

Mooij, T. (2019). Gelijke kansen voor leerlingen: van langdurige illusie naar realisatie. <https://kenniscentrumvoormakkelijklerenden.nl/wp-content/uploads/2019/01/20190119-Mooij-Gelijke-kansen-voor-leerlingen-van-langdurige-illusie-naar-realisatie.pdf>

Равные возможности ученикам: от долгосрочной иллюзии к реализации

Тон Моой, (январь 2019)

В Нидерландах идеал «равные возможности ученикам» уже очень давний предмет общественных дебатов и иногда разгоряченной дискуссии об образовании. Стремление к равенству имеет позитивную цель, но её понимание в образовательном процессе оборачивается для некоторой части учеников систематически превратно. Группирование и обучение учеников по возрасту подразумевает равное обращение, но фактически ученики как трудно, так и (очень) легкообучающиеся, испытывают в каждом классе или группе явно большее нежелание учиться, серьёзные проблемы в обучении и поведении, и чаще раннее прекращение образования, чем остальные учащиеся. С помощью исследовательской и руководствующей информации здесь освещается, как эти, богатые проблемами, образовательные процессы работают и приводят к потере рабочего времени, дополнительной рабочей нагрузке и излишним расходам. Также выясняется, как именно могут быть осуществлены равные возможности ученикам.

1 «Равные возможности ученикам» как идеал в обществе и образовании

В Нидерландах понятия «равенство» и «равные возможности» издревле высоко ценятся в общественно-политических процессах управления и в рамках процессов образования и обучения (ср. De Heer, 2017). Равенство, как желаемый идеал, используется в конкретном наполнении более-менее равных возможностей для развития и обучения каждого ученика. Все ученики имеют право на получение и претворение в жизнь возможностей образования для (дальнейшего) саморазвития как личностного, так и общественного. Не должны иметь место дискриминация или пренебрежение на почве, к примеру, индивидуальных физических или психологических отличий, происхождения (среды), веры, профессии или пола.

Изменения в общественно-политических условиях влияют одновременно на формулировку и исполнение этого идеала равенства для учеников (Doornbos & Stevens, 1987; De Heer, 2017; Idenburg, 1962). Однако, при этом, в сфере образования, особенно при построении процессов образования и обучения, могут возникать дополнительные осложнённые аспекты. Гаудсваард (Goudswaard (1981)) описывает, например, многие общественные, политические, гуманитарные и предпринимательские хлопоты, за период с 1798 по 1863, при намерении бóльшего развития молодёжи из «низших слоёв» через ремесленное или же профессиональное обучение (для мальчиков) и обучение домоводству (для девочек).

Введение всеобщего обязательного образования для каждого ребёнка в 1900 году тоже является непростым. Важный предмет спора – должно ли быть организовано образование относительно процессов обучения в новой «народной школе» с разделением на классы и, следовательно, по возможности более «равное», или же как раз (более) индивидуально, следовательно, «неравное» (см. Kohnstamm, 1963 (оригинал предисловия в 1928 г.); Nijhof, 1981). Окончательной преобладающей ситуацией в образовании в Нидерландах является образование с разделением на классы, которое организовано прежде всего на основе возраста учеников. Этот результат есть выражение общественно-политической воли предоставления детям из различных сред происхождения более-менее равных знаний, культуры и навыков.

Разработки по индивидуализации в сфере образования могут быть найдены у «Педагогов-реформаторов» того времени, таких как Монтессори (Montessori) и Паркхерст (Parkhurst). Монтессори разработала индивидуальные процессы игры и обучения при помощи упорядоченных по сложности игровых (и) образовательных материалов относительно, например, (мелкой) моторики, сенсорного восприятия и различных когнитивных и игровых способностей для малоимущих детей из неблагоприятных социальных сред Рима. Для учеников более старшего возраста Паркхерст (1922) объединяет подобные, упорядоченные по сложности, игровые (и) образовательные материалы для осуществления индивидуальных процессов игры и обучения относительно всех важных школьных предметов. Они действуют в свободной групповой и школьной организации при дидактической и педагогической поддержке личной независимости в развитии и обучении каждого ученика. Сопровождение учителем, проверка и определение успеваемости имеют отношение особенно к фактическим объёмам и уровням соответствующих областей развития и обучения в определённый период. Паркхерст одновременно разрабатывает (предметный) учёт успеваемости, где записываются как долгосрочные индивидуальные, так и сравнительные возрастные показатели, которые могут быть использованы или заполнены учениками.

В Нидерландах борьба за характер содержания и рабочих и организаторских форм, которые должны определять сферу образования, продолжает существовать также и после введения всеобщего обязательного образования. В 20-30х годах прошлого века, прежде всего, важны анализы и исследования образования Конштама (Kohnstamm, Philip). Он проясняет негативные последствия образования с разделением на классы для учеников и работников образования и начинает исследования по осуществлению и оценке индивидуального образования. Общая регулярная система образования с тех пор, однако, (почти) не изменилась. Принимая во внимание продолжение негативных последствий образования, основанного на разделении по возрасту, для учеников и работников образования, я даю в этой заметке более подробную исследовательскую и руководящую информацию о данном вопросе. Затем я предложу педагогико-психологическое практическое решение для преодоления этой проблематики.

