

Андрей
Русаков

Образование и образы будущего

*Школа
перед эпохой перемен*

2014

The graphic features a dark green background. A yellow parabolic curve opens upwards, with the year '2014' written in yellow inside it. A blue line oscillates like a sine wave, passing through the yellow curve. At the bottom, a red arc curves over a teal-colored semi-circle.

Андрей Русаков

**Школа перед эпохой перемен.
Образование и образы будущего**

«Образовательные проекты»

2014

ББК 74.00

Русаков А. С.

Школа перед эпохой перемен. Образование и образы будущего /
А. С. Русаков — «Образовательные проекты», 2014

ISBN 978-5-98368-103-3

Эта книга посвящена тем образам позитивного национального будущего, которые может предложить России её педагогический опыт. Ход времени вновь начинает ускоряться. Завершаются годы стабильности и сытой инерции, новая эпоха перемен в нашей стране не за горами. Зреют и «тектонические» сдвиги в образовании. Перед вами книга о том, как осмысление педагогических дел и событий может послужить учебником для проектов общественного развития, а общественные практики будут непосредственно опрокидываться в реалии школьной жизни. «Школа перед эпохой перемен» выступает своеобразным продолжением и дополнением книги «Уходящие перспективы. Школа после эпохи перемен», написанной пятнадцатью годами ранее.

ББК 74.00

ISBN 978-5-98368-103-3

© Русаков А. С., 2014

© Образовательные проекты, 2014

Содержание

Предисловие	5
Глава 1. Что изменилось в школе за тридцать лет?	6
Где учатся хорошие ученики?	6
Ключ к чёрному ящику и тающий айсберг «обычной» школы	10
Перемены, которых нет	14
Но как вообще возможны педагогические реформы?	17
Глава 2. Тенденции или возможности?	18
Тенденции	18
Конец ознакомительного фрагмента.	20

Андрей Русаков

Школа перед эпохой перемен.

Образование и образы будущего

Предисловие

Ход времени вновь начинает ускоряться. Завершаются годы стабильности и сытой инерции, страна входит в эпоху потрясений и непредсказуемости. Зреют и «тектонические» сдвиги в образовании. Идёт радикальная, наиболее резкая за тридцать лет смена поколений педагогов. Родители всё заметнее разворачиваются к трудностям своих детей в жизни и учёбе, ищут события влияния на школу. Тяжесть бюрократического «ледника» всё увеличивается, но, похоже, что и трещины по нему пойдут всё более глубокие.

Пятнадцать лет назад из дюжины написанных в ту пору статей у меня сложилась книга «Школа после эпохи перемен». Она пунктиром подводила итоги образовательной мысли и бурных событий в передовой школьной практике «перестроечных» лет. Те перемены были серьёзны и значимы, но почти не были замечены обществом, не вступили в резонанс с политико-экономическим развитием страны, остались локальными, «островными» явлениями.

Затем на десятилетие с лишним в российском образовании наступил период, который я бы рискнул назвать «ледниковым»: над школой устойчиво нарастал панцирь бюрократического давления. Кто-то этого панциря не выдерживал, кто-то закреплял достигнутое, кто-то расширял запущенные ранее проекты и созданные прежде школы, кто-то облагораживал административный абсурд «модернизационными» фанфарами, кто-то осторожно осматривался и размышлял над будущим.

Ледниковый период завершился. Новая эпоха перемен не за горами. Только перемены общественные и школьные в отличие от девяностых годов вряд ли снова развернутся параллельными курсами; скорее всего их ждёт тесное переплетение, взаимовлияние.

При этом осмысление педагогических дел и событий может послужить учебником для проектов общественного развития, а общественные практики будут непосредственно опрокидываться в реалии школьной жизни.

Тем образам позитивного национального будущего, которые может предложить России её педагогический опыт, и посвящена эта книга.

Глава 1. Что изменилось в школе за тридцать лет?

Где учатся хорошие ученики?

Лучше или хуже типичная нынешняя школа типичной советской? И в чём? И для кого? Да изменилась ли она вообще? Такие темы в разговорах звучат всё чаще.

Я попробовал найти работы, сравнивающие сегодняшнее положение дел в школах с советской эпохой.

Таковых, как ни удивительно, не обнаружил; четверть века перемен в системе образования особого исследовательского интереса, кажется, ни у кого не вызвали.

На поверхности (кроме сомнительной статистики по разным частным поводам) – только кликушеские возгласы двух родов:

а) была «лучшая в мире школа», которая подверглась варварским разрушениям;

б) все нынешние школьные беды – от неизжитого «наследия авторитарной педагогики», которое преодолевается путём благодетельных модернизаций.

Боюсь, даже громогласные сторонники подобных лозунгов в душе понимают, что не очень-то правы.

Попробуем без лишнего пафоса сравнить сегодняшнее положение дел в «типичной школе» с «обычной советской школой» рубежа семидесятых-восемидесятых годов. (А потом попробуем дополнить такой поверхностный обзор состояния школьных дел двумя другими оценками: тенденций её развития/деградации и потенциальных возможностей).

Хорошую школу можно определять по-разному. Исходить из разных ценностей, ориентироваться на текущий ход жизни или на результаты работы. Попробую перечислить некоторые варианты.

