



Александр
Тубельский

ШКОЛА будущего,

построенная
вместе
с детьми

Александр Наумович Тубельский
Школа будущего,
построенная вместе с детьми
Серия «Школа для
каждого – школа для всех»

Текст предоставлен издательством

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=58137321

*Школа будущего, построенная вместе с детьми: Образовательные
проекты; Санкт-Петербург; 2019*

ISBN 978-5-98368-135-4

Аннотация

В 1985 году автор этой книги пришел в московскую школу № 734, стал ее директором и 22 года руководил ею. Сюда не отбирали благополучных детей, но школа эта быстро стала одной из самых знаменитых в стране.

Здесь искали и находили ответы на вопросы, значимые для тысяч других школ, и все они вращались вокруг одного, главного: какой может быть по-настоящему достойная современная школа для самых разных ребят?

Книгу обо всем этом Александр Тубельский не успел подготовить, но ее удалось собрать из его статей, заметок, выступлений, тезисов.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

Содержание

От редактора	7
Бодался Тубельский с дубом (вместо предисловия ко второму изданию). Александр Асмолов	13
Вступление. Александр Тубельский. Право в косую линейку	20
Часть I. Смысл школы	31
Глава первая. Ребенок приходит в мир, чтобы осуществить свое предназначение	31
О личном содержании образования	31
Главная проблема школы	39
Не учет особенностей, а развитие индивидуальности	43
«Иметь или быть?» в школьном измерении[1]	54
Заповедь Гекльберри Финна	69
Глава вторая. Два берега реки образования	75
На каком берегу будущее?	75
Эмиль XXI века[2]	81
Там, где не поможет интернет	94
Сколько имен у школьной демократии?	102
Часть II. Школа и ученики	108
Глава первая. Надо дать детям не видимость	108

свободы, а ясно видимую свободу в образовании	
Школа самоопределения. Первые шаги	108
В ситуациях выбора и ответственности	123
Глава вторая. Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования	130
Неуловимость самого очевидного	130
Детство и шлагбаумы	130
Явное и неявное в организации школьной жизни	132
Уклад, доставшийся по наследству	136
История новаций как история разных школьных укладов	138
Измерения уклада: инварианты и особенности	140
Образ жизни как предмет рассмотрения	144
Глава третья. Пространственная организация образования, или Чем заменить линейное планирование	149
Человеку нужно не меньше трех измерений	149
Учебное пространство	152
Пространство физической культуры и спорта	155
Художественно-творческое пространство	157
Конец ознакомительного фрагмента.	161

Александр Тубельский

Школа будущего, построенная вместе с детьми

© Е.В. Тубельская, 2019

© ООО «Образовательные проекты», 2019

© ООО «Издательство „Первое сентября“», И.Е. Лукьянов, оформление, 2012

От редактора

Легенды о школе Тубельского ходят по стране тридцать лет. Посреди учительских разговоров где-нибудь в Новгороде, Новосибирске или Краснодаре вдруг начинают расспрашивать именно о ней: «А там действительно похоже на то, о чем они пишут в своих сборниках?»

Школа Тубельского стала символом движения авторских школ, показателем их сил, трудностей и достижений.

Конечно, в привычных измерениях она совсем не лучшая: ей не сравниться по «продвинутости» выпускников со знаменитыми физматшколами или лингвистическими гимназиями, у нее нет бассейнов и конюшен, в ней не преподают университетские профессора, она не выигрывала призов «Лучшая школа района» и не подчиняла себе школы окрестные.

Но она смелее и успешнее всех решала (и по большому счету решила) главный вопрос будущего: какой может стать достойная массовая школа в России, школа для всех, школа для самых разных детей. Устроенная на тех же материальных основаниях, что и самые обычные, но на совсем другом фундаменте идей. Школа, стремящаяся не научить одному и тому же, а помочь всем своим ученикам в чем-то самом существенном: понять нечто главное про себя, про жизнь и других людей, научиться тому, что пригодится именно тебе.

Многим знаком классический афоризм: «Образование –

то, что остается, когда все выученное забыто». Но здесь в этом высказывании сумели увидеть не образец философского остроумия, а само собой разумеющуюся деловую задачу. Задачу, к которой каждый учитель должен подобрать свое профессиональное решение.

Раскрытая перед вами книга – о том, как создается такая школа.

...Александр Наумович Тубельский вспоминал так:

– С чего все начиналось? – с мысли о том, что странно не использовать наиболее естественные и эффективные по жизни формы образования – в сверстнических сообществах. А еще – с желания вести себя честно перед самими собой и исключить фиктивные регламентации и отношения.

Кто только не призывал к борьбе с формализмом! Но что происходит, если с ним не бороться, а взять и отменить? Немудреные завалы пустых заготовленных фраз, уроков поверх голов, бездушных мероприятий, бездумного исполнения инструкций – это ведь не пережитки и недостатки, а монументальный оборонительный рубеж, защищающий школу от жизненной стихии. Жизнь – это дома и во дворе, а здесь все строго, солидно и... понарошку. Разрушение этой дистанции оборачивается затоплением образования внешним хаосом и множеством личных проблем, в конечном итоге – либо крахом, либо принятием на себя школой настоящей ответственности за своих обитателей.

В этапах школьной биографии сменялись свои этапы тре-

вог.

Первым был страх перед анархией. Несколько лет искали, придумывали, пробовали одновременно десятки разнонаправленных вещей, идей, людей, способов... А потом вдруг началось почти счастье. За пару лет разгул вседозволенности перебродил, вошел в берега и обернулся первоосновой той школьной демократии, где все со всеми научились ладить и договариваться. Дети стали меняться на глазах. Из школы их стало силой не прогнать. Грубость, агрессивность, разболтанность таяли – и вдруг заменились нежностью и трепетностью отношений. Все ожило, куда-то само поехало, завертелось по на ходу рождающимся орбитам...

Потом эйфория утихала, приходили страхи, что у чересчур развитых детей со знаниями, похоже, совсем не так здорово. Но тут как раз подросли классы, выпускники которых могли давать фору ребятам из отборных гимназий, по полкласса поступая в университет.

Впрочем, класс на класс не приходился, и академическая успеваемость год от года заметно менялась; в живой школе каждое поколение, похоже, будет искать и находить себя по-разному (и с точки зрения стремления к знаниям в особенности). Если хорошая школа обычно ассоциируется со стабильным уровнем успеха в обучении, то здесь успеваемость как раз оказывается величиной переменной, а вот разные эффекты происходящих с детьми личностных изменений довольно устойчивы.

То, что обычно рассматривается как дополнительные эффекты, как «пена» на регулярном процессе обучения, здесь стало сердцевинной образованной, воздухом жизни школы. Тонкое и неисчислимое стало системным, а общеутверждаемая регулярность и поступательность в обучении все более переходили в разряд внезапных эффектов.

«Смотрите-ка, сколько они всего, оказывается, знают!»
«И как это они всему научились?»

Прошло десять лет с тех пор, как Тубельский проходил по школьным коридорам, умудряясь за каждые десять шагов поболтать с дюжиной прохожих («и всех пролетапроползающих тоже»). Школа, которую невозможно было представить без Тубельского, продолжает плыть в будущее, в чем-то сделавшись осторожнее и печальнее, став чуть покладистее к внешнему давлению, более замкнутой в своих автономных пространствах. Но она остается собой – школой, в которой дети считают взрослых своими соратниками: «Все равно учитель в нашей школе сначала запомнит имена детей и много позже – фамилии; прежде всего будет заботиться об укладе и атмосфере в классе и школе; он подумает, как «прожить» с ребенком учебное содержание, а не вложить его в голову ученика; он будет мучиться над тем, как увлечь детей, привить им радость и жажду созерцания, размышления, познания (в том числе и самих себя); он может придумывать и воплощать свои замыслы без страха».

Но книга, которую вы держите в руках, – все-таки не про 734-ю школу. Про школу многое сказано, опубликовано, многое, уверен, еще будет написано ее учениками и учителями.

Это и не книга о Тубельском (такая книга тоже нужна, и надеюсь, появится на свет).

Перед вами книга самого Александра Наумовича. Та, которую он не успел составить и отредактировать при жизни, но успел написать.

Начиная собирать для этой книги статьи, заметки, записи выступлений, предисловия к сборникам, друзья Тубельского полагали, что написано им не так-то много, да и фрагментарно, импульсивно.

Но оказалось – стоило его строчкам и страницам собраться вместе, как они начали выстраиваться в ясное, последовательное, точное и выверенное изложение сути дела, тщательно подготовленное целое.

Потому мы постарались объединить работы Тубельского не подобием альманаха, а именно цельной книгой – какую, на наш взгляд, мог бы сделать сам Александр Наумович, если бы успел.

«Каждый ребенок уже несет в себе высокое предназначение, и следует помочь ему это предназначение осознать» – с этого тезиса начинается разворачиваться книга. Если же со-

гласиться с такой мыслью, утверждает автор, то неизбежно в центре нашего внимания должны оказаться слова о воспитании достоинства, о самоопределении, об умении понимать себя и других, об умении быть свободным.

В воспитании свободоспособности человека нам в этом случае и предстоит признать основное содержание общего среднего образования. А то, что казалось «содержанием образования» прежде, предстанет перед нами именно учебным материалом, не целью, а средством, инструментом работы школы.

А далее, шаг за шагом, в книге рассматриваются ключевые идеи и направления действий, в которых придется разобраться, подступаясь к созданию вроде бы немислимой «школы по программе ученика» (причем «программа» эта заранее ведь не известна и самому ученику).

Звучащие в этой книге варианты развернутых ответов на многие резко поставленные вопросы, разумеется, тоже не стоит изучать как сборник правил и рекомендаций. Перед нами – именно приоткрытый для нас способ мышления и действия, осмысленный опыт всестороннего подхода к чему-то главному в понимании школы.

Андрей Русаков

Бодался Тубельский с дубом (вместо предисловия ко второму изданию). Александр Асмолов

Начну с эпизодов своей жизни, произошедших в 1960-х годах, из времени «шестидесятников». Тогда я оказался участником одного общения – из тех моментов, которые задают горизонты жизни и становятся смысловыми акцентами биографии.

Это общение происходило в дачном поселке писателей Пахра. Бурно разговаривали двое: Эммануил Мандель, которого знают как поэта Наума Коржавина, и мой названный старший брат, муж моей сестры писатель Владимир Тендряков (а я, будучи десятиклассником, лишь изредка вставлял слова, не определяя ткань разговора).

Два человека говорили о многом, но спор шел о самооценке своих книг, своего творчества. Стоит ли править стихи, которые были написаны, но не публиковались в 1948-м, 1949-м, 1951-м годах? Да и вообще: стоит ли их печатать? Те стихи были полны юношеских иллюзий, а с приходящей зрелостью к любым ранним произведениям начинаешь относиться как к чему-то, возникшему в определенное время и созвучное именно тому времени – и историческому, и биографическому.

И тогда Наум Коржавин обронил пронзительную по точности фразу: «Никогда не предавайте своих стихов».

Второй эпизод касается разговора между всё тем же Владимиром Тендряковым, но уже с двумя другими героями – с Александром Исаевичем Солженицыным и Александром Трифоновичем Твардовским. Эти страстные собеседники на высоких тонах обсуждали вечную тему: тему права творческой личности на коммуникацию с тоталитарной системой. В центре беседы был животрепещущий и сегодня вопрос: можно ли совместить службу государству и служение человечности?

Думая об этом разговоре, я бы хотел сделать символом серии книг про общение таланта с властью название ставшего широко известным произведения Александра Солженицына «Бодался теленок с дубом». Название этой книги – парафраз судебных таких учёных, педагогов, писателей как Андрей Сахаров, Булат Окуджава, Владимир Тендряков, Александр Галич, Владимир Высоцкий, Юрий Трифонов и – Александр Тубельский. Каждый из них по-своему вступал в поединок, защищая право культуры на индивидуальность, право образования на собственное лицо.

Александр Тубельский *бодался с дубом*, отстаивая честь и достоинство детства. Когда обдумываешь феномен восхищения Тубельским с первого взгляда, то вспоминаешь, что

он вовсе не производил впечатления былинного богатыря.

Мы впервые встретились с ним в лабиринтах Госкомитета СССР по народному образованию и «зацепились словами». Он знал меня, а я его ещё нет (поскольку только ещё начинал – а это был 1988 год – узнавать многих и многих на континентах образовательного мира); общаясь с Тубельским, я с ходу почувствовал справедливость формулы *«мы с тобой одной крови – ты и я»*.

Что меня поразило? Символом общения с ним навсегда становилась его изумляющая (и изумляющаяся!) улыбка. Вспоминаются слова Станиславского, ключевые для понимания поведения актеров. Станиславский начинал на репетициях с фразы: «Чем вы меня удивите?»

Александр Тубельский (как выразительный человек) с ходу удивлял широтой души и открытостью сознания. Мы начали разговор, не обняв друг друга, а с ходу нырнули в смыслы. Я занимался психологией личности, мечтал создать практическую психологию образования. Она рождалась как идеология поддержки разнообразия, неповторимости каждого человека в самых разных школах нашей страны.

Именно это я планировал делать.

А Тубельский делать этого не собирался. Потому что уже делал.

Те смыслы, что потом зазвучали в идеологии образования как *самостояние, самоактуализация, саморазвитие* (особенно подчеркну!) *персонализация* – всё то, что восприни-

мается нами как знаки взращивания свободного человека – для него уже было практическим делом, его школой.

С Тубельским не надо было обсуждать принципы выбора, вариативности, идеологию достоинства человека – поскольку своими поступками он всё это создавал сам вместе с командой своей школы. Командой, которая его вовсе не слушалась. Командой, которая его любила и восприняла его имя как проект школы.

...Когда школа начинает обладать *Именем* – это невероятно важно. Важно, в какой школе предстоит учиться: в *школе с именем* или в школе без имени – школе по номеру. И сейчас, как бы я ни копался в памяти, я не вспомню номер его школы – но я всегда знаю, что она школа Тубельского. Он не говорил, что именно такими должны быть школы во всей России. Невозможно клонировать школу Тубельского или других великих директоров. Авторские школы в России не стоит обижать затёртым словом инновации: это не инновации – это авторские проекты жизни, и это в тысячу раз ценнее, чем инновации.

Впрочем, это ведь и авторские проекты личности; школа Тубельского – это и авторский проект его собственной жизни.

Он шёл наперекор любым трудностям и делал свой мир. Он приветчал людей своей неповторимой улыбкой и помогал раскрывать сердца.

И с этой же своей улыбкой Тубельский бодался с огромной машиной «бездетной» (как он говорил) и жестокой системы образования.

«И чем вы собираетесь доказывать ваши утверждения?» – спрашивали его иронично. «Давайте сэкономим время на доказательствах. Приходите в школу и смотрите» – обычно отвечал Александр Наумович. («И доказательств никаких не потребуется» – просто надо увидеть; помните, как в «Мастере и Маргарите»: в такой-то день весеннего месяца нисана в белом плаще с кровавым подбоем Понтий Пилат и т. д.)

...Тубельского часто представляли Дон Кихотом. Но он не воевал с ветряными мельницами. Это Дон Кихоту везло – его грозные великаны были только в воображении. А перед Тубельским были не мельницы, а крепости образования, на которые он шёл с улыбкой, со страстью, посвящая этому всю драматургию своей судьбы.

Педагогика развития личности, педагогика свободы, культурно-историческая педагогика достоинства – это страстная, драматичная педагогика.

И сегодня вопреки многому грустному, что происходит вокруг, вопреки рецидивам варварства, регресса и обезличивания, вопреки экспансии средневековых орденов «скрепоносцев» и «особистов» (фанатиков «особого, единственно-правильного пути») по глубинному смыслу важны такие гражданские подвиги как подвиг Александра Тубельского,

действовавшего по известной формуле героев Стругацких: «Вижу цель, верю в себя – иду сквозь стену».

Вижу дуб, вытираю лоб и – с улыбкой! – как по дубу р-раз!

В этом был весь Тубельский. Когда он распалялся, то, казалось, что был способен пробиться через все заслоны. И от него – как от неповторимого мастера воодушевляющей передачи смыслов – это распаление передавалось учителям и ученикам, отстаивавшим принципы человеческого достоинства.

...Вновь выходит его книга. И эта книга – доказательство возможности невозможного.

Сейчас отовсюду слышится: да вы что! Взгляните за окно, какие авторские проекты, какие инновации! Встраивайтесь в шеренги, идите строим, «за флажки нельзя», шаг в сторону будет рассматриваться как побег, а прыжок на месте – как попытка улететь. Куда это вы собираетесь? Да и, главное, зачем?

Можно сколько угодно долго и безушечно искать ответы на подобные вопросы в русле формальной логики и логика социального конформизма. Рациональных ответов в них не будет.

А можно просто бодаться с дубом, не придавая даже этому дубу особого значения. Можно жить так, как жил Александр Наумович Тубельский. И понимать, что нечего кивать на время.

Александр Асмолов, ноябрь 2018 г.

Вступление. Александр Тубельский.

Право в косую линейку

В человеке есть нечто такое, с чем он пришел в этот мир, что существует независимо от окружения, от воспитания, от физиологии. Я не знаю, что это. Говорят: душа, божественное... Разными словами называют духовную сущность, которая несводима ни к разуму, ни к мозгу. Если не вдаваться в эти рассуждения, поскольку я по профессии не психолог, не физиолог, а педагог, то все равно, кто дал нам это нечто. Это есть. Но коль скоро я понимаю человека так, то что же я, педагог, должен делать?