2 Характеристики и свойства процессов объяснения и обучения

2.1 Классы с разделением по возрасту и (попытка к) внутренняя дифференциация

Около столетия назад Конштамм (1963, оригинал 1928) анализирует сферу образования, которая, между тем, выражалась в то время четырёхлетней народной школой. Его

внимание направлено, прежде всего, на работу школы и характеристики и свойства процессов объяснения и обучения. Важной характеристикой объяснения является организация процессов объяснения и обучения: происходит это (большей частью) индивидуально или, напротив, в классах с разделением по возрасту. В процессах объяснения в классах с разделением по возрасту он отмечает взаимодействия между:

- базирующиеся на уровне среднего ученика, более-менее равные характеристики объяснения ученикам в классе (такие как учебные пособия, дидактические методы, и сравнительная оценка уровня развития, успеваемости, или учебного достижения между учениками);
- индивидуально-личностные «характеристики созревания»
- семейные и воспитательные характеристики

В случае классов с разделением по возрасту, равные характеристики объяснения, и, особенно, сравнительная оценка, влекут к социальным и компетентностным сравнениям между учениками. При этом ученики, которые изначально в одном или более отношении сравнительно велико отличаются от средневозрастного ученика своего класса, чувствуют себя наименее мотивировано, и, вследствие этого, испытывают различного рода проблемы.

По мнению Конштамма проблемы возникают, в первую очередь, у явно менее развитых, или успешных, или труднообучающихся учеников, и у (изначально) явно более развитых, или успешных, (высоко)одарённых, или (очень) легкообучающихся учеников каждого класса. Труднообучающиеся ученики получают относительно сложный учебный материал, много неудовлетворительных оценок и, вследствие этого, становятся более демотивированы; легкообучающиеся ученики получают слишком простой учебный материал и, вследствие этого, становятся не (достаточно) мотивированы, или вдохновлены, в школе. Оба типа учеников испытывают взаимосвязанные проблемы обучения в школе, такие как демотивация, трудное или отвлекающее, или разрушительное поведение, второгодничество, пропуск уроков, и преждевременное прекращение образования. Эти «преждевременные выпускники», или отходы, – 8-ми, 9-ти, или 10-ти лет. Конштамм одновременно начинает свои практические проекты, чтобы эти проблемы, посредством индивидуализированного образования, упреждающе преодолеть.

Отмеченные Конштаммом (op.cit.) взаимосвязи, или взаимодействия, между личностными, или семейными, и школьными характеристиками, равно как и предполагаемые негативные влияния школьных характеристик на процессы мотивации и обучения большинства «отклоняющихся» от средней нормы учеников, образуют также ядро последующих анализов причин проблем учеников и предложений улучшения сферы образования (например, Idenburg, 1962; Van Gelder, 1966; De Groot, 1966; Doornbos, 1969). Причина данных проблем локализована в природе и действии «системы классно-урочного обучения с разделением по возрасту в одном учебном году» и здесь предлагаются различные «решения». Внутренняя дифференциация в классе или группе, например, введена для того, чтобы сформировать образование, которое достаточно поддерживало бы различия между учениками (например, Licht, 1982; Nijhof, 1981; Nuy, 1981; De Vries, 1986). Но поскольку при этом разделение учеников по возрасту и другие характеристики образования по большей части остаются неизменными, проблемные процессы в классе или группе продолжают. По мере того, как внутренняя дифференциация в классе с разделением по возрасту, приносит успех определённым (подкатегории) ученикам, могут другие (подкатегории) ученики, в свою очередь, вновь испытывать меньше успеха, и они опять не заинтересованы по причине (нового) усреднённого предложения и соответствующей сравнительной оценки учебных достижений («закон Постхумуса» (de 'wet van Posthumus'); см. De Groot, 1966; Van Oudenhoven, 1983).

Поэтому в таких классах, с разделением по возрасту, речь идёт о системных «уравновешивающих эффектах», которые уничтожают эти попытки к улучшению (см. дальше Mooij, 2016a). Недавнюю иллюстрацию такой несостоятельности предоставляет информация Центрального Бюро Планирования о «Перспективной Образовательной Политике» (Centraal Planbureau, 2016). В этом отчете, при внимательном прочтении, становится явным, что одна предлагаемая мера (реализации) опять сведёт на нет возможные позитивные эффекты на учеников другой предлагаемой мерой (реализации), и наоборот.