«Хорошая школа – это место...»:

– где дают прочные знания,

или

– где развивают и укрепляют силы учеников,

или

– где хорошо готовят к поступлению в престижный вуз,

или

– где учат учиться в вузе,

или

– где стараются дать детям многообразный жизненный опыт – не только интеллектуальный, но и трудовой, социальный, нравственный,

или

– куда дети бегут с радостью, где царит увлекательная и воодушевляющая атмосфера,

или

– где помогают школьникам стать самостоятельными людьми, способными на ответственный личный выбор,

или

– где успешно обучают всех детей, каких бы способностей они не были,

или

– где уделяют особое внимание ученикам, проявляющим замечательные способности,

или

– где внимательно относятся к детям и стараются помочь в их трудностях, как учебных, так и жизненных.

Легко заметить, что приведённые варианты не исключают друг друга, но твёрдо поставленный акцент на тех или иных ценностях по-разному разворачивает работу школы.

Здесь первое отличие от советской эпохи – за последние четверть века появилось несколько сотен школ, в которых тот или иной ценностный приоритет определённо обозначен и признан большей частью учительского коллектива. «Определившиеся» школы составляют относительно небольшую часть – но в масштабах страны всё равно немалую; именно они находятся обычно в центре общественного внимания.

В семидесятые годы определение «хорошей» школы тоже могли обсуждать до бесконечности – но обычно все знали, какая конкретная школа в окрестностях считается хорошей, а какая «так себе» (и с такой оценкой все были готовы согласиться). Теперь же школа-идеал для одних родителей вызовет у других лишь ироничную усмешку. Школы могут быть по-разному хороши и по-разному дурны – к этому начинают привыкать.

И всё-таки «определившиеся» – это чаще всего необычные школы. Их явное меньшинство. А «типичная» нынешняя постсоветская школа большого города вполне сопоставима с «типичной» школой семидесятых годов – её ценности и задачи так же размыты, как и в советское время, существенных перемен в методах ведения занятий не произошло, оценивать её возможно столь же размыто-обобщённо.

В поисках «твёрдых знаний». Когда восклицают о «лучшей в мире советской школе», почему-то напевают в особенности на то, что она давала «твёрдые знания».

Этого я понять, увы, не могу. Далее я постараюсь защищать достоинства школы советского типа – но, боюсь, что как раз «твёрдых знаний» среди них не обнаружить¹.

Иностранному языку советская школа научала исключительно плохо (вероятно, в этом она могла бы считаться одним из мировых антирекордсменов в сопоставлении количества отводимых учебных часов и их КПД).

Химии – большая удача, если два-три человека в обычном классе могли бы сдать честный экзамен больше, чем на тройку.

Школьные занятия физкультурой были смехотворны, а уж изобразительные или музыкальные умения осваивать надо было заведомо в другом месте.

«Знаниям по истории», возможно, «учили хорошо» – но только если не вспоминать, что это за знания! Прочитав «Историю» Карамзина, выпускник советской школы убеждался, что ему не известно почти ничего из важнейших фактов истории своего отечества; восстание Спартака как центральное событие античности или крестьянская война в Германии как квинтэссенция XVI века – подобное нелегко сегодня признать за «основу целостной картины мира»; вне-европейской истории учебники и вовсе посвящали несколько маловразумительных страниц.

Как расценивать «твёрдость знаний по литературе», когда они сводились к искусству написать сочинение (жанр, ни для чего кроме экзаменов не пригодный) – вопрос для меня и вовсе загадочный.

Боюсь, что предметом обсуждения остаётся лишь тезис, что хорошо учили физике и математике. Конечно, не всех, но хотя бы половину... хотя бы четверть...

¹ Ведь есть с чем сравнивать. Вот в советских технических вузах действительно давали твёрдые знания по математике. Большинство выпускников не забывало суть изученного на первых двух курсах до конца жизни. Но многое ли запомнили из математики десятого класса большинство тех ребят, что в технические вузы не пошли?

Где учились советские дети? Но сначала придётся сделать существенное уточнение. Если копнуть биографию выдающихся молодых учёных позднесоветской эпохи, то обнаруживается, что большинство из них – выпускники отнюдь не рядовых школ. А очень даже необычных – физико-математических. Это совершенно другой мир, в который тщательно отбираются способные дети и уникальные учителя, погружающиеся в режим обучения огромной интенсивности, тщательности и систематичности.

Выпускникам физматшкол отнюдь не говорили в вузах, чтобы «они забыли всё выученное в школе»; напротив, для них первый курс смотрелся по большому счёту пройденным материалом.

Сегодня в этой сфере нет поводов для печали: старые физматшколы хуже не стали, к ним прибавилось немало новых. С этой стороны за элитное российское образование можно быть достаточно спокойным.

Только к достоинствам «обычной советской школы» это отношения не имеет.

Но по-настоящему оттеняет сомнительность тезиса о «лучшей в мире школе» забвение другой части системы советского образования: действительно уникальной, действительно выдающейся по своим масштабам и результатам.