Если про эту сущность не думать, то ясно: надо пытаться донести до ученика то, что накопила человеческая культура. Дать культуру математики, культуру литературы, культуру химии. Из этого, считается, и получится человек.

Но если духовная сущность дана каждому, задача упрощается. Не главное – сумма знаний. Я должен создавать такие условия, такое поле (в своей школе, во всяком случае), чтобы это духовное по возможности стало сутью человека. Чтобы он мог строить себя, свою профессию и свои отношения с другими людьми. И вроде все просто – только не мешать сущности человека проявляться. Правда, люди разные, а нужно, чтобы для каждого были свои, лучшие условия. Ничего другого делать не надо.

Школьная традиция, школьная предметность, школьное устройство – помогает ли все это раскрываться личности? Оказывается, мало увеличить в объеме те предметы, которые сегодня есть, надо даже не по-другому их преподавать, а в них должно быть заложено другое содержание.

«Зачем мне математика?» – спрашивает ученик. Я бы сказал: «Я могу сделать так, чтобы математика помогла тебе строить себя. Не чтобы ты овладел математикой, а чтобы она помогла тебе строить себя. Ты, наверное, ощущаешь, что тебе трудно ориентироваться в пространстве, ты с трудом видишь то, что скрыто за внешней формой. Математика так, как мы с тобой ее будем учить, поможет тебе лучше ориентироваться в этом пространстве. Ты не формулы узнаешь (не формулы важны математические), а я помогу тебе развить пространственное воображение». Я то же могу сказать про географию.

А про литературу так: «Я не просто расскажу тебе, какие были писатели на свете, что они писали, а я попробую помочь тебе научиться выражать себя через слово, через образ. По десять часов в неделю учить литературу только для того, чтобы прочитать потом детективную книжку и написать жалобу на соседа или открытку к Новому году, – смешно. А если я дам тебе перо, письмо, слово как знак для общения между людьми, чтобы ты мог выражать себя в письме, в разговоре и сравнивать, если возможно, это с тем, как выражали

себя Толстой или Сэлинджер, то тем самым ты будешь строить себя, строить свою собственную словесную культуру. В этом и будет проявляться твоя духовность».

Рядом со словом «самоопределение» (самым важным в нашей школе – сам себя определяю, сам определяю себе пределы и достигаю их) стоит другое слово, широко сейчас распространенное, – «свобода».

Когда наша школа начиналась, все гости говорили: у вас, конечно, дети свободные, но они распущенные. Первая реакция несвободного существа на свободу не может быть другой. Когда сняты внешние барьеры, человек вырывается на свободу и крушит все, не понимая, что теперь барьеры должен ставить себе он сам. Немножко учит понимать это религия. В нашей школе – светское воспитание, хотя у нас есть человек, с которым ребята, интересующиеся этим, обсуждают проблемы религиозной духовности.

При свободе, при самостроительстве нельзя обойтись без того, чтобы у человека не сформировалось уважение к самому себе. Мы привыкли говорить: научись уважать других, а потом требуй уважения к самому себе. Мне кажется, что формула другая: уважай себя и через это, понимая, что другой человек тоже уважает себя, не унижай его. Вот это я и вкладываю в понятие достоинства.

Достоинство – это уважение себя.

Достоинство – это неприятие всего, что унижает человека

в ком бы то ни было – в себе и в других.

Как это ни странно, внутреннее достоинство – новое понятие для нашей педагогики, и мало кто понимает значение его в воспитании.

Я, правда, долго не пользовался этим словом; а потом начал понимать, что распушенный ребенок, который пользуется свободой, как раб, вырвавшийся из клетки, часто не имеет представления о том, что у него на самом деле может быть свое достоинство. Он так много слышит о достоинстве других (часто это просто болтовня) и так мало – о том, что у него самого оно может быть. Что оно должно быть! Так часто его унижают, а он не всегда даже подозревает об этом.

Он привык, что каждый взрослый на улице и в троллейбусе может сделать ему замечание только потому, что он мальчишка. И он не думает, а мы не помогаем понять, что он изначально равен взрослому, что в него также вложили душу.

В школе его унижают тем, что сообщают родителям о его неудачах, его неудачу обсуждают при всех, его постоянно сравнивают с другими. Позволяют или не позволяют носить сережки, брюки (каждый раз представления наших директоров меняются, и надо постичь, что допустимо сегодня – длинная прическа или короткая). Но он не думает, что это унижает его достоинство. Его учат, что так и положено ученику. Постепенно растет убеждение, что при этих взрослых, при таких порядках надо вести себя так, как они хотят, и

ждать, когда удастся вырваться на свободу, когда никто не будет видеть и можно позволить себе все.

Мы понимаем, что каждый из наших ребят отнюдь не потомок английского лорда, который живет так же, как прожили его мама, дед и прадед, – в уважении к собственному достоинству, когда в семейной картинной галерее видишь своего прапрапрадеда, героя Ватерлоо. Наши ребята живут в то время, когда произошел обрыв традиционно-семейных, родовых связей. Кто же тогда поможет им сохранить и развить свое достоинство? Наверное, школа. Или в том числе школа. Или (с учетом того культурного безобразия, которое кругом творится) – только школа!

Сразу вопрос: а кто будет воспитывать достоинство? Кто будет создавать в школе такой дух, или такую атмосферу, или такие условия, где можно воспитывать человека с достоинством? При всем моем уважении к коллегам-учителям я понимаю, что и о своем достоинстве раздумывать им часто недосуг. У каждого очень большой опыт унижения достоинства. Не раз приходилось прятать свою совесть и достоинство в карман.

Теперь у нас этого в школе, пожалуй, нет – приучились. Но несколько лет назад я наблюдал, как родители входили в мой кабинет не прямо, а сгибаясь. Жизнь научила, что визит к начальству требует этой согбенности. Они заранее знают, что им откажут, что человек в кабинете почему-то выше

них. Почему – они понятия не имеют. Потому, наверное, что у него должность, стол. И они входят согнувшись, заранее свое достоинство спрятав. И сегодня, входя в новые кабинеты или в старые кабинеты с новыми начальниками, мы так же вынуждены прятать свое достоинство. Мы не распрямили еще плечи.

Достоинство ребенка невозможно без достоинства учителя. Как же создать такое поле, чтобы учитель чувствовал себя человеком?

А раз так, то передо мной, директором, стоит задача поднимать, развивать чувство собственного достоинства и в учителях.

Первое, что я обещал учителям и сумел выполнить, это: кто бы ни пришел в школу – никто без их разрешения в класс не войдет. Нескольких инспекторов пришлось из школы просто выпроводить, потому что на посещение урока не было согласия учителя. Хотя мне говорили: «У вас есть слабая учительница начальной школы, мы пришли ей помогать». Но если нет ее согласия, какая может быть помощь?

Я бываю на уроках без предупреждения, у нас в школе это принято. Никто меня не выпроваживает, но иногда просят не приходить сегодня. Хотя я прихожу теперь на уроки по-другому. Я не контролирую, выполнил ли учитель ту или иную норму, план, программу. Я очень боюсь разговоров о государственном стандарте образования, который кинутся

тут же проверять. Очень большая опасность, очень большая неосмотрительность – включить в закон эти стандарты.

Поскольку у меня лично стандарта нет, а у государства, слава Богу, тоже пока нет, то мне вовсе не нужно проверять, соответствует ли то, что делает учитель, норме. Мне важно понять, что он делает, и вместе с ним обсудить, что же происходит на уроке и как можно делать лучше то, что он хочет.

Поэтому я, мои заместители прямо включаемся в ход урока – не для того, чтобы проверить знания учеников, не для того, чтобы поправить учителя, а для того, чтобы вместе попробовать, что будет, если сделать по-другому. А дальше так: хочет учитель обсуждать со мной свой урок – приходит ко мне, если нет – я сам не предлагаю.

Но это еще не воспитание достоинства – это пока лишь попытка снять барьеры, которые мешают учителю чувствовать ответственность за то, что он делает, перед собой, а не перед кем-то другим – не перед обществом, государством и тем более – директором. Когда семь лет назад я пришел в школу и после посещения урока не делал никаких замечаний, учителя очень удивлялись. А какое замечание я, учитель истории, могу сделать учителю географии, биологии или математики? Как методисты они выше меня. Зачем я буду вмешиваться в то, что учитель и так хорошо знает? Я хочу понять, в чем именно могу ему помочь, что мы вместе должны продумать. Как при помощи той же математики, биологии мы поможем

человеку строить себя.

Этой методики нет ни у них, ни у меня, мы ее можем только вместе создавать. Это и есть сотрудничество в решении общей для нас задачи. Так создается поле достоинства учителя.

Говорят: надо создать закон о достоинстве учителя, государство должно защищать достоинство учителя. Но это, с моей точки зрения, нелепость. Во-первых, непонятно, как государство защитит учителя, никогда в жизни не слышал, чтобы государство защитило достоинство учителя, или инженера, или врача, или писателя (мы пока что видели обратное). Я не убежден, что это можно сделать принуждением.

Запретить ученикам унижать наше достоинство – вещь бессмысленная.

Надо признавать достоинство других людей вне зависимости от их статуса, возраста, класса или успеваемости.

Поэтому я очень настороженно отношусь ко всем попыткам создать элитные школы, как бы они ни назывались: гимназии, лицеи. Если это поветрие превратится во всеобщую моду, то мы останемся с огромным количеством плохих школ с самыми трудными ребятами и с самыми слабыми учителями. И тогда реалисты будут бить гимназистов, и это будет страшнее, чем до революции. Я не понимаю, почему так мало обсуждают это учителя, социологи и вообще все.

Когда человек получил то, что называется общим сред-

ним образованием (мы понимаем – образование себя, а не приобретение суммы каких-то основ наук), вот тогда он сам решит, что ему по силам, что – нет. Пойти в училище и стать столяром-краснодеревщиком ничуть не хуже и не лучше, чем окончить университет и стать философом. Но это возможно только если ребенок рос в школе, где его уважали, ценили его достоинство. А иначе человек будет всю жизнь делать работу краснодеревщика, получать большие деньги, но чувствовать себя ущербным и пить горькую оттого, что кто-то сидит в библиотеке.

«Он сидит в библиотеке, а я делаю хорошую мебель, и моя рука радуется» – как это демократическое ощущение развить, если делить детей по способностям?

Тем более что ни один человек в мире, ни один психолог никогда не поклянется, что его методика селекции абсолютно достоверна. Как же можно браться за селекцию?

Конечно, если ребята проявляют выдающиеся способности, наверное, надо предложить им другие условия. Но ведь когда мы создаем гимназии, или лицеи, или школы с углубленным изучением, или колледжи, мы хорошо знаем, что отбираем не самых способных, а детей, родители которых просто обращают на них внимание или могут заплатить.

Что работает на дух школы?

Я могу сказать коллеге: пусть ребята участвуют в создании правил школьной жизни – без этого духа школы не бывает.

Посоветую: делай так, чтобы предметы вертелись не во-

круг основы науки, а вокруг человека.

Хочешь создать дух школы, отмени контроль и руководство, замени его управлением.

Но есть нечто такое, что обычно не позволяет перевести ответ на этот вопрос в конкретные действия.

Раз в год мы проводим семинар для коллег-директоров «Управление инновационными процессами в школе». Пока я показываю планы, бумаги – живой интерес. Но вот я захожу в класс, общаюсь с ребятами, кого-то глажу по голове, у кого-то вижу опечаленное лицо, с кем-то пошучу, а над кем-то могу и посмеяться. И минут через пятнадцать мои коллеги отстают от меня и начинают заниматься более важными, на их взгляд, делами.

Почему атмосфера равноправных отношений кажется им не столь важной? Видимо, многие умом готовы признать, что ребенок равен взрослому во всем (за исключением одного – у него меньше опыта), но сами этого не чувствуют. Я даже не знаю, можно ли воспитать в себе чувство равенства. Наверное, только коренным образом переделав себя. Не программу надо менять, не методику, не форму, а себя. Это очень трудно и очень больно. Но дух школы создается во многом именно чувством равенства.

Сначала мы написали в нашем законе о правах и обязанностях учителя и ученика: «Ученик может уйти с урока, когда ему это нужно, объяснив причину учителю». После обсуждения исправили: «Не объясняя причину». Это был для

меня показатель выросшего достоинства ребят, они увидели: им изначально здесь доверяют, их заранее ни в чем не подготавливают. Может быть, из таких тонких установлений и складывается дух школы.

В нашей школе есть психологи. Они проводят массу замеров, используют различные методики изучения состояния ребят. Но я думал в начале сентября: в чем же состоит видимое новообразование за прошедший год в наших ребятах, такое, которое чувствуется без замеров? И решил: это чувство достоинства. Оно возросло.

Часть I. Смысл школы

Глава первая. Ребенок приходит в мир, чтобы осуществить свое предназначение

О личном содержании образования

Как ни странно, моя педагогическая судьба началась в стенах театрального института. В детстве я мечтал быть режиссером. В городе Фрунзе я ходил в театральную студию при Дворце пионеров. После армии поступил в Москве на актерский курс у легендарного Охлопкова. Конечно, нужно было подрабатывать. Хотел театральный кружок вести в какой-нибудь школе, но должности такой там в то время не было. Зашел в интернат, а там предложили быть старшим пионервожатым. Согласился, а спустя некоторое время стал замечать, что все меньше тянет в институт на репетиции...

Когда это заметил директор моего интерната Георгий Абрамович Кревер, фронтовик, историк, типичный шестидесятник, он сказал: «Ну все-таки вы решите, где вам интереснее». Я сначала пробовал возмущаться – как же, когда я по-

ступал, почти 70 человек на место было! Но потом понял, что педагогика меня греет больше, и после третьего курса перешел учиться в педагогический.

Ну а от того театрального времени у меня осталось то, что в моей школе сейчас есть театр – с настоящей сценой, с прожекторами, кулисами, с радиотелефоном, по которому режиссер может переговариваться из зала с радиорубкой. И еще от моей театральной юности осталась привычка доверять своей интуиции больше, чем логике.

Потом работал во внешкольных учреждениях, в институте при Академии педагогических наук, замдиректора в разных школах, защитил диссертацию. И однажды в мае 1985 года мне позвонили учителя из одной школы и сказали: а не пойдете ли работать к нам директором? (Я был знаком с несколькими учителями этой школы по летней работе с детскими творческими коллективами.)

Это и была та самая 734-я школа, в которой я работаю уже двадцать лет.

* * *

Для меня образование – это прежде всего помощь человеку в создании образа самого себя, своего будущего, своей не только карьеры, не только, так сказать, успешности, но самого умения действовать, жить в меняющемся мире, какой он есть.

Мне кажется, это и есть основа общего образования, мы же называем нашу школу – общеобразовательная.

Пока же общее образование почему-то пытаются свести к тому, чтобы выдать из разных наук какие-то отдельные фрагменты или пусть даже «основы наук». Я до сего дня удивляюсь, почему, допустим, третий закон Ньютона государству важнее, чем социальный опыт ребенка, чем его система общения, отношений с людьми и так далее. Про то, оставить ли в учебных программах те или иные параграфы, ведутся горячие споры, а существенные вещи как бы и не важны.

Обществу, не могу сказать что государству, но нашему обществу, все больше нужны люди с яркой индивидуальностью; люди со своей позицией; люди, умеющие проявлять инициативу и умеющие сохранять свою уникальность и признавать уникальность другого человека. Вместе с этим обществу требуются граждане, умеющие работать не в одиночку, а в коллективе. Привычная школа и в том, и в другом направлении работает мало.

* * *

Я верю, что постижение истины в первую очередь дело не ума, а характера. Наиважнейшим элементом является решимость сказать «нет», не подчиниться диктату власти и общественного мнения, прервать сонное существование и стать человеком... И эта

способность сказать «нет» с полным основанием предполагает способность со столь же полным основанием сказать «да». «Да» человеку – это «нет» всем тем, кто стремится поработать его и оглулять.

Так пишет Эрих Фромм. Кажется парадоксальной его мысль о том, что постигается истина не умом. Вся нынешняя школа построена на прямо противоположной идее – надо развивать прежде всего ум. А потому большинство предметов – интеллектуального плана, способ усвоения – преимущественно логически-вербальный.

Чтобы постигать истину за счет характера, а не ума, школа должна стать не школой учебы, а школой деятельности, школой поступка. Для этого надо постоянно упражнять ученика в возможности сказать «нет» принуждению от учителя или родителей, сказать «да» свободе и личной ответственности.

* * *

Сколько подчас копий ломается в учительской аудитории при обсуждении проблемы ответственности. Действительно, это важнейшая черта личности, ее недостаток, возможно, одна из причин наших сегодняшних трудностей. Но ответственность перед кем? Сам уклад традиционной школы формирует внешнюю ответственность – перед учителем, родителями за плохую отметку. Однако ответственности внутренней, ответственности перед собой, ответственности как

внутренней установки не учат условия многих школ.

Все придумали за тебя – каким предметам и в каком порядке учить, какие упражнения делать, какие правила соблюдать. Распушенностью считают многие учителя вопрос ребенка: «А почему именно это я должен учить?»

Мы в своей школе не только считаем этот вопрос законным, но побуждаем ребят буквально с первого класса составлять свои индивидуальные планы образования, рассчитывать свое время и силы, определять свое незнание, размышлять, когда, как и с чьей помощью его преодолевать. Мы полагаем, что именно так растущий человек может развивать свои созидательные силы самостоятельно. А значит, научиться брать ответственность на себя.