2.2. Относительное отставание касаето развития и обучения

В Нидерландах с шестидесятых годов произведено много практических исследований социальных (семейных) сред учеников и влияний этих сред, или преодоления этих влияний, на интеллектуальное и школьное развитие, либо на весь период школьного обучения (например, Meijnen, 1977; Slavenburg, 1978; Tesser, 1986). Также уделено внимание национальному характеру, охвату, причинам и возможному предупреждению текучести и раннего прекращения образования в средних школах всех видов (Mooij, 1979, 1980). Моой (1979) докладывает одновременно об анализе данных личностных, семейных и школьных характеристик по стране. Здесь подтверждаются отставания, включая дополнительные школьные проблемы и конфликты, «малоимущей рабочей молодежи» в период её школьного обучения.

За рубежом происходят подобные анализы и исследования. Есть различные исследования «малоимущих» учеников или молодёжи, и сопутствующих причин и последствий школьных проблем, ученической агрессии и раннего прекращения образования (Beirn, Kinsey, & McGinn, 1972). Также осуществляются исследовательские проекты по предотвращению ученической агрессии и раннего прекращения образования (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1973). Наряду с этим, в соответствии с уже найденным Конштаммом (op.cit.) важным «общественным предназначением образования», выполняются анализы общественных процессов и значений ученических проблем, и раннего прекращения образования. При этом становится ясным, что такая школьная проблематика может быть трактована в общественном смысле как «производственный процесс» необразованных рабочих, необходимых экономической системе (например, Bowles & Gintis, 1976; Karabel & Halsey, 1977).

Моой (1987) разрабатывает рабочую модель, в которой отображаются относящиеся к этой тематике взаимодействия между переменными на систему образования и взаимодействия между её различными уровнями. Дополнительно он предоставляет практическое исследование длительных эффектов оценок по школьным предметам, по предметно, на развитие школьной мотивации и успеваемости учеников. Одновременно он публикует исследование развития оптимизации дифференциации объяснения в классах и последующих эффектов на развитие школьной мотивации и успеваемости. Практические результаты поддерживают предположения относительно указанных причин ученических проблем и возможных улучшений процессов образования и обучения.

2.3 Специальное образование

Взаимодействия между общественно-политическими и многоуровневыми образовательными процессами и эффектами обучения выходят на первый план одновременно в исторических анализах и исследованиях специального образования (предназначенного для учеников с, по большей части, врожденными психологическими или физическими недостатками: см. Doornbos & Stevens, 1987, 1988). На уровне системы это равным образом выражается в восходе (и затем «необходимом» закате) специального образования, как и разработано в инструкции по образованию «Снова вместе в школу» ('Weer Samen Naar School', WSNS) (ср. Mooij, 2016a; Smeets & Rispens, 2008). Восхождение подхода «Снова вместе в школу» отражает общественно-политическое стремление к «равенству» и «равным возможностям» для учеников с относительными отставаниями, но регулярное образование с его систематикой обучения с разделением по возрасту в классе или группе не меняется, или слишком мало меняется. Вследствие этого инструкция по образованию «Снова вместе в школу», в конечном счёте, обречена на неудачу. Или: «равные возможности» остаются иллюзией, если одна часть образовательной сферы хотя и меняется, но в остальной части образовательной сферы нет, или мало, структурного взаимосвязанного преобразования.

Похоже тоже теперь опять происходит с инструкцией по образованию, преемницей инструкции «Снова вместе в школу», «Образование впору». Несмотря на министерское указание по увеличению числа «специальных» учеников в регулярном образовании, оказывается в 2018 году, что число учеников, посещающих специальное образование, продолжает расти (см. <https://www.lecso.nl/nieuws/349131-de-minister-is-kritisch-op-passendonderwijs?sublist=12039>).

2.4 Относительное опережение касаето развития и обучения

Около века назад Конштамм (op.cit.) обсуждает и исследует «вынужденную неуспеваемость» более и наиболее одарённых учеников в каждом классе с разделением по возрасту. Только примерно 60 лет спустя возникает в Нидерландах более широкое внимание к этой проблематике (например, Van Boxtel, Mönks, Roelofs, & Sanders, 1986; Van Boxtel & Roelofs, 1987; Fransen, 1988; Mooij, 1991a, 1992, 1994). При такой вынужденной неуспеваемости речь идёт об интенсивных социальных, эмоциональных, (мета)когнитивных и мотивационных проблемах, которые могут испытывать (очень) юные, когнитивно (высоко)одарённые ученики в классах или группах с разделением по возрасту. Эти проблемы чаще остаются скрытыми от учителя и/или родителя, потому что проблемы ими не воспринимаются, или неверно истолковываются.

Улучшения ищутся, первоначально, преимущественно ученически ориентировано посредством идентификации неуспевающих, когнитивно высокоодарённых учеников и согласованной дифференциации в обучении. Такая дифференциация может состоять из расширения и углубления учебного материала; уплотнения или сжатия учебного материала; ускорения процесса обучения на один и более лет; занятия вне школы (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij, 1991b). Такое внимание уделяется индивидуально, в маленьких группах, или в классах и группах, чаще всего несколько часов в неделю и дополнительно к системе регулярного образования.