Законы в ней царили прямо противоположные школьным:

– здесь работали как раз те, кто в школе не очень-то уживался,

– здесь не было ни стандартизации программ, ни пафоса «систематичности» обучения, ни «борьбы за дисциплину»,

– зато здесь царил дух разновозрастных учебных сообществ, обучения старшими младших: старшеклассниками – подростков, студентами – старшеклассников, аспирантами – студентов (и в то же время, напрямую – подростков профессорами).

Речь идёт о математических кружках, летних школах, научно-технических клубах, очно-заочных школах и т. д.

Именно здесь соединялись «увлечение» и «обучение» огромной части тех ребят, чьи успехи в физике и математике школа любила приписывать себе. (Замечу, что наиболее естественным и массовым ходом позитивных перемен в начале девяностых годов стали как раз преобразования школьной жизни на основе её тесной интеграции с людьми, программами, организационными формами и духом «дополнительного» образования).

Со сферой дополнительного образования в постсоветской России не всё так радужно, как с физматшколами. Но всё же мир очно-заочных школ, домов творчества, кружков, клубов, летних учебных лагерей и т. п. в целом не испытал ни качественного взлёта, ни падения. Правда, он пластично менял свою географию; где-то дополнительное образование заметно развивалось и расширялось новыми жанрами, людьми и программами, где-то распадалось, к кому-то приходило, где-то становилось недоступным. В целом оно отнюдь не сдаётся (хотя в образовательной политике никем не рассматривается всерьёз и выглядит объектом государственного призра и презрения одновременно).

Теперь добавим к дополнительному образованию и физматшколам непосредственное обучение детей родителями в семьях, репетиторство и курсы при вузах для старшеклассников.

Многое в советской системе образования помогало школьникам (хотя и явному меньшинству из них!) успешно учиться по физике и математике. Только не исключено, что «лучшая в мире школа» была наименее значимой частью этой системы.

Школа учит или дети учатся? Ещё одна сторона дела. Так ли правильно списывать на достоинства школы плоды усилий по сознательному самообучению? Для множества ребят советской эпохи инженерные специальности виделись весьма достойным жизненным уделом; знание математики и физики было необходимой путевкой туда.

Не правда ли, в девяностые такие приоритеты несколько пошатнулись... Предсказуемо пошатнулась и число тех, кто стремится вникать в физику.

Но обратим внимание на характерный обратный процесс: качественное улучшение знания английского языка современными выпускниками. Уровень учителей английского за тридцать лет вряд ли вырос, скорее наоборот («англичанки» легче всех своих коллег могли найти за пределами школы хорошо оплачиваемую работу). Обучение не улучшилось – а учатся школьники куда лучше, чем прежде. Просто на вопрос: «Зачем нам этот английский?» – ответы есть у большинства, а на вопрос: «Зачем нам эта физика?» – у очень немногих.

Вспомним и другой общепризнанный факт: насколько бойко большинство ребят осваивает в меру потребности любые компьютерные программы вне зависимости от школьных занятий.

Ключ к чёрному ящику и тающий айсберг «обычной» школы

Школьный механизм и школа как место встречи. «Уроки давались по стандарту: 5 минут – оргмоменты и проверка выполнения письменного задания; 15 минут – опрос трёх у доски и четырёх – шести с места, 15 минут – объяснение нового материала; остальное время – закрепление объяснённого и задание на дом. Всё это, несмотря на постоянные указания, что имеются и другие виды уроков, что надо избегать шаблонов, – всё это проделывалось чуть ли не на каждом уроке; так преподавать было проще и всего безопаснее, иначе «как бы чего не вышло»...

Так знаменитый педагог В. Н. Сорока-Росинский описывал школу конца сороковых годов. Машина таких уроков исправно крутилась в шестидесятые, семидесятые, восьмидесятые... Крутится и сейчас.

Но каждый учившийся в советской школе помнит, что в ней были и другие традиции. Традиции человеческих отношений, альтруистического желания помочь ученикам, опасной порой для учителя готовности влезать в решение детских проблем, традиции всего того необязательного (с точки зрения государственного контроля), что составляло душу школы и передавалось учителями из поколения в поколение.

Чёрный ящик. О «традиционной школе» говорят обычно как о чём-то весьма определённом. Но единообразной она выглядит лишь с точки зрения административной, внешней формы того «чёрного ящика», в котором могло происходить всё, что угодно.

В один и тот же час школьники восьмого класса от Чукотки до Белоруссии открывали учебник физики на одних и тех же страницах. Но только учились они очень разному. Одни пропитывались ненавистью к физике, другие – восхищением перед ней на всю жизнь. Одни знакомились с радостью творческих усилий, другие – с искусством не выделяться. Одни призывали угодничать, другие сотрудничать.

Причём происходить это могло не только в соседних помещениях через стенку, но даже в рамках одного класса, даже на одном уроке. Ибо троечники и отличники учились разному...

Официальной задачей общего образования провозглашалось обучение всех учащихся основам всех наук. Но реальная эффективность советской школы была прямо противоположной (хотя и вполне рациональной, соответствующей «социальным запросам» своего времени). Шанс на общее образование вроде бы давался всем, но сама система работала скорее как тест на способность к самообучению в том или ином направлении и как механизм сортировки. (Настоящее-то обучение с ответственностью за результат начиналось шагом позднее – в институте или техникуме).