* * *

Сплошь и рядом принято «спасать ребенка», делая за него выбор и в семье, и в школе – какие книги читать, по каким учебникам и книгам учиться, какое задание выбирать и т. п. Пришедшая на смену единообразной школе и образованию так называемая «вариативная», «дифференцированная» и «адаптивная» модели школы проблему не решают, так как на деле позволяют выбирать взрослым за ребенка.

Решение проблемы самостоятельного выбора возможно в школе по крайней мере двумя путями. Первый – отмена всех стандартных программ и строительство образователь-

ного процесса как поиска ответов на вопросы, которые задает ребенок, т. е. попытка ликвидировать школу как место ответов на те вопросы, которые дети не задавали.

Второй – построить школу как место встречи ребенка с разными альтернативами понимания и интерпретации, способов работы, выбора содержания, средств, темпа, форм и т. п.

Таким путем идут учителя нашей «Школы самоопределения». Путь этот трудный, ведь самого учителя не учили делать выбор.

* * *

Можно согласиться с утверждением, что предметом педагогики является педагогическая деятельность. Но только дальше я бы сказал: «по...». С этого «по...» для меня все и начинается.

После «по...» может быть: *по целенаправленному формированию чего-то в соответствии с чем-то*. А может быть – *по созданию условий «для»*. Для меня это слово – «условий» – ключевое. В условия входят и взаимодействие, и воздействие, и создание среды, и «выращивание» способов отношений с миром, с людьми, с самим собой.

Это все есть условия для создания – чего? Вот с этого начинаются различия. Потому что если «для» адаптации ребенка к социуму – это одни условия, если «для» передачи

ему культуры – другие. Для меня же важно такое продолжение: *для познания им своей собственной индивидуальности, уникальности.*

В основном педагоги пишут об учете индивидуальных особенностей, а я говорю об индивидуальности. Это для меня антропологическое основание педагогической деятельности. Я не называю причин предзаданности. Кто-то скажет «Бог», кто-то скажет «мать-природа», кто-то – «мама», «папа». Но раз это есть, раз дети приходят в этот мир разными, – необходимо раскрыть их предзаданность, создать условия для этого. Для меня это и есть индивидуальность. Она, конечно, не может быть раскрыта без общения с другими детьми, иначе как ребенок себя познает? Она, конечно, не может быть раскрыта без некоторых способов, средств ее понимания.

Для меня предмет педагогики именно в этом.

* * *

В педагогической практике существуют несколько направлений и разные понимания того, как работать с индивидуальностью ребенка.

Одни используют индивидуальные особенности детей для освоения ими сведений, умений и навыков безотносительно к их запросам и потребностям, просто потому, что «это пригодится в жизни». Если учитывать индивидуальные свой-

ства памяти, темперамента, типы понимания, можно добиться более высоких результатов в усвоении программы, чем без их учета.

В других случаях можно использовать представления педагога об индивидуальности для пресечения, торможения, искоренения качеств и черт личности, которые педагогу кажутся неприемлемыми.

Можно вслед за этим использовать свои данные об индивидуальных особенностях для формирования тех сторон личности, которые педагог считает приемлемыми и желательными.

Можно учитывать проявления, выявление побуждений и мотивов ребенка для того, чтобы эффективно обучать его предмету, учить находить в нем личностный смысл.

Но можно, наконец, использовать любой культурный материал, в том числе учебный предмет, свои представления об индивидуальности данного ребенка для запуска им внутренней работы со своей индивидуальностью, выращивания своей уникальности.

Что из этого преимущественно относится к целям моей работы? А вашей, читатель? Какое еще направление характерно для вас, вашей школы, ваших профессиональных и жизненных ценностей? А для нашей российской системы образования на ее нынешнем этапе?

Вопросы, вопросы, вопросы...

Главная проблема школы

Главной современной проблемой я считаю проблему защиты ребенка от образования, как бы парадоксально это ни звучало.

Казалось бы, действительно создан богатый «образовательный рынок». Хочешь, отдавай ребенка в гимназию, хочешь – в лицей... Но почти все это видимое многообразие школ движется, на мой взгляд, по одному отработанному пути. У них две задачи. Во-первых, собрать детей, которые хотят учиться, естественно, из хороших семей, и учить их в стороне от тех детей, которые учиться не хотят. Во-вторых, вместить в ребенка как можно больше знаний. Скажем, было в школьном расписании 12 предметов, а стало 18 или 22.

Министр образования даже отчитывался, что у нас, мол, сейчас 80 % школ – инновационные. Такая вот попытка выдать желаемое за действительное. Только получается, что сегодняшняя тенденция создания разнообразных школ зачастую как раз лишает детей возможности учиться там, где хочется. «Родительский конкурс» за право поступления в престижные школы приводит к тому, что ребятам навязывают взрослую волю, не спрашивая, лежит ли у них душа к греческому языку или математике.

Могут ли ответить учителя таких школ, для чего все это? Общество пока еще не осознает, что во всех этих школах

образование все равно не отвечает на главный вопрос – как помочь ребенку сделать из себя человека?

Для меня же очевидно, что образование должно быть массовым. Кроме разных трудностей, у такого образования есть одно неоспоримое достоинство – в школе происходит такое взаимообучение жизненным вещам, какое ребенок не сможет получить ни в одном школьном предмете. А основная педагогическая проблема и состоит именно в том, как в этой массовой среде помочь вырасти индивидуальности. Вот тут-то и должны рождаться педагогические идеи, в связи с этим противоречием.

А какие противоречия существуют во всевозможных лицеях и гимназиях? Только одно: убереечь ребят, о которых заботятся родители, от тех, чьи родители редко вспоминают о собственных детях.

* * *

Особенно возмутительны приемные экзамены (тестирование) в первом классе. В других странах тестирование позволяет глубже понять ребенка. У нас же оно стало грозным инструментом отбора.

Подросткам не легче: при формировании специализированных классов их жестко отсеивают, а счастливчики вынуждены готовиться к поступлению в вуз, к которому этот спецкласс прикреплен. Как следствие, многие подростки остаются

ся не у дел. Общество еще не до конца осознало, каким опасным социальным взрывом чревата эта ситуация. Ведь детский бунт может оказаться не менее бессмысленным и беспощадным, чем любой другой.

Мы против таких «инноваций»! Истинная новация, направленная на поиск оригинальных путей эффективного образования, не имеет ничего общего с грубыми экспериментами по сортировке детей. Она стремится учитывать интересы всех детей, принимает во внимание их способности, желания, проблемы.

* * *

Вот о чем следовало бы размышлять каждому автору педагогических инноваций: на основе какого философско-антропологического взгляда он строит свое новшество? Есть ли у него свой взгляд на природу человека? Конечно, далеко не каждый имеет собственное видение проблемы. Из этого следует, что нужно обратиться к существующим в культуре опытам понимания человека и выбрать из них то, что ближе всего.

Мы, создавая свою концепцию школы, основывались на предположении, что ребенок приходит в этот мир не чистым листом бумаги, на котором нам надлежит писать педагогические письма. Он входит в мир для того, чтобы осуществить свое предназначение, реализовать свою предзаданность. Ве-

ра в наличие такой предзаданности у каждого человека позволяет представить его развитие как процесс узнавания, поиска, осуществления этого предназначения.

Школа должна помочь ребенку в постижении самого себя, своего предназначения, создать условия, помочь найти собственные способы и средства для самопознания, самовыражения, самодеятельности, самооценки и т. д. Отсюда вытекают и наши цели образования, и его содержание, и, во многом, средства.

Содержанием образования становится сам человек, а освоение культуры как бы отодвигается на второе место, вернее, с помощью культуры, ее средств ребенок вырабатывает собственные средства взаимодействия с миром, собственные средства самопознания и самовыражения.

Знания? А как же индивидуальности состояться без знаний? Знания – это тот материал, на котором человек сам себя познает, на котором он познает мир, свое отношение к миру, к науке, к людям и так далее.

Но я считаю, что должна быть свобода и возможность формировать собственную требовательность к своим знаниям. Вот это самое «самотребование», внутренняя ответственность – самое главное.

Не учет особенностей, а развитие индивидуальности

Просматривая в интернете материалы по теме «Развитие индивидуальности ребенка», я поразился тому, что среди множества работ философов и психологов по этой проблеме почти нет педагогических – ни научных, ни практических.

Может быть, в большой массовой школе невозможно создавать условия для роста уникальности, непохожести человека?

Уверен, дело не в этом, а в том, что ни сама школа, ни общество не ставят такую цель. Мало того, негативные тенденции последнего десятилетия (попытки ввести единые стандарты, ЕГЭ, ранняя профилизация при сохранении единого базового компонента и т. п.) еще больше отодвигают ее.

*** * ***

Основные цели, основной объем и структура содержания общего образования в России были сформированы в лучшем случае 40–50 лет назад, а в своем концептуальном основании отражают европейское научное сознание XVII–XIX веков, когда идеалом содержания и организации образовательного учреждения (во всяком случае, в России) являлась немецкая классическая гимназия. Поиски прогрессивных педаго-

гов (Царскосельский Лицей, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, преобразования школы 20-х годов XX века) решающего значения не имели, и начиная с 30-х годов как содержание образования, так и все устройство школы сохраняли основные черты той же немецкой школы прошлого века.

Попытки изменения содержания традиционно связаны с изменениями в учебном материале (новые темы, новые предметы), а иногда с внедрением новых и эффективных методов обучения, позволяющих детям лучше усваивать предлагаемый программой учебный материал.

* * *

В числе наиболее общих признаков знаниево-информационного подхода можно выделить следующие:

- *знания и умения*, считающиеся результатами учебного процесса, как правило, *не связаны с индивидуальностью ученика*, его возможными приоритетами, специфическими способностями, а отражают утвержденные нормы знания и качества его усвоения. Тем определяется явное расхождение между декларируемыми целями образования – «воспитать творческого человека, научить логически мыслить, развить гармоничную личность» – и реальной формой усвоения учебных знаний при полном равнодушии к любым личностным проявлениям учеников;
- ответ ученика воспринимается лишь на уровне контро-

ля, т. е. *близок он или далек от требуемой нормы. Ни «знание», ни сам ученик учителю не интересны*. Преподносимое «знание» он давно знает и не сомневается в нем. Ученика же он, как правило, глубоко не понимает, поскольку это никак не связано с его целью. Так воцаряется отстраненность от учебного материала как учителей, так и учеников. Ни те ни другие не видят в нем самостоятельного для себя смысла – одни смотрят на него через призму контроля за усвоением, другие – возможного оценивания;

– ученик находится всегда «на короткой привязи у учителя» и вследствие этого *ни за что не отвечает*, поскольку ничего своего не производит. Зачем он усваивает знания или решает задачи? – подобный вопрос или не ставится, или предполагает стандартные ответы: от поступления в вуз до «быть образованным человеком»;

– насаждается идеология абсолютной необходимости овладения именно данными учебными знаниями. К любой форме незнания учебного материала формируется негативное отношение;

– насаждается идеология абсолютной объективности научного знания, т. е. научное знание подается как единственное, которое дает правильную картину мира. В то же время научное знание подается как «монолит» знания, т. е. в нем отсутствуют какие-либо «пустоты» – проблемы, парадоксы, версии, допущения, сомнения;

– *обязательность внешней оценки* как единственного кри-

терия достижения результата. Оценка используется в функциях: *поощрения – наказания* (причем не только качества усвоения знаний, но и поведения), *разделения на сильных и слабых* (используется как орудие власти – «разделяй и властвуй»), как *средство подчинения* ученика норме, авторитету. Индивидуальность ученика несущественна – все равны перед знанием.

– так складываются обезличивание ученика, учителя и самого знания. И учитель, и ученик становятся придатками учебного знания, в конечном счете – учебника. Исключается индивидуальная, неповторимая авторская позиция как у того, кто его создал, так и у того, кто пытается его понять в учебном процессе. *В результате знание фетишизируется*, т. е. подается как единственно правильное, и *требует не понимания, а безоговорочного принятия*;

– учителя и ученики постоянно находятся в состоянии скрытой или явной конфронтации, доходящей со стороны учителя до крайних форм *утверждения своей власти*;

– учителя крайне разобщены между собой, *поскольку формально подчиняются логике своего учебного предмета, который у всех разный, а не общей идее, связанной с образованием Человека и соответствующей ей, объединяющей всех педагогике*. Поэтому учителя не посещают уроки друг друга, да и зачем, если предметы у всех разные. (Правда, учителя, преподающие один предмет, тоже не ходят друг к другу. Наверно потому, что предмет один, что смотреть-то.) Но есть,

по-видимому, еще одна причина;

– учителя в своей профессиональной практике живут в *постоянной необходимости подчиняться многочисленным правилам и нормам, которые в полном объеме никогда не выполняются. Отсюда, по-видимому, рождается боязнь внешнего оценивания своей работы.* Любой оценивающий несет в себе потенциальную угрозу санкций за несоответствие каким-либо нормам, писаным и неписаным. В результате вместо практики постоянной межличностной профессиональной коммуникации по поводу ценностей, целей, идей, проблем в деятельности каждого педагога и коллектива в целом, обсуждение которых только и может привести к профессиональному росту каждого, реализуется обратный процесс – оукливание, консервация и защита своей территории от посторонних;

– управление школьным образованием сводится к административному руководству, основная цель которого – любыми средствами сохранить существующие школьные порядки, что в конечном счете означает сохранение и поддержание своего собственного функционирования, а значит, и власти. *Реальное управление образовательными процессами замещено тотальной регламентацией жизни и деятельности педагогов и учеников.*

Следует отметить, что предпринимались и предпринимаются попытки гуманизировать образование путем изменений в отношениях учитель – ученик, введения факультативов в старшей школе, дополнительных предметов по выбору, уровневого обучения и т. п. Однако все они, оставляя неизменными педагогические основания содержания образования – информационный подход к обучению при полном равнодушии к индивидуальному развитию ребенка, – лишь усугубляют отставание отечественной массовой школы от принципиально новых условий жизни современного человека и тенденций мирового развития.

Стремление ответить на вызовы современности, не меняя стержня, ядра и основы содержания, привело к чисто количественному увеличению объема часто разрозненных сведений из разных научных и ненаучных дисциплин, введению в учебные планы предметов, характерных для профессионального образования, «мелкотемью» и опоре прежде всего на память ребенка.

Стремление получить немедленные доказательства эффективности результатов за счет введения различных, часто доморощенных, тестов приводит к замене сложнейшего процесса учения-обучения натаскиванием на единственно правильный ответ. Это усугубляется наличием у многих школ

единственной целевой ориентации на поступление их учеников в вузы (или даже в какой-то один вуз).

Такая ориентация не только вызывает перегрузку у детей, которую невозможно снять ограничением количества предметов или учебных часов (в этом случае недостаток аудиторных часов многие учителя заменяют непосильными домашними заданиями), но и приводит к резкому снижению познавательной мотивации даже у тех детей, кто демонстрирует высокий уровень так называемой обученности.

Ориентация школы на получение высоких академических результатов ведет к свертыванию воспитательных аспектов образования, дезориентации родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз без учета их способностей и потребностей, к отсутствию у 70 % выпускников школ, которые не поступили в институты, реальных жизненных планов и умений уверенно самоопределиваться и действовать в многослойных и во многом непредсказуемых условиях жизни современной России.

Расширение по экстенсивному типу содержания образования, его односторонняя «академическая» ориентация во многом служат причиной увеличивающегося отсева подростков из школ и в конечном счете усугубляют социальные проблемы и конфликты.

Многочисленные попытки интеграции предметов, поиск межпредметных связей чаще всего оказываются малоэффективными, потому что при сохранении в основном старой парадигмы содержания образования не ясны, да и не могут стать ясными основания, на которых возможна такая интеграция.

Не могут быть признаны успешными и попытки заменить основы наук основами современной культуры, так как под ней преимущественно понимается прежде всего научная, интеллектуальная рационально-логическая культура. Призывы заменить «знание всех богатств, которое выработало человечество» строго отобранными «базовыми элементами культуры» также не приводят к успеху, так как невозможно объективно установить, кто должен являться субъектами, проводящими этот отбор, и каковы принципы отбора.

Построенная по однолинейному, иерархическому и программному принципу, массовая школа, таким образом, воспринимает индивидуальность ребенка как некую помеху для достижения цели. И она подменяет проблему развития индивидуальности задачей учета индивидуальных особенностей при усвоении учебного материала (о чем написаны горы книг).

Изменяется объем подлежащего усвоению материала,

вводятся до сих пор невиданные или забытые теперь учебные предметы. Их даже объединяют (интеграция) или разбивают по уровням усвоения (дифференциация), подбирают в первом, или в пятом, или в десятом классе по склонностям или самих детей, или родителей (вариативность), но все это «из убеждения, что ребенок только тогда пойдет по верной дороге, когда взрослые вложат в него все желательное».

Поэтому, при постоянной критике со всех сторон, во всех странах вот уже три сотни лет остаются почти неизменными главные организационные формы школы – уроки, разновозрастные классы, единые для классов программы, контрольные, экзамены, отметки.

Но и пересмотр этих привычных законов устройства школы все чаще осознается во многих странах как насущная задача, стоящая перед мировой педагогикой.

* * *

В основе нашего подхода лежит убежденность: основное предназначение человека – максимально реализовать свою человеческую сущность, индивидуальность, быть самим собой или стать «тем, что я есть», т. е. исполнить свое всеобщее и индивидуальное предназначение.

