в США. Первые двадцать пять таких школ возникли в 1968 году, а в 1975 году их было уже свыше двух тысяч. Бюро экспериментальных школ поддержало движение. Программы «альтернативных школ» были внедрены в середине 1970-х годов в шестидесяти учебных округах. Координацию деятельности «альтернативных школ» взял на себя созданный в 1972 году консорциум альтернативного обучения. В консорциум вошли представители от тридцати штатов страны. «Альтернативные школы» финансируются государством, а также из частных источников.

«Альтернативные школы» предназначены для тех, кто не хочет ограничиваться обучением по обычной программе. Им предлагают на выбор

²⁹ Воскресенская Н.М. Попытки реализации концепций «открытого обучения» в школах Англии и США // Советская педагогика. 1975. № 2. С. 126–131.

³⁰ Пилиповский В. Что такое «альтернативные школы»? // Народное образование. 1976. № 7. С. 10.

различные виды учебной деятельности: в научных музеях, лабораториях, курс лекций, работу по индивидуальному плану — «проекту». Количество преподавателей в «альтернативной школе» больше, чем в обычном учебном заведении. В некоторых «альтернативных школах» практиковалось создание так называемых смешанных классов, в которых с учащимися занимаются не только педагоги, но и родители.

Часть «альтернативных школ», например некоторые заведения в городе Беркли, действовали как элитарные. Одно из них — «Другой путь» — было учреждено белой общиной. В нём занимались несколько десятков школьников, для которых была создана комфортная эмоционально-экспрессивная обстановка³¹.

«Альтернативные школы» по сути своей деятельности способствовали возрождению педоцентризма, то есть разрозненного, фрагментарного обучения. И это стало настолько очевидным, что в США в середине 1980-х годов наметился определённый спад движения «альтернативных школ» и поворот в школьном обучении «назад, к основам», — к возрождению классно-урочной системы, традиции руководства учителем школьным образованием.

Современные экспериментальные школы Западной Европы и США в определённой степени способствуют активизации, усилению мотивации учебного процесса. В целом им удалось найти ряд перспективных путей повышения результативности школьного образования.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что произошедшее 1 января 2007 года в США слияние в единый научно-практический поток двух дотеле отдельных ветвей исследования — экономической и педагогической — теории и практики человеческого потенциала уже ускорило и в ближайшее время удесятерит скорость развития национальных образовательных систем развитых стран. За пренебрежение даже к самому этому факту прорывного развития образования за рубежом Россия в ближайшее время будет сурово наказана. И поделом: очень мало и вяло делается для внедрения Болонского процесса, целиком основанного на теории и практике формирования и развития человеческого и социального капитала. Из наших научных педагогических журналов, из названий кандидатских и докторских диссертаций практически полностью исчезла категория «трудовое воспитание». □

³¹ Swidler A. Organization without Authority. L., 1979. P. 122, 155–156.