Ключ. Теперь попробуем взглянуть на то же самое в позитивном ключе. Только в качестве ключа нам потребуется ввести важнейшую переменную: личность учителя.

Жизнеспособной советскую школу делала отнюдь не её пресловутая систематичность, требовательность, единообразие, а совсем другое. В каждой советской школе у подростка был шанс встретить интересного человека. Интересного как личность или как знаток своего предмета, готового возиться с детским коллективом или хотя бы с несколькими избранными его представителями, знакомящего с другими занятыми людьми и учебными сообществами...

Без этого «ключа» механизм обычной советской школы не включался, не приносил ничего, кроме вреда. Зато этот нюанс менял очень многое.

Формализованность школьной машины давала возможность автономного, параллельного существования учителей, весьма по-разному (иногда противоположно) относящихся к своему

делу. Хорошие и дурные, эрудированные и безграмотные, серые и яркие, наивные и циничные, перегоревшие и с сияющими глазами – все они благодаря незатейливости прочных формальных рамок могли уживаться под одной крышей.

В каждой школе можно было встретить учителей, чем-то увлечённых: или своим предметом, или жизнью как таковой, или участием в жизни учеников.

За их счёт срабатывали механизмы не только внешней селекции, но и внутреннего самоопределения ребят относительно собственных целей, возможностей, усилий, своей судьбы.

Через встречи с представителями разных «предметных» культур подростки знакомились с разными способами мышления (которые – в отличие от «твёрдых знаний» – могли отпечатываться у них на всю жизнь); образы людей, живущих не только тривиальными заботами, расширяли их горизонты; вера в твои силы со стороны любимого учителя окрыляла, вводила в привычку регулярные усилия, завершающиеся результатом и признанием.

Негласной нормой советской школы была и увлечённость учителя увлечёнными детьми. Добросовестный преподаватель физики мог махнуть рукой на то, насколько плохо учится половина класса, но с удовольствием возился с несколькими заинтересованными ребятами, подбирал для них кружки и клубы, отправлял на олимпиады и вписывал в очно-заочные школы.

Даже самостоятельный вроде бы феномен детской дружбы или минимизировал свой масштаб до пар-троек приятелей, или же расширялся почти до всего класса – чаще всего благодаря тому укладу школьной жизни, который создавали вокруг себя учителя. А два десятка сдружившихся подростков могут добиться многого... (Впрочем, по-настоящему дружный класс оставался всё-таки относительно редкой удачей).

Какое можно подвести резюме? Обычная советская школа была во многом (хотя далеко не во всё...) хорошей школой для успешно учившихся ребят, не очень плохой для трети «середнячков» (будущих учеников техникумов) и очень плохой школой, школой унижения и агрессии для неудачников, будущих птушников. Они-то всем только мешали...

Три вектора постсоветских перемен. Привычный взгляд на вещи: «Главное, чтобы учитель был хороший, а дидактики-методики – одно пустословие» – был не так уж несправедлив в рамках той системы, где ни методики, ни организацию школы всерьёз менять никто и не позволял.

Но учитель, какой бы замечательной личностью он ни был, в массовой школе всё равно оставался учителем для одного ученика из трёх. Успешно учить всех ребят неотобранного класса официально утверждёнными методами в массовой школе было гарантированно невозможно.

Революционные перемены, подступившие к порогам школ в середине восьмидесятых годов, начались с этого контрапункта. Учителям, воспитанным в традициях активного соучастия в жизни «лучших» учеников, педагогика сотрудничества предложила принципиально иные методы обучения и показала, как результаты прежних «любимчиков» могут достигаться большинством ребят.

Но такие перемены потребовали и отмены привычной автономности каждого учителя внутри формализованного механизма, требовали налаживания общешкольной осмысленной жизни, сложного диалога между учителями, взаимных сближений и отталкиваний педагогов, радикальных преобразований в школьных коллективах – т. е. дел масштабных и трудоёмких, требующих недюжинной решимости.

Замыслы той педагогической революции были отчасти реализованы, большей частью подавлены.

Другой вектор перемен признавал главной ту же проблему, но решение предлагал более простое. Раз мы не умеем учить разных детей – давайте учить по отдельности. Сделаем школы для умных и классы для... ну, назовём их «классами коррекции».

И если первые гимназии создавались в связи с некими серьёзно продуманными идеями (пусть не всегда педагогическими, то хотя бы культурологическими), если они действительно стягивали к себе лучших учителей и открывали им возможность самореализации – то потом процесс принял чисто социальный характер.

Даже вполне заурядная школа, у директора которой появлялся определённый административный ресурс, старалась объявить себя гимназией и организовать отбор детей – тогда она могла резко вырваться вперёд.

Неустойчивое равновесие между двумя главными акцентами активных школьных перемен продержалось не очень долго; «школой для всех» быть не выгодно во множестве отношений, зато любая гимназия – на виду и в славе.

Ну а третьим, предсказуемым выбором для большинства школ был инерционный – «подождём, пока всё уляжется». (Разумеется, ничего так и не улеглось). Но в зависимости от внешних обстоятельств одни «инерционные» школы сохранялись годами примерно в исходном состоянии, другие же оказывались во всё более тяжёлом и стремительно ухудшавшемся положении.