Это предполагает, что человек:
– уверен в себе, постоянно расширяет свои возможности и не боится их реализовать;

- умеет действовать в постоянно меняющихся и непредсказуемых ситуациях жизни;
- способен к профессиональной мобильности;
- способен к непрерывному самообразованию;
- умеет адекватно оценивать свои силы и находить возможности их применения;
- умеет принимать решения и достигать результата в соответствии с поставленной целью;
- умеет брать на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя прав и свобод других;
- умеет быть терпимым к другим людям, не похожим на него;
- понимает необходимость главенства закона в обществе, а не мнения и амбиций людей, находящихся у власти;
- умеет сам следовать и подчиняться законам, установленным демократическим путем.

Роль школы при этом состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления такого процесса самопознания, самовыражения, самоопределения по отношению к природе, культуре, обществу, самому себе.

Достижение этого идеала связано со значительной перестройкой целей общего образования, всей организации жизни школы, ее уклада, изменением содержания образования и средств педагогической деятельности.

Знание, информация перестают быть единственной целью и высшей ценностью в образовании и подчиняются це-

лям индивидуального развития, личностного роста ученика, складывания им образа своего «Я».

Само понятие «знание» в этом подходе приобретает совсем другой смысл. «Реальные знания» ученик приобретает в процессе реализации осмысленной и желаемой для него деятельности, имеющей культурные корни и образцы. В эту деятельность он включается на уровне своего личного опыта и понимания, а не в процессе запоминания и последующего воспроизведения.

Узнавание себя, постепенное складывание образа своего «Я» вместе с приобретением опыта использования средств развития своей индивидуальности – в этом мы видим главное содержание образования.

Таким образом, и самоопределение понимается нами не как определенная способность или техника, которую можно сформировать, сложить или вырастить в условиях обучения, а скорее как тип жизненного и профессионального пути, личностного роста, движения к самостоятельности мышления и действия, определения своего места в обществе. Безусловно, что для запуска подобного движения должны быть соответствующие условия, в том числе определенные средства мышления и, более широко, самосознания (например, рефлексия).

«Иметь или быть?» в школьном измерении¹

Во времена моей молодости это имя было под запретом, и я впервые прочитал Фромма только в пятьдесят. Фромм не был учителем, никогда не работал в школе. Но его гуманистическая философия и социальная психология могут составить фундамент многих концепций современных школ. Его интересно читать еще и потому, что он, слава Богу, не учит педагогов, как надо учить детей – этим сегодня грешат многие философы и психологи. Он размышляет о человеке, вскрывает парадоксальное в нем, не поет человечеству гимны, а показывает, каков он на самом деле со всеми его достоинствами, трудностями и проблемами.

*** * ***

Кажется, ничто так не упущено в работе учителя над собой, ничему еще так плохо не учат учителя и, пожалуй, ничего так мало не требуют от него, как работы над собственными ценностями. Сегодня много споров о том, в чем состоит современное содержание образования, нужны ли го-

¹ Из комментариев А.Н.Тубельского к сборнику произведений Эриха Фромма (Фромм. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. – 2000).

сударственные образовательные стандарты, каковы границы авторства в пользовании программами и учебными планами, на какие запросы времени отвечает школа, каковы границы участия родителей в школьном образовательном процессе.

Но я уверен, что множество этих и других вопросов не может быть решено без определения и размышления учителя над своими педагогическими ценностями.

Было время, когда все мы думали, что ценности у всех у нас едины или близки – работаем над воспитанием гармоничной и всесторонне развитой личности, формируем строителя будущего общества. Обсуждать ценности до сих пор не принято в педагогической среде – цели ясны, другое дело, достигаем ли мы их, но это дело методики, а не философии.

Сегодня, когда все говорят об утрате привычных ценностей, о том, что молодежь не принимает этических норм взрослых, кажется, проблема ценностей общества, ценностей каждой школы, каждого учителя становится первоочередной.

Другой вопрос – что делать с этими ценностями. Существует мнение, что ценности не передаются. Для педагогики и практики школы это означает только, что их нельзя формировать напрямую, путем трансляции из головы взрослого в душу ребенка. Этого и не надо делать. Ценности – не привычка чистить зубы по утрам и не формулы сокращенного умножения, которые усваиваются путем многократного повторения.

Попробуем понять, что стоит для нас за этической рефлексией Э.Фромма, как это относится к нашему педагогическому делу.

* * *

...Самое важное состоит в том, чтобы человек, который много значит для ребенка, верил в его возможности. Наличие такой веры составляет разницу между обучением и манипулированием. Обучать – значит помогать ребенку осознать свои возможности.

Я долго размышлял над этим и только сейчас обратил внимание на сноску, которую делает Фромм, трактуя английское слово education как «вести вперед» или «выявлять то, что потенциально присутствует». Не вдаваясь в лингвистический анализ, скажу только, что такое толкование разделяют не все и еще меньше тех, которые придерживаются его в своей работе.

Действительно, одни верят, что все, что делает человека человеком (кроме разве что физиологической предрасположенности к человеческим способам взаимодействия с миром да еще скорости нервных процессов), идет от влияния социума и культуры. Тогда для них «вести вперед» означает вовсе не выявлять то, что присутствует в ребенке, а именно вести его к вершинам знаний, культуры, опыта предшествующих поколений и т. д.

Вторые же под словом «образование» понимают процесс узнавания, раскрытия и развития образа своего «Я», т. е. по Фромму – выявление того, что потенциально присутствует, предзадано, предопределено. Такого взгляда придерживаемся и мы, педагоги «Школы самоопределения». Мы верим в это как в исходное основание, исходную аксиому.

Я верю, что человек должен избавиться от порабощающих и парализующих его иллюзий, он должен осознать действительность внутри и вне себя и создать мир, не нуждающийся в иллюзиях.

Если нам суждено погибнуть в ядерной катастрофе, это совершится не потому, что человек не мог стать человеческим, и не потому, что он зол от природы; это произошло бы потому, что тупое единодушие помешало человеку осознать реальное положение вещей и действовать в соответствии с истиной.

Кто из нас не удивлялся тому, почему дети не только непосредственнее нас, но и во многом мудрее нас, самобытнее, а уж о чистоте их помыслов и говорить не приходится.

Но все существующие, за редким исключением, образовательные системы исходят именно из «снисходительности» к ребенку. Они как бы соревнуются между собой в том, как этому неразумному (как быстрее, интенсивнее, больше, глубже и т. д.) передать, вживить, вбить опыт человечества. Опыт, выраженный в знаниях, информации, основах наук, сформировать необходимые (с точки зрения нас, разумных)

качества личности, принятые способы деятельности.

Суть же этих подходов одна – мы точно знаем, как им надо жить и чему для этого им надо научиться.

Но вера в собственные возможности ребенка не просто одна из ценностей нашей педагогической профессии, она, мне кажется, вообще исходный принцип самоопределения педагога по отношению к человеку вообще, к проблеме антропогенеза. Это, если хотите, его философская антропология, от которой зависит все: выбор педагогической системы или создание своей системы, выбор программ, технологий и методов.

* * *

Поскольку общество, в котором мы живем, подчинено приобретению собственности и извлечению прибыли... многие считают обладание наиболее естественным способом существования и даже единственно приемлемым для человека образом жизни.

Все это создает особые трудности для уяснения людьми сущности бытия как способа существования – или хотя бы для понимания того, что обладание – это всего лишь одна из возможных жизненных ориентаций.

То, над чем далее размышляет Фромм, имеет к учительской работе самое непосредственное отношение. Названия дальнейших главок говорят об этом. *Обучение, Память, Бе-*

седа, Чтение – не правда ли, знакомые педагогу понятия? Но Фромм строит их на необычном философском основании – разделении принципов обладания и принципов бытия. Для практической педагогики такая дихотомия непривычна.

У студентов, для которых обладание является главным способом существования, нет иной цели, как придерживаться того, что они «выучили»... Индивидам такого типа свежие мысли или идеи относительно какого-либо предмета внушают немалое беспокойство, ибо все новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают. В самом деле, человека, для которого обладание является основным способом его взаимоотношений с миром, те идеи, суть которых нелегко уловить и зафиксировать (в памяти или на бумаге), пугают – как и все, что развивается и изменяется, а потому не поддается контролю.

Совершенно по-иному протекает процесс усвоения знаний у студентов, которые избрали в качестве основного способа взаимоотношений с миром бытие... Они не пассивные вместилища для слов и мыслей, они слушают и слышат и, что самое важное, получая информацию, они реагируют на нее активно и продуктивно. То, что они слышат, стимулирует их собственные размышления. У них рождаются новые вопросы, возникают новые идеи и перспективы.

Действительно, и у нас, и у родителей, и у учеников в ходу выражение «дать знания». Следовательно, знания можно и нужно «брать», т. е. ими возможно обладать. На этом прин-

ципе построены сегодняшние новомодные теории, рассматривающие образование как *сферу услуг*, а знание – как *товар*.

Фромм, однако, показывает всю пагубность для человечества как самого принципа обладания, так и превращения в бессмысленность процесса образования по этому принципу как для тех, кто учит, так и для учащихся.

Фромм пишет о студентах, видимо, о юношеском возрасте. У них, как он полагает, уже сформирована одна из двух установок. А вот для школьного педагога немаловажно задуматься над тем, что приводит к формированию такого жизненного принципа. Конечно, и общественная мораль, и семейные устои за это ответственны.

Отвечает ли за это школа – всем своим устройством, содержанием своих программ, системой оценивания?

Мы с коллегами пытаемся построить такую школу, которая была бы не *школой ответов* (такая школа и есть, по Фромму, *школа обладания*), а *школой вопросов*. Если ученик будет уходить из школы не с ответами на вопросы, которые он не задавал, а со своими вопросами, возможно, его знания и окажутся связаны с ним по принципу бытия, а не обладания.

Деньги, престиж и власть – вот стимулы и цели. Человек пребывает в иллюзии, что он действует в собственных интересах, тогда как в действительности он служит чему угодно, только не своим собственным

интересам. Для него важно все, кроме собственной жизни и искусства жить. Он живет для чего угодно, только не для себя.

Меня действительно удивляет иллюзия многих (и родителей, и учителей), что обучение гарантирует возможность стать специалистом и само по себе сделает счастливым жизнь человека. Невольно задаешься вопросом: почему столь безразлична система образования к тому, что можно назвать обучением искусству жить? Возможно, предполагается, что сумма предметов учебного плана каким-то чудодейственным образом научит жизни. Проблема обостряется особенностью развития сегодняшнего российского общества, когда главным умением человека, по-моему, является умение жить в ситуации неопределенности. Это коренным образом отличается от того, что было десять лет назад. Но разве эта новая ситуация повлияла на цели школьного образования, на его содержание, на весь уклад современной школы?

Надо ли нам производить больных людей во имя здоровой экономики, или мы можем поставить наши материальные ресурсы, изобретения, компьютеры на службу человеку? Стоит ли людям оставаться пассивными и зависимыми во имя сильной, хорошо отлаженной организации?

Гуманистическая этика Фромма заставляет педагога-предметника отвечать на вопрос: что для меня матема-

тика, или физика, или биология? Зачем она нужна человеку, получающему не профессию (это забота преподавателя в профессиональном образовании), а общее образование, ребенку?

Часто при встрече с кандидатом на должность учителя в нашей школе я задаю эти вопросы. Большинство при этом тушуются, они никак не могут угадать, какой ответ мне нужен. А я и не жду правильного ответа. Я жду ответа *своего*, без него нельзя быть учителем в «Школе самоопределения».

Оказывается, многие педагоги никогда не задавали себе этого вопроса и им его никто не задавал (стереотипные отговорки не в счет). Между тем размышления над подобными вопросами должны сопровождать педагога всю жизнь. Потому что только представление о месте своего предмета в системе «человек», а не в системе «машина» позволяет каждому учителю быть полноправным создателем программ (чему и для чего буду учить?) и только после этого создавать или отбирать методы и технологии обучения. У нас же учитель еще на студенческой скамье больше задумывается о технологиях и частных методиках, не задаваясь вопросом – зачем это нужно ребенку.

* * *

Так называемые отличники напоминают хорошо информированного гида в каком-нибудь музее. Они

учатся только тому, что не выходит за рамки такой суммы знаний, которая существует в виде некой собственности. Они не учатся мысленно беседовать с автором, обращаться к нему с вопросами; они не учатся подмечать противоречия, понимать, где автор опустил какие-то проблемы или обошел спорные вопросы; они не учатся отличать то новое, что есть у самого автора, от всего того, что отражает лишь «здравый смысл» того времени, в котором он творил; они не учатся прислушиваться, чтобы понимать, когда говорит только голос рассудка, а когда авторские слова идут одновременно и от ума, и от сердца; они не учатся распознавать истинность или ложность доводов автора и многое другое...

Каждый учитель может взглянуть на своих учеников под углом зрения Фромма и узнать в его описаниях свой класс, самого себя. Как часто мы убеждены, что задача школы – дать определенную сумму знаний! И родители, выбирая школу, тоже прежде всего интересуются, много ли она даст знаний ребенку. Нам же представляется бессмысленным в сегодняшнем, переполненном информацией, мире вкладывать в голову ученика как можно больше.

Гораздо важнее – научить его этой информацией пользоваться не для экзамена или зачета, не для поступления в вуз, а для самоосуществления, самовыражения. Для осуществления своего бытия вместе с другими людьми.

Впрочем, стереотип обладания знаниями столь сильно

владеет старшим поколением, что судьба другой парадигмы образования кажется иногда безнадежной.

Существует жалкое суеверие, будто человек достигает знания действительности, усваивая как можно больше фактов. В головы учащихся вдалбливаются сотни разрозненных, не связанных между собой фактов; все их время и вся энергия уходят на заучивание этой массы фактов, а думать уже нет сил. Разумеется, мышление само по себе – без знаний фактов – это фикция, но и сама по себе «информация» может превратиться в такое же препятствие для мышления, как и ее отсутствие.

Это жалкое суеверие, кажется, захлестывает современную школу. Знание фактов и послушное их воспроизведение приравниваются к процессу мышления.

Помню, как десять лет назад, обратившись к шестиклассникам с предложением подумать над причинами какого-то исторического события, я вдруг увидел, как они сложили руки на парты и стали преданно смотреть на меня. Я удивился, а они сказали, что в начальной школе при слове «подумайте» надо было делать именно так. Так им велела учительница.

Травмирующие обстоятельства раннего детства могли поселить в душе ребенка такую горечь, ненависть и боль, что душа «застыла» от горя, а позднее это состояние трансформировалось в злокачественный комплекс.

Нужно очень серьезно относиться к всевозможным

травмам первых лет жизни; при этом важно отчетливо сознавать, что источники для такого рода травм могут быть самого неожиданного и экстраординарного свойства.

Истоки детской агрессии, молодежного вандализма много сложнее, чем мы это обычно представляем себе в школе. Следовательно, наша реакция и работа с этим феноменом не может идти путем простого пресечения конкретного поступка. Если источник агрессивности во многом находится в тех условиях жизни, которые значимы для личности, то следует прежде всего изменить эти условия.

Не под силу педагогу изменить, сделать более человечными условия семьи и общества в целом, а вот изменить условия школы нам под силу. По крайней мере задуматься о тех из них, что провоцируют детей на агрессию (жесткость учителей, постоянное внешнее оценивание, стандартный подход к требованиям, непосильные для многих учебные нагрузки). Мне рассказывали родители мальчика-новичка в одной школе, как учительница в ответ на их предложение рассказать об особенностях характера их сына воскликнула: «Я не хочу знать о его особенностях, у меня их сорок человек, как я могу это учитывать, предпочитаю относиться ко всем одинаково».

Главной опасностью для человечества является не изверг или садист, а нормальный человек, наделенный необычайной властью.

Кажется, Фромм размышляет о вещах, далеких от профессиональной деятельности учителя, – дает свою интерпретацию проблемы добра и зла по Ветхому и Новому Завету, рассматривает причины войн. Но выделенные им слова о том, что главной опасностью для человечества является не изверг, а нормальный человек, наделенный большой властью, мне кажется, прямо относятся к нашей работе.

Учитель, особенно в начальной школе, представляется малышу всемогущим. И это постоянное обожествление постепенно рождает в учителе чувство превосходства, а порой и упоение властью. Тогда не только вырастает деструктивность души учителя, но и разрушается личность ученика.

Авторитарная школа не безобидна не только потому, что порождает в ученике авторитарность как черту характера («делает волком»), она вредна потому, что учит подчиняться силе, принуждению («делаться овцой»). Конечно, у части наших учителей властность и наслаждение ею – только проявление комплексов неполноценности, собственной несчасти. Но дело не только в этом. Главное, что сама профессия обучающего требует постоянного очищения, профессионального и этического, по освобождению себя от этой властности и чувства удовольствия от подчинения твоему слову, жесту, взгляду.



Может быть, главное, что может уяснить учитель, читая главы одной из важнейших книг Фромма – «Бегство от свободы», – это мысль о том, что несвобода, зависимость, рабство, сталинизм, фашизм не столько порождаются внешними обстоятельствами, сколько есть следствие внутреннего психологического состояния человека. И это состояние формируется на протяжении всей его жизни. Немалая роль здесь отводится школе. Именно в самом устройстве школы, во взаимоотношениях взрослых и детей, в признании или отрицании самоценности каждого человека, уникальности детства не как периода подготовки к жизни, а как самой жизни – заложены предпосылки или будущей человеческой ущербности и зависимости, или подлинной свободы.

Свобода – это нечто большее, чем отсутствие насилия и угнетения, большее, чем «свобода от...». Это «свобода для...» – свобода стать самостоятельным, свобода скорее быть многим, чем иметь или использовать вещи и людей.

Я верю, что ни западный капитализм, ни советский или китайский коммунизм не могут решить проблему будущего. Все они порождают бюрократию, превращающую человека в вещь... Выбирать приходится не между капитализмом и

коммунизмом, а между бюрократизмом и гуманизмом.