Моой и Дриссен анализируют данные длительного когортного исследования начального образования (primaïr onderwijs (PRIMA)), проведённого в 600-х начальных школах и среди 60 000 учеников во 2-х, 4-х, 6-х и 8-х группах. ((возраст детей в группах: 2

– 5/6; 4 – 7-8; 6 - 9/10 ; 8 – 11/12)) Они выявляют разницу между ученическими интеллектуальными способностями и школьными успехами в значениях языковых навыков и счёта. Результаты показывают, что когнитивно высокоодарённые ученики (определены как 2,5% от вершины интеллектуальных способностей), по сравнению с остальными учениками, отстают в отношении школьной успеваемости по языку и счёту в промежутке между группами 2 и 4. Эти относительные ухудшения взаимосвязаны с использованием системы отслеживания учеников (LVS) и пребывания большого количества учеников в группе. Система отслеживания учеников, вероятно, усиливает сосредоточение внимания учителя на среднекогнитивном уровне в ученической группе. Пребывание большого количества учеников в группе, похоже, усложняет необходимую дифференциацию между учениками. В противоположность этому ускоренное обучение или перевод через класс, из группы 2 в группу 4, когнитивно высокоодарённых учеников, определённо имеет положительное влияние на когнитивные школьные успехи этих учеников.

Это практически установленное относительное отставание изначально высокоодарённых учеников «доказывает», почти через век, теоретическое взаимодейственное предположение Конштамма (op.cit.) о вынужденной неуспеваемости более одарённых учеников в каждом классе образования с разделением по возрасту. Сравнимое доказательство обнаруживается также в исследовательском результате в том, что введение соразмерного дифференцированного учебного материала, например, компьютерного программного обеспечения, успешное продвижение в чтении, с одной стороны отстающих и с другой стороны опередивших учеников, показательно стимулирует (Mooij, 1990). Международное сравнительное исследование одновременно выявляет то, что низкоспособные ученики Нидерландов успевают относительно высоко, но ученики с высокими способностями относительно низко в сравнении с зарубежными учениками (Minne, Rensman, Vroomen, & Webbink, 2007; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2016). В Нидерландах охват вынужденной неуспеваемости поэтому возможно выше, чем в других странах.

2.5. Превосходство в образовании

За прошедшие 15 лет в Нидерландах определённо появляется больше государственного внимания в виде дополнительного финансирования образования «отличников» и исследования «превосходства» в образовании (Mooij & Fettelaar, 2010). Больше школ, чем до этого, приспособляются под своих лучших учеников, для нескольких часов в неделю, под «плюс группы»; вместе с этим взлетают по случаю, или временно, «специальные школы» для когнитивно одаренных. В самом регулярном начальном и среднем образовании, в действительности, не возникают охватывающие структурные преобразования для преодоления вынужденной неуспеваемости (Doolaard & Oudbier, 2010; Kuiper & Van der Werf, 2012; Mooij & Fettelaar, 2010). С 1-го сентября 2015 года введено «Руководство по ускоренному среднему образованию и/или расширенному среднему образованию»: см. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2015-27367.html>. Это руководство поддерживает то, что ученики могут закончить среднее образование на один год раньше. Тогда образовательная программа уплотняется таким образом, что ученики до четвертого школьного года начинают предметы по профильной части обучения.

В конце 2018 года опять выделены проектные дотации школам в пользу преуспевающих или (очень) легкообучающихся учеников. При этом,(опять) не требуется присутствия структурных взаимосвязанных преобразований в регулярном образовании (ср. Mooij, 2016b). Наряду с этим школы часто запрашивают дополнительные средства на образование высокоодарённых учеников. Государственный совет Нидерландов, однако, полагает, что это запрещено (Гелдерландец, De Gelderlander, 12 februari 2018, p. 2 en 17).

3 Выводы

- а) Общественно-политическое стремление к равенству и равным возможностям при организации сферы образования, более чем век назад, так сказать, напрямую переведено в более-менее равный образовательный материал на основе возраста учеников. Этот системный метод создаёт очевидные дополнительные школьные проблемы «ученикам группы риска», которые, хотя и того же возраста, относительно отстают или, как раз, опережают ровесников. В первую очередь эти две категории учеников группы риска каждого класса, или группы, могли бы иметь пользу от «неравного, но им подходящего образовательного материала».
- б) В прошедшем веке предприняты различные попытки улучшения обучающих ситуаций в регулярном образовании для этих двух категорий учеников группы риска. Оттого, что эти проблемы системны, такие попытки потерпели неудачу, и потому, что они поддерживают учеников группы риска недостаточно упреждающе, и недостаточно структурированно (ср. также обзор Mooij, 2016a). Образовательная система, основанная в (большой части) на разделении по возрасту, следовательно, не ведёт к равным возможностям для учеников.
- в) Существующая систематика регулярного, основанного на разделении по возрасту, образования приводит различными путями одновременно к избыточным дополнительным проблемам и к избыточному трудовому вложению учителей начальных и средних школ, к избыточной и негативно ощущаемой рабочей нагрузке, и к избыточным дополнительным расходам. Одни лишь второгодничество и вынужденная неуспеваемость в существующем регулярном образовании уже стоят дополнительно почти три миллиарда евро в год (Mooij, 2016a, 2016b). Определённо стоит труда проверить, существует ли образовательная систематика, которая лучше отвечала бы идеалу равных возможностей ученикам (ср. также Kohnstamm, op.cit.)