Ответ на вопрос «как изменилась школа?» получается двойственным. Типичная-то школа не так уж изменилась: прежде учителей призывали к «требовательности», теперь к «толерантности», раньше дети лучше учили физику и хуже английский, а теперь наоборот.

Но если ранее «типичными» можно было считать девять из десяти школ, то сейчас – едва ли половину (пройдёт несколько лет, останется дай Бог четверть). «Обычной» школы с разнообразными учителями всё меньше, это своего рода тающий айсберг (хотя все продолжают делать вид, что именно он и есть синоним «системы общего образования» в России).

Изменилась как раз не сама «обычная» школа – изменился её удельный вес и изменилось всё, что её окружает.

Когда в одни школы под крыло сильного директора собирались толковые учителя – то откуда-то они уходили. Когда в одни школы отбирались дети интеллигентных семей, то обнажались другие, формируемые методом «отбора наоборот».

Так разрасталась сумрачная когорта школ, в которых ребёнок за одиннадцать лет мог не встретить ни одного яркого учителя, ни одного заинтересованного, ни одного, обладающего хоть какими-то амбициями.

Не то, чтобы все учителя «сумрачных» школ так бесталанны – но они привыкают видеть себя пришибленными, униженными, ведомыми обтекаемыми оговорками: «Что мы? мы – как все», «как мне платят – так я и работаю», «дети делают вид, что учатся – а мы делаем вид, что учим», «а что мы можем? сами понимаете...».

Безнадёжность «сумрачных» школ наглядна, но наглядной становится и «ложнокачественность» образования в гимназиях средней руки. Посильно ли впихнуть в голову школьника как можно больше несвязных сведений по всем предметам? В обычных условиях – трудно, но если родители очень дорожат школой, то почему же нет? Взрослых радует, что здесь «учат как нас учили», спрашивают на всех уроках так, «чтоб не продохнуть».

Увы, информационная эпоха не повышает ценность случайных сведений, а ведёт с собой их гиперинфляцию. Информации – бездна, она всем доступна и ничего не стоит. Драгоценными же становятся умения извлекать смыслы, решать задачи, нащупывать взаимосвязи, принимать нетривиальные усилия, задумывать и реализовывать проекты.

Этому тоже можно учить, но этому надо уметь учить.

Отбор способных детей даёт школе много возможностей для серьёзных перемен к лучшему (чем на самом деле многие гимназии достойно пользуются) – но открывает и возможность обратного, выдаёт преподавателям индульгенции на право обходиться без всяких педа-

логических умений. Всего-то и надо: что-то знать в своём предмете и задавать побольше домашних заданий.

Когда пытаешься выяснить у руководителей такой школы: «Чем же школа-то ваша так хороша?» – они порой честно отвечают: «Как же, у нас дети из интеллигентных семей и учителя – тоже люди интеллигентные. Этого всем кажется достаточным. А ещё родителям нравится, что детям бездельничать не дают».

Раньше про самые незатейливые школы говорили, что это всего лишь «камеры хранения» для трудных подростков. Теперь уже «элитные» школы начинают брать на себя роль «камер хранения» для детей интеллигенции.

Только человек – не пачка купюр; в камере он редко остаётся сохранным.

«Гламурный», «гимназический» пояс почти исчерпал ресурс расширения. Рост «серого пояса» тоже мог бы остановиться – но на помощь ему пришла модернизация; по её итогам он растёт как на дрожжах. Из школы в школу расползается дурман беспробудной и безответственной исполнительности, безволия и безразличия к детям (да и к самим себе как профессионалам), мелкокорыстных теневых махинаций (смешных по своим масштабам, но опутывающих весь коллектив сетью скрываемых предосудительных отношений), подчинения собственного мышления бумажной отчётности.

Чтобы когда-нибудь снять с учителей этот морок, потребуются нетривиальные усилия.

«Сумрачных» школ в стране пока что меньше, чем «обычных» и «необычных» – но тенденции *«развития образования»* достаточно мощно работают на то, чтобы перевес вскоре был на их стороне.

Родители подсознательно чувствуют такие процессы; их усилиями всё более начинает руководить даже не поиск хорошей школы, а ужас перед плохой. В качестве анекдотичного, но дорогого рыночного товара уже начинает продаваться прописка (без переселения – бумажная, условная) рядом с хорошей школой, позволяющая попасть туда в приоритетном порядке...

Перемены, которых нет

Мир детства менялся быстрее школы. На фоне тех изменений, что произошли с образом жизни даже благополучных детей в крупных городах России, неизменность школьных порядков в «обычных» школах (да и большинстве гимназий) вряд ли можно расценивать как такой уж отрадный факт.

Ведь то, что раньше было для детей само собой разумеющимся, стало малодоступным, что казалось редкостью – теперь норма.

Эрудированность, быстрота интеллектуальной реакции, рефлексивность – по всем этим параметрам современные дети развиваются словно в два раза быстрее.

Зато им столь же присущи разбросанное внимание, неумение сосредотачиваться, «тактильный голод», «двигательный голод»; гиперактивность и лёгкие формы аутизма стали массовым явлением.