Теперь мы уже понимаем, что бюрократия – это не только отечественное, но и мировое зло. Бороться с ним нужно каждому, особенно учителю, который растит будущее. И Фромм показывает способ этой борьбы – создание свободных профессиональных ассоциаций педагогов, родителей, образовательной общественности. Они, а не чиновники должны определять цели школы, ее программы и уклад, стандарты (если они вообще нужны), вопросы профессиональной аттестации школ и учителей. Нужно не бояться сказать «нет» бюрократическому произволу и объединяться.

Нельзя найти спасительного конечного и абсолютного ответа, но человек может стремиться к такой степени интенсивности, глубины и ясности переживания, которая придаст ему силы жить свободно и без иллюзий.

Я верю, что никто не может «спасти» своего ближнего, сделав выбор за него. Все, что может один человек сделать для другого – это правдиво и с любовью, но без сентиментальности и иллюзий показать ему имеющиеся подлинные альтернативы.

Если задача человека – раздвинуть границы своей свободы путем постоянного самоизменения, то не вправе ли мы спросить себя: что делает для этого школа? Каким образом она помогает человеку считать постоянное изменение, постоянный рост единственным условием свободы?

Каждому из нас надо отвечать на вопрос: что делаю я в своей школе, на своем уроке для полного развития человеческих сил каждого воспитанника в отдельности и всех вместе, что мне мешает в самом себе, чтобы это происходило?

И Фромм прав, возможно, конечная цель не будет достигнута, но уже следование ей, проверка ею своих действий увеличивают жизненную энергию и мою, и моих коллег, и наших питомцев.

Заповедь Гекльберри Финна

Мне всегда любопытно наблюдать за людьми, которые патетически заявляют о лучшей в мире советской школе — они будто забывают, что рассказывают не только иностранцам.

Я хорошо знаю советскую школьную систему, я в школу ходил. Слава Богу, мне повезло. Только образование свое я получал в театральных студиях разных домов пионеров, где я действительно занимался. Там я и учился учиться — иначе в моей школе меня конечно бы от этого отвратили. А еще была моя «библиотечная» семья, иначе бы меня отвратили от литературы вовсе, от истории вовсе, от биологии вовсе. А вот математика была только в школе (т. е. на третьем плане жизни) — так я и оставался троечником по математике.

Но при всем том я рос и понимал, что есть образование, которое связано с моими желаниями, с моими потребностями, с большим кругом возможных дел и обязанностей.

Про это еще Гекльберри Финн у Марка Твена говорил: «Я не могу позволить, чтобы школа мешала моему образованию».

И поэтому советская школа не очень меня испортила, как я понимаю. Но скольким людям досталось... Как это обнаружилось у большинства людей во время перестройки: абсолютное неумение найти себе занятие, сообразить, сориентироваться в ситуации. Сколько было трагедий и драм. Разве это не «лучшая в мире школа» виновата, разве не ей за это предъявлять счет?

* * *

Я все же рискну сказать: да, школа в том виде, в каком она существует у нас в стране, в большинстве случаев не нужна.

Вернее, все-таки нужна, но совсем в другом смысле, чем принято о ней думать.

Когда родители говорят – нет, вы дайте моему ребенку то, *что положено*, то они словно предполагают, что школа – это такой магазин. Ученик пришел, а ему вложили в голову, *что положено*.

И эта вера в «транслятора знаний» совершенно глуха к пульсу времени. К тому, что все это практически бессмысленно. Ведь в нормальной семье, с нормальными средствами коммуникации ребенок сам разберется с изучением нужной ему информации именно тогда, когда ему надо, а не когда

это проходят по школьной программе. Если же семья у него не очень благополучная, то шансов, что традиционная школа ребенка поддержит, а не загубит, — очень не много.

Поэтому переделка школы, перестройка школы — это мировая задача, актуальная далеко не только для нашей страны. Другое дело, что мир движется, ищет решения, школьный мир планеты очень быстро меняется, а мы в нашей стране все больше от этого отстаем. Это правда так.

Пророча гибель школы, я знаю, что это давняя такая традиция; «теориям отмирания школы» уже лет 200 по крайней мере. Но они явно становятся убедительней.

Все больше родителей понимают, что обычно устроенная школа мало что дает. И многие из них предпочитают для своих детей экстернат. Более того, сами ребята все чаще выбирают экстернат в последнем классе. Зачем я буду это проходить и изучать все это в кем-то сочиненном безумном графике? Лучше я буду сам распоряжаться своим временем.

В таком случае экстернат — удобная форма подготовки к сдаче экзаменов. Конечно же в умной семье с умными папой и мамой время для такой подготовки можно использовать куда продуктивнее, чем в школе.

И если школа по-прежнему будет тешить себя рассказами о том, что ее цель — подготовка к вузу, то она может остаться пустой: без нее в современном мире подготовиться к экзаменам куда легче.



Мне кажется, что привычная школа на 80 % вредна, потому что она стирает у ребенка его индивидуальность, его личность, его личные потребности и способности, его самостоятельность и т. д.

И все же на 20 %, я бы сказал, она нужна даже такая. Школа – место, где человек обучается общению. Никуда от этого не денешься.

Ведь в семье пространство коммуникации очень ограничено. А ребенок должен расти вместе со сверстниками, с более старшими, с более младшими. Сама эта атмосфера, сами детские и подростковые компании и т. п. – они дают такое обучение ребенку, которого ему дома не добыть.

Приведу любопытное мнение одного нашего педагога, уехавшего в Америку и работающего в тамошних школах. Он говорит: школа – это такое место обмена. Ребенок приходит сюда общаться, ему нужны друзья, а взрослые ему говорят – мы даем тебе эту возможность общаться, но ты за это немножко давай поучись. И только благодаря такой негласной «экономике» массовые школы не «взрываются».

Другой вопрос, что школу надо хоть как-то переделывать, что школа должна все-таки чувствовать самый пульс времени, она не может бесконечно заниматься бессмысленным делом.

И если школа пока не может помочь ребенку в образовании, то она по крайней мере не должна ребенку мешать образовываться самому, не мешать ему проявлять инициативу, выражать себя и т. п. Это очень важно.

* * *

Ведь по правде-то образование дать нельзя, его можно только взять самому. Мне вообще представляется, что не бывает образования как такового, в чистом виде, бывает только самообразование.

Во всяком случае, мне представляется, что задача школы сегодня – это организовать процесс самообразования. Создать такие условия, которые позволят человеку овладеть умением самому себя образовывать. Самому рыться в библиотеках, самому находить нужное в интернете, самому понимать, что ему хочется и что ему нужно, самому (но чаще – вместе с другими) делать работы и творческие проекты и т. д.

И нельзя говорить, как это принято: мол, самообразованием надо заниматься после 9 класса, сначала пусть поучатся, а потом начинают выбирать и т. д. Нет, это надо делать всегда.

Есть ребяташки, которые изначально настроены на самообразование. Конечно, таких детей (которые сами собой на это настроены) не много, их, говорят, 10 %. Остальные требуют действительно специальных условий для развития спо-

собностей к самообразованию.

Но я убежден, что творить ребенок должен всегда, потому что он ребенок. И надо дать ему возможность это делать, потому что сам акт творения – это и есть образование. Когда он созидает – тогда входят в ребенка сами по себе какие-то истины, он постигает какие-то закономерности...

Если школа поймет свою задачу *помочь раскрыться каждой личности, попавшей в ее стены*, тогда действительно школа станет незаменимой. А если школа еще научится делать это вместе с семьей...

Глава вторая. Два берега реки образования

На каком берегу будущее?

В диспутах про образование редко обращаются к реальности. (Меня это всегда удивляло: ведь реальность так интересна!) Главная же школьная реальность заключается в одном вопросе. Я это проверял в разных странах.

«Скажите, – говорю, – вот если бы собрать всемирный конгресс педагогов, большой-большой, из самых разных стран, какая тема будет всех одинаково беспокоить?» Мне единодушно отвечали: «Почему дети не хотят учиться?»

Когда ученые, исследователи, учителя обращают внимание на эту тему и берутся предлагать гипотезы и решения, то они всегда расходятся по двум направлениям.

Предложу такую метафору.

Я представляю образование как широкую реку с двумя берегами. Один, как водится, берег крутой и многонаселенный, а другой пониже.

На крутом правом берегу (я его назову программным берегом) много выдающихся вершин. Самая высокая, пожалуй, Ян Амос Коменский, создатель классно-урочной системы. Вершины поменьше – Дистервег, Герbart и много из-

вестных имен вплоть до нашего Шаталова. На этом берегу изобилие дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов, выверенные тщательно формы проверки усвоения знаний – от контрольных работ до тестов по всем мыслимым предметам. Здесь сотни НИИ, КБ и экспериментальных производств.

Попавший на высокий берег ребенок интересуется его обитателей с точки зрения того, легко или трудно поддается он усилиям по натягиванию того или иного «колпака»: колпака культуры или основ наук, программы воспитания или способов деятельности.

Как это сделать? Вот если придумать хорошую программу, если убрать частности, если перетащить изучение ланцетника из шестого в десятый, закон Ома изучать с другими примерами... – то, глядишь, можно этого ученика, «надевая» на его голову программы, превратить в человека образованного.

На мой взгляд, проблемы высокого берега уже решены (по крайней мере для нашего времени). Это все завершено опытами Виктора Федоровича Шаталова, который придумал методы, позволяющие гарантированно научить каждого. (Характерен шаталовский образ хорошо организованной школы как банки с рассолом, а ученика – как огурца, который непременно просолится.)

На высоком берегу, как правило, не ставится вопрос о

том, чему школьник хочет учиться. Есть некое содержание, которое надо вживить в ребенка. При этом могут быть гуманные методы вживления, а могут – насильственные. Первые желательны, вторые осуждаются.

* * *

Но вдруг дети начинают спрашивать: а зачем это все?

Таких детей в мире становится все больше и больше и у нас, и на Западе. Все больше тех, кто задает сначала себе, а потом взрослым вопрос: «Зачем я это учу?»

Там, где пытаются вместе с ребенком искать ответ на такой вопрос, – там другой берег. Он пологий, низменный и топкий. Попавший сюда ребенок сам движется по болотам и лугам жизни, ведь содержание образования – он сам; он сам строит собственный образ, т. е. *образуется*. Здесь нет КБ, НИИ, систем и программ; почти нет дидактических вершин. Не много и знаменитой педагогической практики: Януш Корчак, наш Лев Толстой, Джон Дьюи, Александр Нилл, может быть, Штайнер (причем последний скорее лично, его последователей в нынешних вальдорфских школах я сюда не помещу).

Правда, на этом берегу заметно больше философов и психологов – Сократ и Руссо, Сартр и Роджерс, Фромм и Маслоу. Вот такая когорта.

На «топком» берегу взрослый стремится помочь ребенку

прийти к самому себе. А еще – помочь найти себя в мире и культуре и научить делать себя понятным для других.

На взгляд обитателей этого берега, учебные предметы сами по себе не важны (даже основы наук!). Тем более не важна последовательность и систематичность их освоения. Это, по сути, лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребенком самого себя, своего предназначения.

Поэтому школа здесь без программ, уроков и учебников. Вернее, все, что называется здесь учебником или программой, – это всего лишь кирпичики, из которых каждый раз собирается новый конструктор. Программы строит каждый ученик для себя сам, хотя и с помощью педагогов (которых можно назвать консультантами, а можно по-новому – тьюторами или фасилитаторами).

Взрослым здесь труднее, чем детям. Дело не только в отсутствии богатой педагогической традиции или в недоуменном отношении общества. Самое трудное, что содействие в выращивании личности ребенка возможно только при повседневной заботе взрослого о выращивании собственной уникальности и независимости, о собственном *образовании*.

Действительно, зачем учителю с высокого берега постоянно создавать образ своего «Я», вообще образовываться? Ему достаточно знаний, полученных в институте или на курсах повышения квалификации, о том, как надо учить младших, неразумных.

Каждый, кто называет себя педагогом, должен определить для себя, на каком он берегу находится. Вот на этом, программном, или на этом, детском.

Осознанно или неосознанно, это ведь так с нами и происходит.

А моста между двумя берегами реки образования нет.

Как правило, то, что создано на низком берегу, не годится для берега высокого. Хотя контрабанда существует. Некоторые находки с детского берега могут перебираться на «программный». Но большей частью негласно.

Куда более распространены имитации. Особенно увлекаются «правобережные» всевозможными декларациями и лозунгами, взятыми с левого берега, – гармоничное воспитание, гуманный и гуманитарный подход, личностно-ориентированное что-то и т. п. Только при этом никак не ставится под сомнение, что суть этого чего-то – процесс вкладывания заготовленной взрослыми программы в голову ребенка. Идеи, содержание и средства работы или не понимаются, или не принимаются на высоком берегу; или же «узнаются» по известной формуле: «Мы ведь так и делаем!»

...Из того, что вырабатывается на программном берегу, тем более мало что применимо на детском: ни то содержание образования, ни тот школьный уклад, ни те способы обуче-

ния.

* * *

Мост между берегами пока никому не удалось построить. Может быть, никогда и не удастся...

Или это слишком пессимистичный взгляд? Предложу и оптимистичный.

Я думаю, что если обществу придется всерьез задуматься над содержанием школьного образования, то все внимание и должно быть обращено на опыты строительства мостов через реку образования.

Без оживленного детского берега я не могу представить себе завтрашнюю школу. А для жизни на детском берегу нужны и педагогика, и философия, и множество внимательных людей, пришедших к детям.

А кем должен себя чувствовать тот, кто проектирует такие мосты?

Пловцом? Паромщиком? Или ему нужно не плыть через реку, а быть где-то сверху, на вертолете, чтобы одновременно видеть и сопоставлять происходящее на обоих берегах?..

* * *

Левый берег пока что малолюднен, но там интересно всем,

и маленькому и большому.

Захотят ли многие дети, их родители и наставники, управленцы от образования переплыть на детский берег? Вряд ли.

Но я убежден, что будущее – за детским берегом. И чем лучше мы будем способны понимать человека, тем легче нам признавать за детским берегом будущее.

Я надеюсь, это общая мировая тенденция. В России сейчас зима, но будет, наверное, и весна.

Рискну вслед за Фроммом (он закончил этим свое «Кредо») процитировать из Библии:

«Сторож! Сколько ночи?

Сторож отвечает: приближается утро, но еще ночь. Если вы действительно спрашиваете, то обратитесь и приходите».

Эмиль ХХІ века²

Только наивные педагоги ждут от философов ответа на вопрос «что делать?». Они не ответят. А вот о том, что есть человек, как он становится личностью, у философов нужно спрашивать. Ответы на эти вопросы разные. Из них каждый педагог рождает свой собственный ответ. Тогда и возникает главное – мировоззрение, личностные ценности. А все остальное – технологии, формы, оценка результатов – вто-

² Из комментариев А.Н.Тубельского к сборнику произведений Жан-Жака Руссо (Руссо. Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили. – 2002).

рично.

Почитаем, поспорим с Руссо, чтобы выработать собственные ценности, чтобы, отвлекаясь от сиюминутных хлопот, прикоснуться к вечному вопросу, на который никогда не будет точного, всех устраивающего ответа.

Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей; требовать от ребенка в десять лет рассуждения – все равно что требовать от него пяти футов роста.

Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми, пишет Руссо. Как же хорошо это надо усвоить тем, кто создает программы и учебники для начальной школы, да и самим учителям. Не только псевдорассуждения, не только масса теоретических понятий для усвоения маленькими детьми, но тысяча предписаний – *в школе надо вести себя так, ученик должен, ученик не должен*, – кажется, все против природы ребенка, все для того, чтобы побыстрее из него получился взрослый.

И не спасают так называемые игровые методики, рисование на страницах учебников всяких зверушек, Буратино, Знаек и Незнаек, якобы помогающих понять, запомнить, выучить. Нужно не подлаживаться под детское восприятие, а дать ребенку видеть, чувствовать, наблюдать по-своему, в своем темпе, исходя из своих потребностей. Несомненно,

вся концепция начальной школы должна быть решительно пересмотрена навстречу ребенку.

Неужели мы и дальше позволим себе видеть и удивляться тому, какими разными приходят в школу первоклассники, и уже через полгода наблюдать печать одинаковости в их действиях, поведении, вопросах и ответах и даже в выражении лица!

Цель, которая должна быть поставлена при воспитании молодого человека, заключается в том, чтобы сформировать его сердце, суждения и ум. И именно в том порядке, в каком я назвал их.

Сформировать сердце, суждения и ум. Именно в таком порядке. В этом квинтэссенция педагогических взглядов Руссо. Такой порядок следовало бы установить и в школьном обучении. Однако и сейчас не все разделяют это суждение. Быстрее заполнить голову ребенка познаниями, не задумываясь о развитии его души, не считая важным накопление им умений уступать, сотрудничать, сочувствовать. Сколько раз наблюдал, как некоторые родители, пропуская мимо ушей тревоги педагогов о недостатке у ребенка именно этого опыта, ловили каждое слово о приобретенных им знаниях.

Воспитание дается нам или природой, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей;

а приобретение ими собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей.

По Руссо, в отличие от некоторых наших теоретиков (помните: воспитание трудовое, эстетическое, физическое, умственное и т. д.), есть три источника и три средства воспитания: природа, люди и собственный опыт. При этом под природой, как я понимаю, разумеется не столько жизнь на природе, сколько выявление, сохранение и развитие природных задатков и предзаданности.