4 Осуществление «равных возможностей ученикам»

4.1 Значение в образовательной практике

В начале своего четвертого года жизни дети различаются уже на несколько лет в возрастном развитии, что касается игровых/обучаемых областей, которые характерны для дошкольного и начального образования (Mooij & Smeets, 1997). По причине объёма этих педагогико-психологических различий «равные» образовательные возможности означают в действительности то, что изначально «неравными» учениками, следовательно учениками повышенного риска, должен быть получен «неравный» образовательный материал, чтобы предоставить им лучшие, равные возможности.

Этот образовательный материал должен быть хорошо подготовлен и должным образом под них адаптирован и, где необходимо, в маленьких (меньших) группах или индивидуально предоставлен. Оценка исходных характеристик каждого ребёнка родителями и учителем при этом – важная опора (ср. Mooij, 2009). При помощи соразмерных, но «неравно» заполненных игровых/обучаемых и руководящих процессов, могут далее все ученики получить поддержку, которая им поможет в дальнейшем индивидуальном развитии, также и в групповой связи. Наряду с этим есть уроки, основанные на группах, совместно ориентированные социально или эмоционально, или празднования в интересах (к примеру) образовательных целей или предприятий, прежде всего основанных по возрасту.

Такими двумя способами может быть предложено каждому ученику образование настолько оптимально, равноценно и справедливо, насколько это возможно (ср. Mooij, 2013a). Такой подход присоединяется также к тем, которые есть у Монтессори и Паркхерста (1922). Относительно современного Монтессори-образования, которое часто даётся в школах, сравнимых с начальными школами, есть, при помощи сравнительного исследования среди многих регулярных начальных школ, подтверждения положительных влияний оного на учеников (Lillard, 2012; ср. также Van Oudenhoven, 1983).

4.2 Двойная диагностика

Наряду с обзором к индивидуальному росту по ученику должна быть, по желанию, прояснена и показана также национальная значительность содержания учебного материала, включая актуально усвоенный уровень (с помощью, например, нормативных уровней, основанных по возрасту, в установках по навыкам Центрального Института Развития Тестирования (Cito)). Последнее требует, среди прочего, развития или введения *национальных учебно-(методических) целей* и при этом подходящие, более-менее стандартные дидактические и организаторские рабочие процессы, равно как и процессы диагностирования и оценки. При такой *национальной систематике на заднем плане* игра и обучение каждого ученика могут быть дидактически подготовлены и в течение всего школьного обучения поддержаны. В взаимосвязи с этим также могут быть реализованы учебно-(методические) части и сопутствующие рабочие и организаторские процессы, которые *индивидуально свободно* выбраны, или заполнены и оценены. «Свободные» учебно-(методические) части и сопутствующие рабочие и организаторские процессы могут быть выбраны и реализованы в образовательном учреждении или школе (управлении), учителем или учеником(-ми).

Сочетание образовательного содержания, базируемого на возрасте и конкретном ученике, включая национальную и индивидуальную диагностику, или же «двойная диагностика», называется «педагогико-дидактическая базовая структура» (ПДБС) ((PDKS)) (Mooij, 2001, 2009, 2013a). При помощи сцепления (уровней) игровых/обучаемых содержаний и конкретного дидактического руководства, диагностика является более четкой и прозрачной, чем в существующем регулярном образовании.

Одновременно подготавливаются и гарантируются подходящие, стимулирующие развивательные и обучающие процессы в (собственной) школьной практике для максимально возможного числа учеников. В ежедневной практике педагогико-дидактические оценки и подкрепления учителей должны быть на первом месте; двойная

диагностика и, где необходимо, тестирование, должны поддерживать педагогику и дидактику.

4.3 «Оптимальное образование» в школе

«Оптимальное образование» (ОО) в таком случае определяется как *образование, в котором каждый ученик сначала и до (предварительного) конца своего школьного образования является непрерывно и относительно оптимально поддержан в важных процессах развития и обучения* (ср. Mooij, 2016b). Целью, или идеалом, при этом является осуществление максимально возможного оптимального развития и поддержки игры, обучения и профессионального образования для каждого ученика в групповой связи.

Это требует с самого начала в детском саду или школе различных разработок всевозможных игровых/обучаемых и образовательных, и руководящих процессов для различных учеников. Не существует «вынужденного системой провала» для (очень) легкообучающихся учеников и труднообучающихся учеников; результаты обучения для обеих категорий учеников в ОО тогда (значительно) повышаются, чем те, которые могут быть получены в традиционном регулярном образовании. Особенно (очень) легкообучающиеся ученики реализуют в ОО совершенно иные траектории обучения, далеко идущие, или более высокие, цели обучения, чем в регулярном образовании (см. Mooij, 2013a, 2013b).