В нынешнем, всё более закрытом, заборенном, запуганном российском обществе типичную детскую жизнь благополучной семьи характеризует «домашний арест» с телевизором и компьютером, мегамаркеты как пространства семейного досуга и выезды куда-либо исключительно с родителями.

Дружеское окружение сверстников и совместные с ними приключения, освоение свободы перемещений сначала в пределах двора, а вскоре и города, множество ситуаций без участия взрослых, в которых надо было принимать неоднозначные решения, проявлять волю и характер – всё это исчезло из обычного хода жизни.

«Стерильная» обстановка, хаос многообразной информации, «клиповое» восприятие, замкнутость в социальной нише своей семьи, отсутствие трудового опыта, многочасовая неподвижность, мизерные возможности личных инициатив и ответственности за них – именно этому должны бы сегодня находить ребята противоядия в пространстве школы.

Но увы, школа встречает их всё тем же: стерильностью, пассивностью, борьбой за эрудированность, мельканием мелких заданий, социальной сепарацией.

Что из того, что сегодняшних ребят жадно влекут умения что-то делать, а не просто выучивать и пересказывать? – школа продолжает учить их опросами и домашними заданиями.

Школе надо бы изо всех сил работать на дружбу, на умение сотрудничать, на активный двигательный режим, на воспитание инициативы и ответственности за неё – но ей привычней разобщать и выстраивать рейтинги индивидуальных достижений, вручать всю инициативу учителю, заставляя сидеть молча и неподвижно в затылок друг к другу.

Школа «стола начальников»? Впрочем, недоумение можно сменить и пониманием: пусть школа неадекватна детям, но зато она снова адекватна «социуму». Это раньше массовыми профессиями для образованных людей были инженерные, а теперь-то больше чиновничьи.

Разве не стала модернизированная советская школа оптимальным училищем юного бюрократа? – рациональная обработка абсурдных задач, классификация случайных сведений, умение проскользнуть в верхние строчки формализованного рейтинга, искусство в нужный момент промолчать, привычка аккуратно фиксировать все свои достижения и во время подносить портфолио... Школьник упорно тренируется аккуратно заполнять бланки ЕГЭ, потом поступает в некий «гуманитарный» вуз, который учит его невесть чему, но даёт опыт «социальной мобильности», и, наконец, прыгает в своё чиновничье кресло.

Усидчивость и прилежание, привычка к абсурду, ирония к любому реальному делу – разве это не самые проверенные профессиональные черты для чиновника?

Но всё-таки, даже при вере в бесконечное нефтедолларовое изобилие – так ли уж ли долго продержится страна, в которой останутся только чиновники, охранники и бомжи? И действительно ли карьера чиновника – единственная, которая воодушевляет детей и родителей?

Экзамен – итог образования? Мы беседуем с ректором одного из ведущих технических институтов страны: «Да не нужны нам от школы «твёрдые знания». Нам не так важно, чтобы студенты были хорошо подготовлены. (Всё равно мы им скажем: «Забудьте то, что вам объясняли в школе»). Но нам нужны студенты, желающие учиться и готовые напрягаться ради этого – а вот их-то теперь явно меньшинство».

Полбеда, если б таких студентов вузы могли массово исключать, оставаясь с меньшинством. Но одно из новшеств всё той же модернизации – зависимость финансирования вуза от числа учащихся; вузам стало крайне невыгодно исключать студентов независимо от того, учатся они или нет. Так фиктивная проблема «твёрдых знаний» в школе оборачивается по-настоящему драматичным для общества недостатком знаний у множества как бы дипломированных специалистов.

Они ведь «твёрдые знания» уже на ЕГЭ продемонстрировали...

Увы, в глазах школы, в глазах большинства семей (и, невольно, самих школьников) поступление в вуз выглядит не переходом к настоящей учебной работе, а благополучным итогом учебной карьеры.

Впрочем, надо признать, что огромная часть вузов и занята тем, что по сути восполняет недостатки общего среднего образования. Сначала ребята поступают куда-то (ибо «как же без этого?»), сколько-то лет там тусуются, а вскоре после диплома те, кто заинтересован в образовании, идут уже осознанно получать второе – т. е. настоящее – высшее.

При этом в вузах отучилось едва ли не большинство нынешних продавцов и барменов. К окончанию вуза они попали лишь на ту ступень самостоятельности, на которую заведомо могли бы выходить из школы, будь она немного поприличней.

Это общая беда: в садике готовят в школу, а в начальных классах компенсируют проблемы, накопленные во время той «подготовки»; школа яростно готовит в вуз – а институтские годы посвящаются решению задач общеобразовательных, личностному самоопределению и развитию способностей к общению и пониманию...

Бедственное положение прочно закрепляется ещё одной новацией – «подушевым» финансированием вузов. Вновь всё встало с ног на голову: школу со всех сторон стимулируют избавляться от «неудобных» учеников – а вузы боятся отчислять студентов, дабы не оставить без зарплаты преподавателей.

В общем образовании, где «учебное содержание» всё-таки призвано быть прежде всего поводом, материалом, средством личностного и общественного развития молодого человека – там его намерены контролировать всей мощью административного аппарата.