А люди, в том числе воспитатели, призваны не столько приобщать к культуре и цивилизации, сколько обучать, как пользоваться своим, природным.

Мысль не только смелая, но и весьма современная. Но кто, скажите, исходил из этого, определяя стратегию и тактику воспитания? Очень немногие. Почему? При ясности и даже неоспоримости этой мысли, мало кто из педагогов решается реализовать ее в своей работе. Мешают собственные стереотипы или неверно понятый так называемый социальный заказ? Страх перед тем, что, развивая природное, мы лишим человека средств приспособления к обществу?..

Воспитание человека начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам; в момент, когда он узнает кормилицу, он уже много приобрел.

Если разделить все знания человеческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой – свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самой незначительной по сравнению с первой.

Опыт предшествует урокам. На мой взгляд, это важнейшая ценность педагогики свободы. Позже эту ценность подробно раскрыл Джон Дьюи.

К сожалению, массовая школа делает наоборот – сначала дает уроки.

«Я готовлю орудие, пригодное для приобретения науки», – пишет Руссо. В этой фразе сердцевина дискуссий о содержании общего образования. Действительно, выбор в этом: передавать ребенку основы наук, культуры, знания о... – или помогать ему выращивать собственные инструменты, орудия, способы, при помощи которых он будет брать то, что ему нужно, интерпретировать это в своих целях. Сегодняшние пробы компетентностного подхода к содержанию образования из этого же ряда – снабдить орудием для освоения и преобразования себя и мира.

* * *

Что же думать о том варварском воспитании, которое настоящим жертвует для неизвестного будущего, которое налагает на ребенка всякого рода оковы и

начинает с того, что делает его несчастным, чтобы подготовить ему вдали какое-то воображаемое счастье, которым он, вероятно, никогда и не воспользуется?

Только тот исполняет свою волю, кто для исполнения ее не нуждается в чужих руках вдобавок к своим: отсюда следует, что первое из всех благ не власть, а свобода. Истинно свободный человек хочет только то, что может, и делает, что ему угодно. Вот мое основное положение. Стоит только применить его к детскому возрасту, и все правила воспитания будут сами собой вытекать из него.

Много раз за три века рассуждения Руссо о свободе подвергались критике. Едва ли не главный ее мотив – утверждение, что Руссо провозглашает свободу «от», а не свободу «для». Примерно такова же критика различных свободных школ: они, мол, потворствуют отлыниванию ребенка от знания, от работы, от обязанностей, от необходимой для человека зависимости от общества и его установлений – писаных или неписаных законов. Выдающийся российский педагог С.И.Гессен (пожалуй, первый философ образования в нашей стране) пугал читателя близостью этих идей Руссо идеям анархизма. Однако даже анархизм вовсе не отрицает зависимости индивида или ассоциаций индивидов от других людей, от других свободных объединений. Он только утверждает, что всякая зависимость должна быть добровольной, а не предписанной свыше – властью. Такая зависимость должна вытекать из естественного хода событий, когда у индивида нет способов самостоятельно справиться с проблемой (по

Руссо, свобода ограничивается только сознанием своей слабости).

Так может быть, задачей школы, стремящейся воспитать свободного человека, и является создание условий, при которых бы человек осознавал (а еще лучше — чувствовал!) свои возможности, использовал их в полной мере независимо и свободно, но при этом понимал их актуальные пределы и без всяких комплексов ощущал свою зависимость от других и обращался к ним за помощью? При этом он мог бы чувствовать зависимость других людей от себя, зависимость, добровольно осознаваемую. И при необходимости протягивал бы им руку помощи.

В сфере нравственных идей нужно продвигаться вперед как можно медленнее и как можно тверже упрочивать каждый шаг. Помните, что во всякой сфере уроки ваши должны заключаться скорее в действиях, чем в речах, ибо дети легко забывают, что сказали и что им сказано, но не забывают того, что сделали и что им сделано.

В образовании, особенно нравственном, вначале должен быть собственный опыт ребенка, пусть даже опыт проб и ошибок. Только после этого можно обсуждать с ребенком последствия этого опыта, побуждая, если нужно, к определению нравственных понятий.

И Руссо писал об этом, и Толстой, и Дьюи, и много кто еще, а мы все понимаем по-другому: сначала правила, по-

том упражнение, потом применение. И хотя очевидно, что до применения дело чаще всего не доходит, продолжаем запускать этот неверный процесс.

Уважайте детство и не торопитесь судить о нем ни в хорошую, ни в дурную сторону. Дайте исключениям обнаружиться, доказать себя, подольше укрепиться, прежде чем принимать по отношению к ним особые методы. Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьметесь действовать вместо нее, чтобы не помешать, таким образом, ее работе.

Конечно же для младшего подростка очень важна проба своих сил. Именно проба, далеко не всегда приводящая к видимому результату, конечному продукту. Попробовал и бросил, возможно, вернется еще раз. А может и нет, будет пробовать другое. Кажется, условия для такой пробы и есть стержень образования в этом возрасте. А мы вопреки природе хотим дать шести-семиклассникам систематические знания, да еще каких-то основ наук.

В последнее время моден стал проект как способ обучения. Это, конечно, лучше, чем постепенное прохождение тем по разным предметам по 5–6 уроков в день. Проект по своей сути комплексное действо, при его осуществлении нужны умения из разных предметов. Убежден, что проектная форма образования займет видное место в ряду средств обучения, как только учителя научатся ее применять. Но по отношению к младшим подросткам в этой форме есть одна

опасность – проект всегда требует завершенности, т. е. конечного продукта. В силу же тяги подростка к пробе сил его не всегда можно побудить довести дело (проект) до конца. В этом ничего страшного нет, если не уповать на проект как на основную, а то и единственную форму работ в основной школе (как это делают авторы рекомендаций по модернизации образования), а сочетать его с разнообразными лабораториями, мастерскими по выбору ребят.

Из всех занятий, которые могут доставить человеку средство к существованию, ручной труд больше всего приближает его к естественному состоянию; из всех званий самое независимое от судьбы и людей – это звание ремесленника.

Дело не столько в том, чтобы научить ремеслу ради самого знания ремесла, сколько в том, чтобы победить предрассудки, выражающиеся в презрении к нему. Снизойдите до звания ремесленника, чтобы стать выше вашего звания. Чтобы подчинить себе эту судьбу и вещи, начните с того, чтобы стать независимым от них.

Помните, что не таланта я требую от вас, а ремесла – настоящего ремесла, искусства чисто механического, при котором руки работают больше головы, которое не ведет к богатству, но дает возможность обойтись без него.

К доводам Руссо в пользу ремесла стоит прислушаться и тем, кто заменил в школе трудовое обучение изучением иностранных языков или информатики, и тем родителям, осо-

бенно из состоятельных, кто считает, что его чаду ручной труд не нужен. Дело не только в том, что ремесленный труд делает человека более независимым от обстоятельств жизни. Давно замечено, что развитие руки в труде напрямую связано с развитием интеллекта. *Думающая рука* – говорил об этом феномене В.А.Сухомлинский.

Ручной труд дает ребенку широкое поле для выбора объектов труда, проявления фантазии, самостоятельного поиска алгоритмов работы, формирует пространственные представления, учит пользоваться рациональными приемами труда. Конечно, если этот труд осмысленный. Если обучение происходит в процессе изготовления полезного изделия, а не повторяет традиционное обучение предметам по принципу «это надо знать, может быть, в жизни пригодится».

В нашей школе один день в неделю посвящается трудовой подготовке – учащиеся выбирают различные мастерские, сами определяют виды деятельности, которыми хотят овладеть (изделия из дерева, металла, шитье и конструирование одежды, кулинария, художественные ремесла, программирование, библиотечное дело, воспитание дошкольников и т. п.).

* * *

Я стану участником всех его забав. Я научу его таким новым развлечениям, которые еще более ему понравятся и возбуждают его любопытство; игры,

вырезывание, иногда рисование, музыка, призма, микроскоп, зажигательное стекло и тысячи других редкостных мелочей позволят мне развлечь и малопомалу привязать его к новому помещению так, чтобы ему нравилось там больше, чем где бы то ни было.

«Стану участником всех его забав». Какая прекрасная позиция для воспитателя! А далее незаметное для ребенка расширение поля этих занятий. Руссо намечает целую программу таких развлечений, которые не могут не возбудить любопытство. Может, это самое главное в воспитании детей, и не только самых маленьких. Со всеми тревогами о стандартах, программах, конечных результатах мы начинаем забывать о любопытстве как двигателе познания и развития.

Я сознаю исключительную трудность такого воспитания: оно хорошо только как целостная система, которой следует твердо придерживаться, если же следовать ей менее строго или изменять отдельным принципам, все сделанное вначале только повредит последующему воспитанию. Нет ничего хуже, чем, начав дело, не довести его до конца.

Вот и Руссо использует термин «система», говоря о своих взглядах. Однако система, которая в философских взглядах необходима, так ли уж хороша в педагогической деятельности? Куда в эту систему поместить самого ребенка? Он что – один из ее элементов? Но ведь он сам по себе система, да еще непознанная и до конца не познаваемая. Он не может не

влиять на систему воспитания, изменяя тем самым ее. Как же тогда целостность, о которой печется Руссо? Мне кажется, в подобных случаях нужно придерживаться не системы, а ценностей, вернее, не системы средств, а системы ценностей самого педагога или коллектива воспитателей.

Сегодня уже многие уверены, что излишняя систематичность и научная глубина не самые главные достоинства программ и учебников для подростков. Руссо в своем проекте, кажется, это и имеет в виду. Любознательность и увлеченность пробуждают интерес к систематическому усвоению того, что человек изберет для себя в жизни. Общее образование, по-моему, и состоит в умении удивляться миру, задавать вопросы, искать свое.

При виде изменчивости человеческих дел, при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-либо безрассуднее того метода – так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окруженным своими людьми?

Жить – это не значит дышать: это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего

чувствовал жизнь.

Казалось бы, в XVIII в., при сохранении сословности и жесткой стратификации общества, стояла задача приобщения человека к стабильному существованию в своей социальной нише. Но уже Руссо пишет о необходимости воспитывать в человеке умение жить в меняющемся мире, в ситуациях неопределенности, сохраняя при этом свою человеческую сущность. Как же это важно в наше время!

Зададимся вопросом, почему столь высокий уровень образования в советской школе не обеспечил высокий уровень умения человека действовать в ситуации неопределенности, обладать профессиональной мобильностью, надеяться на собственные силы, а не на президента и правительство, делать осознанный политический, социальный, нравственный выбор – т. е. не обеспечил всего того, что требует сегодняшняя жизнь и у нас, и на Западе, и на Востоке.

Конечно, не одна школа за все это отвечает, но очевидна вина и школы.

* * *

Споры о том, является ли педагогика наукой или искусством, не утихают. Может быть, внимательное чтение произведений Жан-Жака Руссо поставит для некоторых читателей в этом споре точку. Известно, что одним из признаков науки является ее развитие – от частных теорий к общим, от

неизвестного к открытиям.

Читая Руссо, удивляешься: он бьется над теми же вопросами, над которыми бились задолго до него и будут биться после нас. Поэтому педагогика, вернее, философия образования – не наука, которая знает все про неизвестное, а конечно же искусство, которое в разное время по-разному отвечает на одни и те же вечные вопросы.

Там, где не поможет интернет

Относительно школы трудно делать футуристические прогнозы. Вспомним, сколько за последнее время было идей и планов. Все это провалилось, не оправдалось, рухнуло... Думаю, что нас – школу, учителей – победит современное информационное общество. Победит несомненно, потому что информирующий учитель не может быть интереснее интернета.

Говорят, что естественным следствием всеобщей компьютеризации станет открытое образование (подобно тому как промышленная революция была естественным следствием изобретения парового двигателя).

В чем суть открытого образования? – я учусь тому, чему считаю нужным, в соответствии со своими представлениями о будущем.

Но вряд ли открытое образование, как паровой двигатель, само по миру прошагает. Почему? Во всех развитых стра-

нах ребенок обязан ходить в школу. Мало того: ему все время говорят, что именно он должен там делать. Школа таким образом и превращается в закрытое заведение – не потому, что из нее выскочить нельзя, а потому, что у нее есть свои принципы, своя структура, закрытые от ученика. В большом мире все может меняться, а в школе будут изучать то, что изучали – не соприкасаясь с тем большим миром, который ребенку надо осваивать.

Вместо этого детям приходится жить в замкнутом, очерченном, закрытом пространстве школы.

Поэтому мне не кажется, что открытое образование в школе «само пойдет».

К образованию вообще, а к открытому тем более, нужно уметь мотивировать ребенка. Опасно, что почти никто об этом не говорит, хотя сложность задачи возрастает с каждым годом.

По умолчанию будто бы предполагается, что каждый ребенок мотивирован относительно образования. А я вижу новую тенденцию, которой раньше, лет пятнадцать назад, у подростков не было: они не хотят вырастать, не хотят становиться взрослыми. Им и так хорошо.

Что за этим стоит? Многие вещи: может быть, боязнь ответственности, возможно, неудачи пап и мам. Но если человек не хочет вырастать, то откуда у него мотивация к открытому образованию? Если он считает, что образование нужно для того, чтобы армии избежать или независимо от полу-

ченной профессии внедриться в какую-нибудь фирму... Зачем ему открытое образование? Он будет добиваться всего, что нужно, в закрытом вузе, в закрытой школе, получать какой-нибудь диплом и вовсе не заботиться о широте своих взглядов.

Другая теневая сторона, конечно, учительская. Если учителю всю жизнь твердили, что он должен нахлобучить на ребенка определенную программу (и он это как-то умеет делать, и его обязывают это делать) – с чего вдруг он возьмется осваивать средства открытого образования, побуждать ребенка к личному отношению? Кто с него за это спросит?

* * *

Без определенных действий, без определенных условий ничего не изменится. Школа либо хочет раскрываться миру и детям, либо считает, что это не ее дело: нам бы научить тому, что мы понимаем под содержанием образования.

Школа все равно будет подвергаться критике и из нее будут выдавливаться, убегать более-менее продвинутые ребята – к этому школа должна быть готова.

Говорят, что этого не случится, интернет не заменит учителя как человека, как личность. Но ведь надо, чтобы твоя личность проявилась – а личность учителя обычно не проявляется. Особенно когда все стремятся подчинить учебным планам, стандартам образования, тестам, ЕГЭ. Где тут место

для личности?

На что хорошее надеяться школе? Похоже, абсолютно не на что, кроме самой себя.

Раньше перед учителем шапку снимали, потому что он был главным источником информации (да и политинформации – чего угодно). Сейчас никто перед ним шапку не снимет, и к этому надо привыкнуть. Особенно если учитель ничего своего не делает, а повторяет то, что человек и так может узнать из других источников.

Но на какие вопросы не сможет ответить интернет? Ну например: как все-таки налаживать контакты с людьми, как человеку понимать и чувствовать другого, как можно работать в группе... Ведь сегодня любая деятельность (кроме, может быть, писательской) требует общения и взаимодействия. Этому интернет не научит.

Или другая сторона: если я чем-то недоволен, то как все-таки я могу активно действовать? Гражданское образование заключается не в том, чтобы знать признаки государства или стратификацию общества, а в том, чтобы понимать, как я могу участвовать в жизни общества, что менять. Ворчливость на власть, на обстоятельства, она присуща всему нашему народу и детям в том числе. А что я сам сделать могу?..

Такие и некоторые другие вещи связаны с тем, что мы называем универсальными умениями. В чем другое содержание образования в наше время? Ведь не в том же, чтобы добавить часов на информатику. На мой взгляд, дело в тех

способах, которыми я осваиваю мир, которыми я формирую свое собственное отношение к миру, к людям, к культуре, к проблемам человеческим. И вот этим средствам – умению понимать текст, умению владеть средствами коммуникации, умению вытаскивать, выводить личностный смысл из того, что я читаю, – этим умениям интернет скорее всего не научит. Это то, что может дать именно школа.

* * *

Конечно, учитель боится: мы предложим ребенку открытое образование, ну так он и начнет халтурить. Мы хотим повернуть ученика лицом к образованию, а он развернется спиной.

Нам нужно научиться мотивировать ребенка, который сам определит меру своего образования. Кто такому учил учителей? Где подходящие инструменты?

Что же с ним делать, с этим нехотящим?

Во-первых, ждать. Во-вторых, не давить. В-третьих, действительно погрузить его в мало-мальски интересную культурную среду, без надежды, что это прямо завтра даст определенный результат. Александр Михайлович Лобок назвал такой процесс «вероятностным» образованием. Нам важно то, что может случиться. Я должен думать о том, как культурную среду вокруг ребенка умошнять так, чтобы ему было интересно. Он сюда ткнулся, туда ткнулся – надо же! И глаза

у него заблестели.

Это особенно важно для подростков. Им все время надо искать, искать, пробовать. А для этого нужны условия.

Поэтому мы и разрабатываем в нашей школе идею уклада жизни школы. В свободной организации таятся резервы мотивации для подростков. Свобода – когда у подростка есть возможность попробовать себя в деле, а потом просто бросить дело, не доводить до конца, если почувствовал, что оно не его, браться за следующее и т. д. Вокруг этого может создаваться непривычный уклад жизни, уклад толерантный, терпеливый. Построением школы в таком укладе мало кто занимается. Все делают вид, будто верят, что достаточно серии уроков и внеклассных мероприятий...

И все-таки я думаю, что образование с приставкой «само-», траектории открытые, личностно-ориентированные – это та тенденция, которая будет развиваться.