В школе с ОО группы учеников гибко разделены на базе непрерывных постоянных игровых/методических направлений и действительных успехов учеников в этом. Также, соответствующе, учитываются специализации и предпочтения преподавательского состава. Уделяется систематическое упредительное внимание относительно медленным ученикам и относительно быстрым или (очень) легкообучающимся ученикам путём предложения дополнительной или иной поддержки, или, наоборот, более трудного предложения. Учителя могут создать дополнительное время ученикам, которым необходимо конкретное сопровождение, путём подготовки игровых/обучаемых ситуаций, в которых больше учеников ответственно «саморегулировано учатся». Это включает в себя то, что эти ученики получают (большую) возможность также самим определять или выбирать направление целей, принимать инициативу и ответственность за свои учебные процессы.

Основанная на содержании, гибкая систематика учебного материала стимулирует непрерывно позитивно каждого ученика и предлагает постоянную ясность относительно достигнутых индивидуальных и национальных уровней развития и обучения. Одновременно даются, таким образом, указания для подходящих последующих шагов. За последние десять лет в различных исследовательских проектах в начальных школах работалось сообща с 45-ю школьными коллективами для опробования, разработки и оценки необходимого содержания, диагностики и указаний (см. Mooij, 2013a).

Таким образом, в ОО речь идёт о структурно дифференцированном, непрерывном успехе учеников путём игровых/обучаемых процессов в школе; отсутствие обязательного, определяемого по возрасту, перехода в следующую группу. Каждая школа в Нидерландах может самостоятельно выбрать собственную организационную модель, но работа в соответствии с ОО делает ясным то, что выбор образовательной дифференциации лишь по возрасту, как это до сих пор принято в регулярном образовании, есть выбор самой трудной и самой проблематичной модели дифференцирования.

4.4 Общественно-политическая значимость

В общественном и политическом отношении, необходимые образования в школах должны быть в течение продолжительного времени скоординированы и финансово поддержаны образовательными (здравоохранительными) учреждениями и образовательной политикой (ср. Mooij, 2016b). При этом школы могут претендовать на роль пионеров путей развития ОО и, в то же время, показывать, что становится возможным непроизводительность в регулярном, с разделением по возрасту, образовании выправить в прибыль от учебы для учеников и позитивные доходы от труда и мотивации педагогического персонала.

Введение ПДБС через область развития, или школьный предмет, облегчает также национальное чёткое определение того, какие (игровые) учебно-методические содержания и уровни, каким способом(-ми), могут быть гармонизированы в национальную нормированную, гибкую структуру сертификации и дипломирования. Содержательная опора, которую предлагает ПДБС, может, таким образом, постепенно заменить систематику привязанного к возрасту (игрового) учебно-методического содержания систематикой диагностированного определенного начального уровня в (игровых) учебно-методических содержаниях и индивидуально оптимизированных, дважды диагностированных, последующих шагов в процессах развития и обучения, происходящих в групповом контексте.

5. Заключение

По причине всё более долго длящегося обязательного образования теперь преждевременные выпускники, по большей части, около 18-ти лет и старше. Хеемскерк, Ван Эк, Баусман и Сликте (2018) докладывают об исследовании возможных влияний особых проектов или инициатив для преждевременных выпускников. Из чего следует, что факторы успеха введения проекта для получения школьной аттестации, в первую очередь, формируются такими характеристиками школы, как: хорошее отношение школы к проектной инициативе; большая приближённость школы к проекту; и большая часть школьных факторов в инициативе.

Конштамм был бы, на мой взгляд справедливо, обескуражен столетним застоём в Нидерландском регулярном образовании. Он бы задался вопросом, почему мы сначала негативные, для малоимущей молодёжи, школьные системные характеристики поддерживаем, и тем самым причиняем им разные дополнительные проблемы, чтобы лишь затем что-то дополнительное, или что-либо другое, для них предпринять, от чего опять несоответствующее регулярное образование целиком остаётся без внимания. Также от относительно всё ещё серьёзно раздробленного и несовершенного образования для (очень) легкообучающихся, или (высоко)одарённых учеников, был бы Конштамм в крайнем отчаянии. Он бы не понял того, что мы так долго столько практического опыта и исследовательских фактов отрицаем, и иллюзию равных возможностей продолжаем лелеять, несмотря ни на что.

Давайте мы теперь, наконец, нашу ответственность за реализацию «равных возможностей ученикам» возьмём, и вместе, засучив рукава, в интересах «учеников группы риска» и их родителей, и педагогического персонала (см. ещё Mooij, 2013a, 2016b). Этим мы способствуем одновременно качеству в рабочих обстановках

педагогического персонала, мы сокращаем их неоправданную рабочую нагрузку, и мы начнём преобразовывать систематическое расточительство образовательных денежных средств в справедливое образование для всех.