А в тех стенах, из которых должны выходить не просто подающие надежду юноши, а взрослые люди, умеющие делать те или иные сложные и ответственные вещи (от которых часто будет напрямую зависеть жизнь других людей) – там воцаряется тотальная снисходительность и готовность переводить с курса на курс всех, кто вовсе не умеет и не желает учиться.

Псевдовысшее вместо профессионального. Массовое псевдовысшее образование создаёт иллюзию того, что учить в школах стали намного хуже («Ведь это ужас, что такое! Они не знают самых очевидных вещей!»). Однако с кем сравнивать...

Школы лучше учить не стали, а процент школьников, идущих в вузы, почти утроился. Каким же образом средний уровень абитуриентов мог не упасть? Просто в каких-то вузах учатся те, кто раньше пошёл бы в ПТУ. Знали ли тогда пэтэушники «очевидные вещи»? Сильно сомневаюсь.

Увы, настоящая-то катастрофа, о которой почти и не слышно дискуссий – скрыта в последствиях многолетней дискредитации профессионального образования.

За угробленное на «модернизацию» десятилетие страна упустила шанс создать по-настоящему качественную сферу образования на основе реформируемых техникумов.

Вместо остро востребованных жизнью учебных учреждений, объединяющих достоинства среднего, начального высшего и качественного профессионального образования страна получила дутое счастье единого экзамена.

Случайно ли это упущение? Боюсь, что нет. Техникумы, увы, никак невозможно реформировать под знамёнами унификации, «егэизации» и восстановления вертикали. Уникальный характер развития каждого учебного заведения, безразличие к формальным знаниям и внимание к личным способностям и интересам ребят, настраивание горизонтальных партнёрских связей – только такими «антимодернизаторскими» средствами можно создавать новый мир профессионального образования в стране.

Но как вообще возможны педагогические реформы?

Воспользуюсь для ясности не рассуждением, а примером.

Я беседую в детском саду с тётенькой-медиком, мануальным терапевтом. Несколько лет (кроме своей врачебной практики) в нескольких садиках она занимается тем, что выправляет малышам позвоночники. Она сама изумляется тому, насколько это сказывается на детском здоровье и как легко даётся – и чуть не плачет от понимания, сколько детей без подобного простого и грамотного массажа зарабатывают искривление позвоночника и букеты заболеваний.

Какие могут быть типичные советские и постсоветские административные выводы из этого разговора? Боюсь, что два – и оба дурные.

Первый вариант: давайте срочно во всех садиках откроем должности массажистов! Результатом будет предсказуемая жуть: назначенные «специалисты» («выученные» на краткосрочных сомнительных курсах) в два счёта сотни детей просто перекалечат.

Второй вариант: ну это же уникальный специалист, а у нас массовые сады! Пусть себе работает, а мы, сами понимаете, обязать других делать такое не можем. (Впрочем, это если повезёт: могут и заметить, что раз такой ставки в типовом раскладе нет, то и нечего самодеятельностью заниматься, ещё проверить надо, на каком основании массажиста в садики пускают и не поискать ли тут коррупционную составляющую).

На этом примере нагляден тупик формального административного действия.

Но понятно и другое. Что та наша тётенька-массажист – при предоставлении некоторых возможностей и соблюдении некоторых условий – вполне способна сколько-то людей вокруг себя учить. И вскоре будет она уже не одна, а вчетвером-впятером, а ещё через годик-другой выученных специалистов, глядишь, найдётся уже и два десятка – хватит на сотню садов большого города.

Кроме того можно и осмотреться: вдруг в городе и другие толковые массажисты есть, и наше дело – каждого персонально чем-то привлечь в детский сад?

Параллельно же расширению круга лиц, грамотно выправляющих в садиках детские позвоночники, можно ведь завести и другие программы «культивирования специалистов» (например, вокруг тех, кто учит работать на спортивных комплексах, тех, кто умеет ходить с малышами в походы). Можно собрать в городе семинар для какого-то знаменитого в стране педагога-физкультурника и убедить гостя в дальнейшем регулярно консультировать его участников; можно предложить воспитателям пообсуждать проблемы двигательного режима на учебных занятиях и начать что-то менять совместными усилиями, наметить общие планы с оформленными и неформальными семейными клубами и т. д.

Каждый такой проект будет двигаться в своём темпе, в ограниченном масштабе, в силу разных обстоятельств тормозиться или ускоряться, но «поле позитивных перемен» в городе может «закраситься» в считанные годы. Только никуда не деться от непривычных и необходимых условий – внимания к уникальности людей и ситуаций, от доверия, защиты и уважительного диалога.

Так может выглядеть неавантюрная образовательная политика. И на самом-то деле она не раз случалась в нашей стране.

Глава 2. Тенденции или возможности? Силы будущего в настоящем

Тенденции

В 2013 году можно было бы торжественно отметить знаменательную веху: в основном завершилась модернизация российской системы образования. Все запущенные десятилетием ранее «системные проекты» воплощены полностью или по большей части. Можно подводить черту под первым десятилетием образовательной политики двадцать первого века.