Я не знаю, будет ли оно называться «открытое», «доступное» – не в названии дело. Но путь – туда, мне кажется. Если, конечно, государство не заорет, не скажет: хватит всякой ерундой заниматься, нам нужен человек вот такой-то и такой-то. Кому может государство такую задачу поставить? Обществу-то не поставишь, а школа скажет «есть!», под козырек возьмет...



Есть ли сейчас в мире такие национальные образовательные системы, которые могли бы послужить образцом для российской школы?

Конечно, никаких образцовых систем нет. Только я бы сразу оговорился про начальную школу. Нигде такой жуткой начальной школы, как в России, не существует. Она жуткая с первого взгляда: дети сидят за партами в затылок друг другу, глаза опущены, все застыли и якобы слушают учительницу, которая маячит перед доской, постоянно делает замечания, без конца оценивает то одного, то другого ребенка и т. д. В других странах все иначе. Малышей щадят, каждому стараются показать, что его любят, дают возможность что-то делать по своей инициативе. И как иначе?

Когда посетители заходят в нашу школу – а у нас ребята во время учебного дня сидят на ковриках, переползают, могут отдохнуть, – то некоторые учителя в ужасе: когда же, мол, вы их учите? Они не понимают, что маленькие дети могут учиться не только как болванчики за партами, но и в деле, в движении, в совместном обсуждении, в реализации общего замысла. Что детям нужно переключаться, что кому-то из них полезно отдохнуть не по общему расписанию и т. д.

Наша массовая начальная школа менялась с XIX века только в худшую сторону. На фоне современных, привычных

европейцам норм она выглядит позорно.

А вот успешной модели школы для подростков нет нигде в мире. Всемирная драма. Хуже всего отзываются про многие американские средние школы – middle school. Некоторые из них – просто резервации для трудных ребят.

Зато старшая школа, high school, – тут снова нам встретятся разные модели, и очень успешные в том числе. В старшей школе (как и в начальной) уже заметен эффект демократичности самих отношений вокруг школы. Конечно, хорошая система в Дании. Прекрасная система в Голландии; там если семьдесят родителей соберутся и скажут: «Вот этому человеку мы доверяем наших детей», – то через год правительство обязано построить им школу.

Об этом у нас, конечно, даже не мечтают. Хотя со старшей школой и в России есть очень интересные модели, очень достойные результаты.

Мировое образование склонно к интеграции, склонно к перекачиванию идей. И обязательно надо общаться. Более того. Если промышленными технологиями нам трудно обмениваться с США или Японией (слишком мы отстали), то по особенно интересным результатам образовательных опытов и исследований мы вполне выйдем на равных.

Диктаторские системы похожи друг на друга: в них всегда понятно, какой будет следующий шаг. А демократия безбрежна. В ней множество всяких вариантов.

Сколько имен у школьной демократии?

Любой конгресс начинается с выданных его участникам бумаг, украшенных эмблемой мероприятия. На этом конгрессе эмблема была неожиданной: на обложках брошюр расположился... придорожный столб с двумя указателями, направленными в противоположные стороны. На одной стрелке написано «учебный план», на другой – «интерес, увлечение».

Так начинался Международный конгресс демократических школ в Берлине, куда собрались 85 школ из 35 стран.

Программа конгресса состояла из двух частей. Первые четыре дня проводились мастерские и семинары для участников: любой желающий мог заявить интересную для него тему и пригласить коллег к себе на семинар. Эта работа была интересной, важной, обсуждались многие проблемы, но... все были согласны в чем-то главном. Получалось, что мы как бы уговариваем сами себя, что работаем правильно, что только так и стоит обучать детей.

А потом работа продолжалась в Университете Гумбольдта, куда пригласили широкую общественность и немецких учителей. И тут началось самое интересное: мы проводили семинары и мастер-классы для коллег, чьи взгляды на образование порой были полностью противоположны нашим. У гостей было много вопросов, ответы на которые они и при-

шли искать на конгрессе. А мы старались не просто отвечать, а показывать, как идет обучение в наших школах.

Ребятам задавали вопросы, многие из которых давно стали для меня привычными: как же программа, ведь надо же усвоить «совокупность знаний, достигнутых человечеством»? Ответы были примерно такие: «Если мне расскажут о чем-то не в то время, когда я этого хочу, а когда положено по расписанию, а потом протестируют – разве это будет настоящим знанием?»

Пол, юноша из Англии, рассказал, что до 12 лет он «ничему не учился», и школа ему это позволяла. Играл в теннис и футбол, ловил рыбу – словом, жил весело и беззаботно, не посещая никаких уроков. А в 12 лет увлекся оптикой, и учителя поддержали его, помогли. Никто не тащил ни на какие другие уроки, не уговаривал заниматься всеми школьными предметами, он блестяще выполнил задуманную работу, потом поступил в университет и занимается любимым делом. «Я так благодарен своей школе, – говорит Пол, – за то, что она терпела мои увлечения, ждала, когда я заинтересуюсь чем-то всерьез, и дала мне возможность заниматься тем, чем я хочу».

Известно, что японцы очень корпоративны. Помню, однажды я хотел поговорить с японской школьницей, задал ей вопрос, но девушка даже не попыталась сама понять меня. Она быстро оглянулась и взглядом позвала своих одноклассников. Те обступили ее, и вот я уже разговариваю не с одной

девочкой, а с группой из пятнадцати человек, которая говорит хором и выступает как одно коллективное лицо. А тут на конгрессе выступала японская школьница, которая учится в Токийской свободной школе. Она сказала, что школа дала ей возможность вписаться в общество, но при этом сохранить собственную индивидуальность. Я подумал: если японская школьница так говорит, это дорогого стоит.

Все ученики демократических школ отвечали спокойно, демонстрируя уверенность в себе, уважение к другим, способность отстаивать свою точку зрения. Этому их научили в школе.

Во время работы конгресса я понял по крайней мере две вещи. Первое: стандартная школа, построенная на требованиях к ребенку «усвоить, что положено», во всем мире находится в кризисе. Не помогают никакие тесты и даже PISA. Второе: альтернативная школа, работающая по запросу ребенка, с насыщенным образовательным пространством (в котором ребенку интересно), выпускает великолепных ребят.

* * *

Поразило и то, насколько бюрократы всех стран одинаковы: они умудряются отвечать не на те вопросы, которые им задают, а на собственные, заранее приготовленные. Причем их витиеватые ответы всегда формулируются так, чтобы по-

нять было невозможно. Спрашивают, например, представителя правительства Берлина – почему в Германии запрещается давать детям домашнее образование (по закону родителей, не приведших ребенка вовремя в школу, могут посадить в тюрьму)? Ответ: «Да, в немецкой образовательной системе много проблем; да, у нас плохие результаты по исследованиям PISA». И дальше, развивая собственную мысль, вдруг говорит, что, конечно, никто не собирается менять сложившуюся замечательную систему.

Интересно, где они этому обучаются? Чиновники всех стран всегда хотят что-то изменить, но так, чтобы при этом на самом деле ничего не менялось.

* * *

«Наши школы» – это какие? Возможно, название «демократические школы» не самое удачное для определения того, что отличает школы этого типа. Не только же в том дело, что в них проводятся общие собрания, где дети и взрослые вместе принимают решения об изменениях в их школьной жизни. И не в том, что в таких школах обычно... играют в настольный теннис, как уверяет один из лидеров демократических школ, Джерри Минц. Но чему, собственно говоря, в таких школах учат? (Между прочим, наш тезис, что содержанием образования в демократической школе является помощь в становлении универсальных умений ребят, вызвал

большой интерес и у философов, и у практиков образования разных стран.) Как же получается, что в демократических странах – Англии, Германии, Америке – большинство школ «не демократические»? Это, естественно, раздражает и чиновников, и учителей, работающих в школах обычных.

Называть такие школы инновационными тоже неправильно, потому что у коллег возникает вполне логичный вопрос: «Значит, вы инновационные, а мы – нет? Но в нашей школе ввели новый предмет, альтернативную программу – это тоже инновации!»

Название «авторские школы» используется только в России, тем более что их с каждым годом и у нас становится все меньше. Даже свою школу я не могу сегодня называть авторской, потому что она уже давно стала соавторской.

Джерри Минц называет эти школы альтернативными, но сразу встает вопрос: чему они альтернативны? Всем остальным? Тогда стоит сразу признаться, что идеи этих школ никогда не будут распространяться широко, ведь никто не хочет становиться своей альтернативой.

О названии думали долго все вместе. Но конгресс закончился, а вопрос остался. Пожалуй, это хорошо: ведь и в работе с детьми мы стремимся не к тому, чтобы наши ученики получили от нас готовые ответы. Гораздо важнее (и поверьте, труднее), чтобы из школы они уходили с новыми вопросами, ответы на которые действительно хотят найти.

А в декларации, принятой конгрессом, оказалось всего

два пункта:

Мы верим, что в любом образовательном учреждении молодые люди имеют право:

– самостоятельно решать, как, когда, что, где и с кем они будут изучать;

– нести равную ответственность в принятии решений, касающихся управления школой, всех необходимых правил и инструкций.

* * *

Нам предстоит понять, что задача школы не в том, чтобы ее выпускник последовательно прошагал по ступеням одной и той же для всех людей лестницы, а в том, чтобы счастливо, без зазоров, смог попасть в свою судьбу – единственную.

Есть ли сейчас школа, которую можно было бы назвать школой будущего?

Я, во всяком случае, такой не знаю. А приближения к ней – это те школы, в которых есть тенденция к «само» – к саморазвитию ребенка, его самостоятельности, его «самости», его индивидуальности. Там, где есть такая тенденция, и не словами называемая, а действительная, та школа – школа будущего. Если, конечно, мы видим будущее как светлое, прекрасное и свободное.

Часть II. Школа и ученики

Глава первая. Надо дать детям не видимость свободы, а ясно видимую свободу в образовании

Школа самоопределения. Первые шаги

...Итак, мне позвонили учителя и позвали к себе в школу директором. Я подумал и согласился, но с условием, что мы вместе будем строить не очередную традиционную школу (возможность директорствовать предоставлялась мне не раз), а принципиально новую, нечто вроде школы-клуба, в которой живут свободные люди.

Так что я принял предложение. И я понимал, что воплощать свою мечту можно только с коллективом единомышленников, причем не только педагогов, но и родителей, и даже – в первую, быть может, очередь – детей.

Я пришел в очень хороший коллектив, который создавали хорошие директора, эта школа и в «те» времена считалась максимально свободной, и в годы застоя в 734-й уделяли внимание прежде всего развитию личности ребенка, а

не пресловутому «усвоению программ основ наук». В традициях школы, заложенных за пятнадцать предыдущих лет коллективом под руководством Искры Васильевны Тандит и Инны Константиновны Коновой, – замечательные лицейские дни, уроки-лекции, разнообразные дела в помощь окружающим, лагеря труда и отдыха и многое другое.

И потому я мог – мы могли – позволить себе первые два года семинарить, обсуждая свои проблемы и фиксируя те из них, на которых в традиционной школе внимания не обращают. Для всех нас непростой оказалась задача: сохранив ценный опыт коллектива, тем не менее разрушить привычные стереотипы и начать поиск принципиально новых подходов к новым целям.

Например, почему такие разные, такие уникальные первоклашки уже через полгода-год становятся одинаковыми? Почему у подростков глаза тусклые? Почему учителя пристают с вопросами к детям, а дети учителям вопросов не задают?

* * *

Не надо быть ученым, чтобы видеть (хотя тому есть подтверждение и в исследованиях): стремление учиться у ребят угасает к старшим классам по сравнению с младшими. Гаснет в стенах твоих, школа...

Дети не хотят, не любят учиться – это серьезнейшая, край-

не тревожная социальная проблема наших дней (я говорю, конечно, не обо всех детях без исключения, а о массовой тенденции в их среде). Можно закрыть на нее глаза, выставить завышенные оценки, заставить заучить какую-то частность – раздел, параграф, правило, часами просиживать на дополнительных занятиях, но любви к познанию мы этим не разбудим, скорее, наоборот.

Можно вообще отмахнуться: не важно, любит или не любит ученик учиться, важно вложить в него (каким угодно способом) сами по себе знания, положенные по программе, – до сих пор этот критерий остается главным в оценке школы. Но в том-то вся и загвоздка, что общество, движение жизни, требования научно-технического прогресса сформулировали качественно иной «социальный заказ» перед школой: при постоянном обновлении знаний во всех областях деятельности, при все возрастающем обилии и разнообразии информации школа обязана теперь вооружить каждого выходящего из ее стен не только (и не столько) определенным багажом знаний, сколько – и в первую очередь! – стремлением эти знания получать, чтобы мог он в течение быстро меняющейся жизни доучиваться и переучиваться «на ходу», как того и требует школьная реформа, подчеркивая необходимость обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать. То есть, проще говоря, вооружить любовью к учению, или, как в старину выражались, жаждой по-

знания.

И если мы со всей ответственностью осознаем эту новую задачу, этот сместившийся акцент в деятельности школы, то совсем не таким уж безобидным и несущественным покажется ребячье «не хочу, не люблю учиться», тогда от него уже не отмахнешься как от чего-то эфемерного, «из области эмоций». Тогда сами по себе эти «эмоции» мы будем вынуждены поставить во главу угла, пересмотрев под этим углом зрения все наши методики, принципы обучения, критерии.

* * *

Итак, на исходе первого периода семинаров у нас возник проект школы, должной формировать «гармоничную социальную личность», имея в виду не совокупность разных – физических, интеллектуальных – ее проявлений, а гармонию внутри каждого нашего выпускника. Я, выпускник, могу быть кем угодно – ученым или литератором, чиновником или бизнесменом, токарем или дворником, но в любом случае это будет то, что я сам из себя творю, то, чего хочу я, к чему стремлюсь или кем-чем себя ограничиваю.

У нашего эксперимента были свои особенности. Прежде всего, повторю, – коллективное авторство. Учителя, ученики, родители, выпускники школы, научные работники на многочисленных собраниях, деловых и оргдеятельностных играх, в проблемных группах создавали, обсуждали, кон-

струировали основные идеи, средства и технологии новой школы – школы доброй, умной, готовящей к жизни. Пройдя три тура Всесоюзного конкурса «Учительской газеты» в 1987–1988 гг., проект обогатился идеями и предложениями участников этого конкурса.

Вторая особенность эксперимента – в его саморазвивающемся характере. Мы проводим коллективный анализ изменившейся ситуации как в школе, так и в окружающей среде. На основе анализа выдвигаются новые идеи, которые прорабатываются в проблемных группах, обсуждаются на заседаниях исследовательского коллектива и сразу же апробируются в учебно-воспитательном процессе. Поэтому первоначальная программа экспериментальной работы постоянно изменяется в процессе работы.

За это время удалось найти главное основание экспериментальной работы. «Формирование гармоничной и социально активной личности в школе сверхкрупного города» (так называется наш эксперимент) предполагает построение такой системы деятельности, в которой главным направлением становится формирование способности личности к самоопределению. Эта способность выражается в умении и желании личности управлять собой, растить себя, отвечать за себя. Только тот, кто познал, определил себя, кто обрел собственную позицию и имеет мужество выразить свое мнение, отношение к миру, обществу, людям, проблемам человеческого бытия и человеческого духа, кто свобо-

ден в своих помыслах и поступках от любого диктата – словом, только по-настоящему свободный и независимый человек обретает душевную гармонию и способность к социальному действию.

Третья особенность нашего эксперимента – его комплексный характер. Выдвижение новой цели образования, принципиально отличной от целей традиционной школы, ее не фиктивное, а деятельностное осмысление, конструирование нового содержания образования требует построения принципиально иного учебно-воспитательного процесса. Он должен охватить все стороны жизнедеятельности школьного коллектива, поставить ученика и учителей в новую позицию.

* * *

...А потом я предложил сократить уроки до тридцати пяти минут. Во-первых, я согласен с исследованиями, в которых доказывалось, что последние пять-десять минут урока чаще всего пропадают даром. Во-вторых, это позволяло ввести новые предметы. Со мной согласились. Но это значило, что учителя не смогут больше пользоваться прежними поурочными разработками – урок в тридцать пять минут надо строить совсем иначе.

Со своей стороны, я постарался оградить учителей от непрошенных визитеров. Мне было важно, чтобы учитель чувствовал себя автором того, что делает. Для этого ему на-

до было освободиться от страха. А страх был. И у меня тоже. Ведь даже когда нет прямых ограничений и запретов, мы часто сами накладываем их на себя. Помню такой момент. Я веду урок истории, задаю вопрос: «Как вы думаете, почему фраза «революция пожирает своих детей» так актуальна?» Бурная дискуссия, мы далеко уходим от темы урока. Я спохватываюсь: «Подожди, ты же им «не дал» программу якобинцев...» А потом сам же себе и говорю: «Ты директор школы, кто с тебя эту программу будет спрашивать? Веди урок, ты же видишь, что детям сейчас нужнее!..»

Все-таки научиться быть свободным можно лишь привыкая к свободе внутри себя. Учителю нужно неустанно пестовать в себе внутреннюю свободу и привычку брать на себя ответственность.

* * *

Конечно, нам пришлось долго бороться за свой проект, в этой борьбе на нашей стороне участвовали многие. В 1988 году наш проект победил на Первом всесоюзном конкурсе авторских школ, после чего тогдашний министр подписал приказ, разрешающий рядовой средней школе большой эксперимент.

Школа для ребенка, а не для учителя, не для начальства – тут нужно было сменить всю систему ценностей. Многим ли такое под силу?