Тон Моой, профессор на пенсии, был до середины 2016 года связан с Открытым Университетом Нидерландов (Хеерлен) как особый преподаватель. Одновременно он был занят как руководитель и исследователь образования в Институте Прикладных Социальных Наук (Университет Неймегена). Он произвёл много исследований в начальном и среднем образовании и опубликовал об этом (интер)национально: например,
<http://radboud.academia.edu/TonMooij> ;
https://www.researchgate.net/profile/Ton_Mooij ;
<https://www.linkedin.com/in/ton-mooij-878862b> .

Ссылки

- Beirn, R., Kinsey, D.C., & McGinn, N.F. (1972). Antecedents and consequences of early school leaving. *Educational documentation and information*, 46 (182), 1-116.
((Предшественники и последствия раннего прекращения учёбы в школе. Образовательная документация и информация))
- Boxtel, H.W. van, Mönks, F.J., Roelofs, J.J.W., & Sanders, M.P.M. (1986). *De identificatie van begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs en een beschrijving van hun situatie (delen I en II)*. Nijmegen: Hoogveld Instituut & Katholieke Universiteit.
((Распознавание одарённых учеников в средней школе и описание их ситуации (части I и II)))
- Boxtel, H. van, & Roelofs, J. (1987). *De hordenloop van de begaafde onderpresteerder*. *Didaktief*, 17(3), 10-13.
((Бег с барьерами одарённого неуспевающего))
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
((Обучение в капиталистической Америке. Образовательная реформа и противоречия экономической жизни))
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
((Перспективная Образовательная Политика))
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
((Образовательные предложения одарённым ученикам в начальной школе.))
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
((Восстать против второгодничества.))
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (Red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
((Рост специального образования. Анализ истории и исследование.))
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming*

over beleid en praktijk. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
 ((Рост специального образования. Формирование представления о политике и практике.))
 Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, 13, 101-110.
 ((История Яна, одарённого ребёнка))
 Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. Paedagogische Studiën, 43, 337-346.
 ((Проблемы при изменениях системы в образовательной сфере))
 Goudswaard, N.B. (1981). Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs. Assen: Van Gorcum.
 ((Шестьдесят пять лет промышленного образования))
 Groot, A.D. de (1966). Vijven en zessen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 ((ПятёрыШники и шестёрыШники. = ДвоеШники и троеШники.))
 Heemskerck, I., Eck, E. van, Buisman, M., & Sligte, H. (2018). Samen op weg naar een startkwalificatie. Evaluatie van vsv-projecten in het programma Kansen Voor Jongeren van het Oranje Fonds. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
 ((Вместе на пути к школьной аттестации. Оценка проектов по раннему прекращению образования в программе «Возможности для молодёжи» Фонда Оранских.))
 Heer, W. de (2017). Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden. Leiden: Universiteit Leiden.
 ((Равенство – козырь в Нидерландском начальном образовании. Исследование образования для очень легкообучающихся учеников.))
 Idenburg, P.J. (1962). Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. Pedagogische Studiën, 39, 434-453.
 ((Идеал оптимального развития талантов и педагогическая структура школьного дела. Педагогические Научные Работы.))
 Karabel, J., & Halsey, A.H. (1977). Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.
 ((Власть и идеология в образовании.))
 Kohnstamm, P. (1963). Persoonlijkheid in wording (4de druk; oorspronkelijk voorwoord 1928). Haarlem: Tjeenk Willink.
 ((Индивидуальность в процессе формирования (4-е издание; оригинал предисловия 1928 г.))
 Kuiper, H., & Werf, G. van der (2012). Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen. Groningen: GION.
 ((Превосходные ученики в среднем образовании. Школьные карьеры, факторы риска и выбор.))
 Meijnen, G.W. (1977). Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 ((Социальная среда интеллектуального развития.))
 Licht, P. (1982). Differentiatie binnen klasverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
 ((Дифференциация в классе по физике. Исследование на 3-ем году среднего полного и на 2-ом году среднего неполного образования.))
 Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. Journal of School Psychology, 50, 379-401.

((Развитие дошкольников в классическом Монтессори-образовании, в дополнительном Монтессори-образовании, и в традиционных программах. Журнал Школьной Психологии))

Minne, B., Rensman, M., Vroomen, B., & Webbink, D. (2007). Excellence for productivity. Den Haag: Centraal Planbureau.

((Превосходство для производительности.))

Mönks, F.J., & Span, P. (red.) (1985). Hoogbegaafden in de samenleving. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.

((Одарённые в обществе.))

Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1987). Hoogbegaafde kinderen op de basisschool. School, 15(3), 31-45.

((Одарённые дети в начальной школе.))

Mooij, T. (1979). Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

((Анализ проблемы раннего прекращения обучения в школе среднего полного и среднего неполного образования. Педагогические Научные Работы.))

Mooij, A.J. (1980). Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. Pedagogische Studiën, 57(9), 369-382 (en: 1981, 58(3), 153).

((Школьные проблемы и отсев в среднем полном образовании. Педагогические Научные Работы.))

Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15(5), 285-300.