Но есть и более значимый повод осмотреться на этом рубеже: уходят на пенсию все те, на ком школа держалась добрых тридцать лет. Малостью притока новых людей в школу в постсоветские годы, долгой опорой на пенсионеров был подготовлен отчётливый рубеж: почти одновременно уходят на пенсию те, кто учил детей в восьмидесятые, девяностые и двухтысячные.

Те, кто придут, определяют лицо российской школы на десятилетия вперёд: молодые люди, которые сами оканчивали и школы, и вузы уже в третьем тысячелетии. Вряд ли многие из них выйдут из стен педагогических институтов окончательно сформированными личностями, с хорошей подготовкой, с чёткими жизненными ценностями, с широким кругозором; вряд ли многие будут настроены закрепляться в учительской профессии во что бы то ни стало. Какие традиции они воспримут? От чего откажутся, во что включатся, какие отношения и с кем выстроят вокруг себя? За что возьмут ответственность, что им будет казаться привычным, а что странным и недоступным?

Любопытно понять, что, собственно, изменилось в школах за тридцать лет. Но важнее оценить не состояние дел, а тенденции изменений.

На дюжину лет позже формальных дат в российской школе наступает «не календарный, настоящий» XXI век. И приходит он достаточно угрюмо, растерянно, настороженно.

Через десять-пятнадцать лет российская школа будет отличаться от нынешней, вероятно, гораздо более, чем сегодняшняя от школы семидесятых годов.

Тенденции же заданы свершившейся «модернизацией» и просты до вульгарности: культивирование перманентного учёта, контроля и наказания школ за отклонения от бесчисленных законных и незаконных, гласных и негласных норм и максимальная путаница в порядке их финансирования (аргументируемая при этом идеалами «прозрачности»).

«Стремлением к прозрачности» мотивировалась львиная доля глобальных новаций: от кампании по ликвидации сельских школ, «не укладывающихся в рамки финансовых нормативов» до того же ЕГЭ.

В ходе «реструктуризации» в типичном русском сельском районе за пределами райцентра и ближайших к нему сёл осталось по две-три полноценных школы (зачастую – и вовсе одна на район). Школьная сеть в России откатилась в девятнадцатый век.

Всё же и в деле истребления школ сомнительная экономия средств, вероятно, была менее важным стимулом, чем сам идеал «прозрачности», т. е. убеждения, что образование должно оцениваться:

- а) регулярно,
- б) безличностно,
- в) единообразно,
- г) и в цифрах.

Бухгалтерский идеал педагогики – ноу-хау образовательной политики. Если в иных отсталых странах нормы бухгалтерского учёта подстраиваются под ход реальной жизни, то российская школьная жизнь сама обязана подстроиться под то, как бухгалтеру считать удобней.

Конечно, дело не в бухгалтере. Зато людям, принимающим решения, при таком порядке не надо никого знать и ничего понимать в подведомственной сфере, ничего уметь, ни о чём думать. Только владеть калькулятором. «Системные проекты» модернизации были призваны утвердить положение, когда главные решения в образовательной сфере не должны принадлежать специалистам. (Даже родное ведомство сегодня куда меньше влияет на образовательную политику, чем, например, Минфин). Практическое же управление должно было плавно перетекать от политиков к экономистам, от экономистов к бухгалтерам, а от бухгалтеров к прокурорам.

Такой ход событий гарантировал триумф власти для тысяч местных управленцев всех мастей, осваивающих роли владельцев обширных педагогических угодий. По многим подсчётам, число лиц, «контролирующих» образование, почти сравнялось с числом учителей. Преимущественно негативное влияние этой административной надстройки на школу определяется даже не тем, что заполнена она нехорошими людьми. Дело в их социальной роли – предполагающей обезличенность, перекладывание ответственности, подчёркивание иерархии, постоянное предъявление претензий как форму оправдания своей значимости.

Этот массовый паразитический слой всесторонних контролёров – главный победитель в модернизации. Теперь начальство для школы как помещик для крепостной деревни: и кормилец, и разоритель, и суд, и расправа, и благодетель, и злодей ненавистный, и отец родной.

Единственный нюанс привнесла атмосфера третьего тысячелетия: феодализм получился эпохи постмодерна. Во владение вотчинами вступила не родовая знать, привычная к неторопливому освоению, а социально-мобильные временщики, для которых виртуальные образы их поместий гораздо ценнее самого хозяйства. Глубокое безразличие к реальности гармонично сочетается у них с развитой исполнительностью: т. е. готовностью немедленно взяться за любое поручение и в нужный срок изобразить тот фиктивно-демонстративный продукт (преимущественно в бумажной форме), который засвидетельствует якобы успешное продвижение в указанных направлениях.

И без того слишком многое в сегодняшней школьной жизни толкает порой даже лучшего учителя схалтурить – а сдерживает по преимуществу чувство самоуважения. Того самоуважения, которое рождается всё-таки из собственного опыта успехов в работе с детьми.

Возможно, принципы враждебной детям педагогики за тридцать лет стали иными? И да, и нет. Былая «педагогика требовательности» преобразилась как бы в свою антитезу. Она обернулась педагогикой равнодушия и педагогикой имитации – и готова радостно подхватывать разговоры о «ненасилии», «индивидуализации», «гуманизации»...

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.