((Эффекты компьютерных программ на развитие способностей к чтению. Журнал для Образовательных исследований))

Mooij, T. (1987). Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

((Взаимодействующее многоуровневое исследование ученического поведения, успеха, компетентности и ориентации в образовательных ситуациях.))

Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15(5), 285-300.

((Эффекты компьютерных программ на развитие способностей к чтению. Журнал для Образовательных исследований))

Mooij, T. (1991a). Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs. Muiderberg: Coutinho.

((Школьные проблемы одарённых детей. Указания для подходящего образования.))

Mooij, T. (red.) (1991b). Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen. Muiderberg: Coutinho.

((Образование для одарённых детей.))

Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. European Journal for High Ability, 3, 59-74.

((Предсказывание (не)успеваемости одарённых детей. Европейский журнал Высокой Одарённости.))

Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). Het Jonge Kind, 22, 102-106.

((Одарённый в группе 1/2. Обращение с (высоко)одарёнными детьми.))

Mooij, T. (2001). Een pedagogisch-didactische kernstructuur in praktijk. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
 ((Педагогико-Дидактическая Базовая Структура на практике.))

Mooij, T. (2009). Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®: Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit, Celstec.
 ((Начальные характеристики и Педагогико-Дидактическая Базовая Структура®: Пособие для школ и учителей начального образования.))

Mooij, T. (2013a). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en ‘Optimaliserend Onderwijs’. In H. Brouwers (Ed.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Gorinchem: Narratio.
 ((Когнитивно одарённый ученик и «Оптимальное Образование». У Х. Брауверс, Право ребёнка оставаться собой.))

Mooij, T. (2013b). Modellen voor zelfregulerend werken aan onderwijsprojecten en thema’s door cognitief (hoog)begaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit Nederland, Celstec.
 ((Модели саморегулируемой работы по образовательным проектам и темам для когнитивно (высоко)одарённых учеников начального и среднего образования.))

Mooij, T. (2016a). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen. *Mens en Maatschappij*, 91(3), 235-269.
 ((Образовательная дифференциация и ученические проблемы в Нидерландах, 1916-2015. Обзор анализов проблем, исследований и эффектов управленческих мер. Человек и общество.))

Mooij, T. (2016b). ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55(10), 459-483.
 ((«Оптимальное Образование» каждому ученику. Многоуровневый теоретический проект и практическое развитие. Журнал для Ортопедagogики.))

Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 491-506.
 ((Дифференциальные способности и навыки в языке и арифметике голландских учеников начальной школы. Британский Журнал Образовательной Психологии.))

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
 ((К превосходным школам, учителям, ученикам и студентам. Совет.))

Mooij, T., & Smeets, E. (1997). Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
 ((Начальные характеристики учеников начальных школ.))

Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
 ((Внутренняя дифференциация как инновация.))

Nuy, M.J.G. (1981). *Interne differentiatie. Over het ontwerpen van geïndividualiseerde onderwijsarrangementen*. Tilburg: Katholieke Hogeschool Tilburg.
 ((Внутренняя дифференциация. О проектировании индивидуализированных образовательных договоров.))

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Review of national policies for education*. Paris: OECD

Publishing.

((Организация Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР). Нидерланды 2016: Фундаменты будущего. Обзор национальной политики в сфере образования.))

Oudenhoven, J.P.L.M. van (1983). Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback. Apeldoorn: Van Walraven.

((Образовательное неравенство и оценочный отклик.))

Parkhurst, H. (1922). Education on the Dalton Plan. New York: Dutton.

((Образование по Дальтон-плану.))

Slavenburg, J.H. (red.) (1978). Het project Onderwijs en Sociaal Milieu. Tilburg: Zwijzen.

((Проект Образование и Социальная среда.))

Smeets, E.F.L., & Rispen, J. (2008). Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

((В поисках подходящего образования. Обзорная работа о взаимосвязи между регулярным и специальным (начальным) образованием.))

Tesser, P.T.M. (1986). Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

((Социальное происхождение и школьные пути в среднем образовании.))

U.S. Department of Health, Education and Welfare (1973). Positive approaches to dropout prevention. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

((Министерство здравоохранения и социальных служб США (1973). Позитивные подходы к предотвращению раннего прекращения образования.))

Vries, A.M. de (1986). Differentiatie op middenschole. In A. Reints & P. Span (Red.), Differentiatie in het onderwijs (pp. 117-130). Lisse: Swets & Zeitlinger.

((Дифференциация в средних школах. Дифференциация в образовании.))

Тон Моой, профессор на пенсии, был до середины 2016 года связан с Открытым Университетом Нидерландов (Хеерлен) как особый преподаватель. Одновременно он был занят как руководитель и исследователь образования в Институте Прикладных Социальных Наук (Университет Неймегена). Он произвёл много исследований в начальном и среднем образовании и опубликовал об этом (интер)национально: например, <http://radboud.academia.edu/TonMooij> ; https://www.researchgate.net/profile/Ton_Mooij ; <https://www.linkedin.com/in/ton-mooij-878862b> .