Время было благодатное. Тогда по стране, как вы помните, прошла волна демократических идей. И вот на открытом партийном собрании мы решили, что высшим органом управления школой будет общий сбор. Все проголосовали. Потом разработали программу и концепцию развития школы. Общий сбор ее принял. И тут учителя спохватились: а что это мы детям будем подчиняться? Я говорю: но вы же сами за это проголосовали. Они: ну мало ли! Никто не предполагал, что речь идет не об игре в самоуправление, а о реальной демократии. Вот и получилось: детей большинство, они всегда победят.

Чем больше в начинающей инновационной школе действительно нового, а не новыми словами названного старого, тем неизбежнее в ней содержательный конфликт. Конфликт – показатель назревающих противоречий. И какая-то часть людей обязательно на это указывают. Сначала конфликт может выглядеть как коммунальный. Но управленцам дан ум, чтобы перевести его из сферы личных обид в сферу содержательную. Мы прошли через это. Когда через год после начала эксперимента несогласные с инновационным развитием школы учителя защищали свой проект будущего, то ребят мы (взрослые: и сторонники, и противники новшеств) смогли поставить в позицию не участников коммунальной борьбы, а сторонников содержательной части развития школы.

Бывают продуктивные конфликты, в которых противоре-

чия разрешаются успешно для всех. Но бывает и «конфликт принципов» – тогда честнее разойтись. Таким был и конфликт в начале нашего эксперимента. Еще не было Школы самоопределения, но наши коллеги выступили против уроков по 35 минут, против открытых обсуждений в кругу детей. Ушли двадцать учителей. Столько увольнений в начале учебного года – это почти катастрофа. Тогда я очень переживал, а теперь понимаю, что если идут настоящие перемены, то они не могут быть бесконфликтными.

Но мы не чувствовали обиды на тех, кто не стал разработчиком новой школы. А сейчас и они на нас не обижаются.

Часть родителей, которые сами воспитывались в старой системе принуждения, не верили в новую школу, убеждали: «Меня самого заставляли учиться, и только поэтому я выучился. И я-то знаю, что мой сын «за просто так» учиться не будет!» И эти родители переводили своих детей в другую школу. Другие, наоборот, привели к нам своих детей даже из дальних концов Москвы.

И это тоже выбор. Сейчас, когда школы вообще должны стать разнообразными, не стоит считать подобные изменения состава и учеников, и учителей чем-то вопиющим.

* * *

Начинать мы решили, казалось бы, с простого: свободы выбора. После выделения «обязательного ядра» в каждом

предмете предложили ребятам выбирать разные предметы, причем их можно менять, пробуя свои силы то в истории, то в математике, то в географии.

Мы ждем от этой «пробы сил», как она у нас называется, не профориентации, не подготовки к вузам. Мы хотим «раскачать» ученика, чтобы он понял, что учеба, которая ему навязывалась, может зависеть от него лично, от его выбора. А во второй половине дня работают лаборатории, где каждый может назвать любую волнующую его проблему – от космической до политической, – и школа поможет найти ему специалиста, который будет с ним эту проблему изучать.

Каждый может составить индивидуальный план по любому предмету: кто послабее – вернуться в предыдущий класс, кто опережает остальных – сдать материал за этот класс специальной комиссии и либо изучать этот предмет в следующем классе, либо заниматься в это время другими делами. Главное – выбирай, определяйся сам! И в общественной жизни, во всех делах участие добровольное.

Фактически мы в первом экспериментальном учебном году разрушили в школе некое «крепостное право»:

- полную зависимость ученика от предмета, который ему дан в строго обязательных рамках;
- от учителя, которого он не выбирает;
- обязательность одного и того же класса, в котором он учится;
- обязательность дел, поручений, да и саму обязатель-

ность прикрепления к данной школе.

* * *

Неизбежен в строительстве новой школы первый этап – разрушение старого. Ребенок, получив заверения, что наша школа основана на свободе выбора, и занятий, и вариантов поведения, как бы ошалевает на первых порах от этой свободы. Тут есть сходство со многими стихийными митингами, которые были, по сути, испытанием, пробой: а что, мол, правда я могу высказывать свои мысли и мне за это ничего не будет? Так и тут – ребята «пробуют на зуб» новые порядки.

«Я не хочу!» – это были любимые у нас слова. «Я не хочу!» – значит, я открыто заявляю свою позицию, и это первое зернышко ее определения. Раньше учителя хватались за голову: «Как не хочу? Надо!» Открытость позиции – огромное завоевание по сравнению с покорностью: «Я-то не хочу, но вам про это знать не надо, и я вам подчиняюсь, чтоб вы отстали. Ну а уж за школой стану собой».

Нам в первые годы важнее всего было сделать школу местом жизни ребят, со всеми ее «хочу – не хочу», со всеми противоречиями, а для этого – не бояться никаких их проявлений! Чтобы ребенку перейти от полной исключенности своего истинного существа, своих желаний, ему нужен и этот этап: путь к «хочу» через «не хочу!». Важно обеспечить не всеохватность, массовость того или иного мероприятия, как

прежде, а вырастить вот это «хочу», но собственное, зрелое. Для этого не давить ни властью педагога, ни «мнением большинства».

* * *

Меня постоянно спрашивают: «Свобода – прекрасное слово. А как насчет обязанностей?»

Но я вслед за своим другом Симоном Соловейчиком уверен: ребенок никому ничего не обязан. Взрослые вокруг ребенка – обязаны, а ребенок никому ничего не обязан. Он должен полноценно прожить свое детство, без всякой обязательности. Я глубоко убежден: свобода, если это настоящая свобода, не декларируемая – она приводит к ответственности. Но если все время ставить условия: вот, мы тебе дали свободу, но ты не забывай об ответственности, об обязанностях своих не забывай... Вот этого занудства ребята не терпят, и ни к чему оно не приводит.

Если у свободного человека есть возможность делать выбор, он будет его делать – куда денется? Если есть возможность формировать, высказывать свое мнение и сталкивать свое мнение с другими – не может не возникать за него ответственности. Куда денешься?

Говорят, для того, чтобы демократия не превратилась в охлократию, необходим определенный уровень культуры. Но я не думаю, что к демократии можно двигаться лишь опи-

раясь на высокий уровень культуры людей. В школе, как и в обществе, сначала надо дать детям не видимость свободы, а ясно видимую свободу в образовании. Свободу самим организовывать свою жизнь, выбирать предметы, выбирать учителей...

Конечно, пена будет, и у нас вначале ее было очень много. Разбитые окна в кабинете директора, матерные слова на стенах, прогулы, наплевательское отношение к учебе – все это мы прошли. Ребята все время как бы пробовали на зуб: а правда ли в школе свобода, правда ли нас слушают, правда ли мы вместе принимаем решения и учителя их будут исполнять? Да и сейчас эти пробы продолжаются.

Мы приняли школьную конституцию, и все подчиняемся одним законам. А в конституции написано, в частности, что общий сбор имеет право наложить вето на любое решение директора. Конечно, общий сбор нередко принимал решения, которые шли вразрез с моим мнением. Но в этом и суть демократии. Авторитет может быть только неформальный. Я, например, не смог исключить из школы одного стервеца. Но сам факт этого разбора (ребята его защищали, жалели, но и давали оценку его поступкам) и моего уважительного отношения к общему мнению очень важны.

Или вот уже несколько лет я не могу добиться отмены обязательных домашних заданий. Моя логика проста: задания должны быть только добровольные. Такой закон нужен, потому что он помогает самоопределению. Я сажусь за домаш-

нее задание не потому, что боюсь учителя, а потому, что мне нужно потренироваться. А другому не нужно. Возражают, как ни странно, больше ученики, чем учителя. «Палочка» нам, мол, все же нужна.

...В этом году мы выбрали новый Совет школы. Я им пожаловался, что не могу пробить закон о домашних заданиях. Может быть, они помогут. А другого способа действовать у меня нет.

* * *

Каждый должен выбрать себя сам, и ни школа, ни учитель, ни коллектив не имеют права заменять собою этот выбор. Но вот создать ситуации выбора, как можно более разнообразные, мы обязаны.

Беда в том, что учитель, который должен сегодня растить свободных, независимых людей, сам закрепощен еще больше, чем его ученики. И ему еще труднее избавиться от этого духовного крепостничества, обрести, определить себя — естественного, живого, нефальшивого.

Меня часто спрашивают: откуда вы набрали таких учителей? Да ниоткуда, они сами «сделались». Если нормальному, незатурканному учителю дать возможность свободно и творчески действовать, забыв о спущенной сверху программе, которую он обязан вдолбить в своих учеников, о соотношении двоек с пятерками, которые ему предстоит выставить

в конце четверти, – такой учитель способен на чудеса.

Символ новой школы – педагог, осознающий свою недостаточность, который отошел от сознания собственной «правотности». Ведь 90 процентов педагогов в любой ситуации уверены: со мной-то все в порядке, а не в порядке с детьми, с родителями, начальством. Именно неудовлетворенность дает толчок к развитию.

И может, куда важнее, чтоб ребята видели в педагоге не готовый «образец для подражания», а сердцем воспринимали его неудовлетворенность собой, тревогу, муки несовершенства.

* * *

Как появилось такое понятие: *школа самоопределения*? Действительно, ведь слово не из детского лексикона. «Самоопределение – это свойство личности...» и так далее – соответствующий термин можно найти в психологических словарях. Но не формула важна. С ребятами я говорю о том, что человек сам должен определиться в своем отношении к себе, к другим людям, к проблемам, с которыми он сталкивается. У него должно быть свое, личное отношение к жизни. Этот процесс, конечно, не исчерпывается школьными годами. В школе я могу лишь создать условия, которые бы помогали самоопределению.

Иногда спрашивают, какой концепции самоопределения

я придерживаюсь (их в психологии около тридцати). Я отвечаю: «Никакой». Потому что ни одна из теорий не создала школу. Педагогический бульон, который я пытаюсь приготовить, не теориями создается. Здесь все конкретно: дети, отношения с ними, дела, право на выбор учителей, предметов, темпа продвижения, результатов, критериев...

В ситуациях выбора и ответственности

Недавно один коллега мне признался: а я понял, есть школы технологические, а твоя – атмосферная... Ну и что это такое – атмосфера? – спросил я его... Во всяком случае, я на этот вопрос ответа не знаю.

И не могу я сказать, каким знаниям должна научить школа. В сознании каждого из нас, взрослых, какой-то образ этого минимального набора знаний присутствует, только у всех он – разный.

Меня всегда лукаво пытаются: а грамотно писать школьники должны? А владеть счетом? На что я отвечаю: даже самые отстающие, именуемые двоечниками, в живой жизни считают порой лучше нас с вами и получше отличников. Да и вообще математика – не для умения считать.

Что касается родного языка... Да, взрослый человек должен уметь писать. Но кто сказал, что он обязан научиться писать в семилетнем возрасте? Кто определил, какие правила он должен знать и уметь ими пользоваться в семь или де-

сять лет?

И потому первоклашки у нас не пишут. Тексты – сочиняют! За них записывает учитель. До тех пор, пока ребенок сам не попросит его научить писать. Есть у нас такой парнишка, Леша Давыдов, чего-то он на уроке придумал (про верблюда, кажется), учитель записал его гениальную фразу на очередном длинном полотнище, типа обоев, и обратился к классу: ребята, послушайте, как здорово придумал Леша...

На следующий день тот подбежал к учителю и возбужденно спросил: где вы записали то, что я вчера сказал? Учитель показал, Леша стал вглядываться в буквы и срисовывать их в свою тетрадь; видно, ему было плохо, фраза была написана высоко, так он стул подставил, каждую букровку запоминал, бегал к тетрадке, снова взбирался на стул... Вот с этого момента его можно учить писать. И наши филологи утверждают: ребенок должен сформировать свой стиль устной и письменной речи, а грамотность должна этот стиль обслуживать!

А наши девятиклассники в начале сентября писали первое в учебном году сочинение. Вместо неизбежного «Как я провел лето» на доске – список из пятнадцати тем, которые придумали сами ученики: «Монолог дождевой капли», «Кошмары моего лета», «Послевкусие...». Хочешь – выбери из списка, хочешь – придумай свою. Если сочинение пишешь про то, что ты сам подумал и почувствовал, тогда ты овладеваешь словом.

Мы учим ребят ситуациями выбора и ответственности. Когда не каждый урок тебя отмечают, а говорят: вот, выбери на месяц сколько хочешь домашних заданий, но через месяц ты должен написать контрольную работу. И т. д.

Случается ли, что, оказавшись «на свободе» – без оценок, без домашних заданий, – школьники перестают учиться? Бывает. Я сразу говорю родителям, которые приводят к нам детей в седьмом-восьмом классах, что будет очень трудно. Одно дело, когда ты с первого класса в этой школе, когда ты с детского сада к этому приучаешься – с трех лет, а другое дело, когда ты вдруг попал в эту ситуацию вроде бы «вседозволенности». Но мы в этом смысле не столько про ребят думаем, сколько про родителей. Все ли родители готовы к тому, что их ребенок будет учиться в нашей школе?

Ведь многие взрослые люди сами больше всего боятся ситуаций выбора, ответственности, открытости, диалога.

Эту боязнь только школой не уберешь, но в школе можно создать ситуацию совета с родителями, ситуацию открытости родителям.

Вот ко мне пришла мама с жалобой на учительницу, я ей сказал: «Собирайте родительское собрание, меня даже не приглашайте, и разберите: это действительно типичная проблема или случайно произошло?» Она посопротивля-

лась сперва (ну зачем же, мол, давайте я вам нажалуюсь, а вы что-нибудь сделаете...), но все же вскоре провели собрание, и проявилась совсем другая «картинка» происходящего у каждого участника.

Те способы, с которыми мы обращаемся к детям, чтобы они были открыты, не боялись, – их можно ориентировать и на учителей, и на родителей.

И родители в нашей школе почувствовали свою востребованность. Кто-то из них стал профессиональным педагогом, кто-то музыкант, художник, деятель театра – они приходят на три-четыре часа в неделю, помогая интересующимся этой деятельностью реализовать свою индивидуальную образовательную программу. У нас нет специальных родительских дней, у нас каждый день и каждый урок родители могут приходить, сидеть на уроке и задавать какие угодно вопросы, чтобы они понимали, чем занимается их ребенок.

* * *

Меня спрашивают: идет ли самоопределение постоянно, или человек, раз и навсегда определившись, уже не свернет с намеченного пути? Я отвечаю встречным вопросом: а как вы думаете, в каком возрасте самоопределился Лев Николаевич Толстой? На мой взгляд, это произошло в момент его ухода из Ясной Поляны... Поэтому говорить об окончании средней школы как о рубеже самоопределения просто смешно.

Речь идет о другом: о создании в школе условий для осознанного взрослого выбора. Мы такие условия создаем, но за окончательный результат не отвечаем. Именно такая позиция удивительна для наших визитеров, всегда требующих предъявить результат.

Это сложно понять и многим родителям: ладно, сомневаются они, а хотя бы в вуз ваши выпускники поступают без проблем? Но я и на такой вопрос отвечаю откровенно: не знаю. И предлагаю родителям самим сделать свой выбор.

Тогда меня спрашивают: так где же и в чем результат вашей работы? И если вы не стремитесь лепить отличников, так хотя бы все ли ваши выпускники выходят самоопределившимися?..

А я их ничем утешить не могу. Скажу, например, что в последние годы из школы не вышел ни один медалист. Для меня это показательно: начавшая осознавать свои интересы личность вкладывается во что-то больше, во что-то меньше, и сплошные пятерки в аттестате никто не может вообразить основополагающей ценностью.

Я не могу отвечать за все качества своих выпускников, но могу быть уверен, что эти ребята в подавляющем большинстве не винят в своих проблемах и трудностях никого вокруг – ни президента страны, ни жэк, ни мэра, ни преподавателей, ни папу с мамой. Что-то не получилось – значит, это я дурак, надо было лучше подумать, лучше понять ситуацию, поработать самому, не полениться приложить силы.

Мне кажется, такая позиция – не сваливать все свои беды на окружающих – это существенное качество во все времена, а особенно в нынешние.

Другой момент: практически каждый наш выпускник раньше или позже находит свою творческую нишу, в чем бы его интересы ни выражались. Среди наших ребят мало агрессивности, в школе почти нет агрессии. Мало среди них и двуличных, которые изображают из себя старательных и скромных для учителя, а стоит тому зайти за угол...

Еще я замечал, что наши школьники и выпускники очень хорошо видят, когда ими пытаются манипулировать.

Конечно, у нас меньше ребят поступают в вузы, чем из гимназий и лицеев, которые отбирают себе учеников. Но пусть мы недоучим их чему-нибудь из молекулярной генетики или у них будут ошибки в сочинениях (хотя очень не хочется), главное все же, чтобы они смогли протянуть руку другому. Чтобы они, сознавая свой интеллект, могли понять другого человека даже и не с таким высоким интеллектом. Чтобы у ребят, слабых в чем-то, не было чувства униженности перед теми, кто много знает. Чтобы у них не было злобы на тех, кто в чем-то успешнее.

Дух помощи друг другу культивируется в нашей школе, хотя не скажу, что он окончательно восторжествовал. Но ученики и родители, которые приходят к нам из других школ, говорят: «У вас другие ребята». Может быть. Я точно знаю одно – что они очень разные. И слава Богу. У них есть

возможность быть «другими». Для этого мы тут и работаем.

Глава вторая. Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования

Неуловимость самого очевидного

Детство и шлагбаумы

Помнится, прекрасный педагог-исследователь В.С.Ханчин рассказывал, как он в течение трех месяцев наблюдал за учительницей начальной школы и выделил более сотни ее действий, при помощи которых она целенаправленно формировала у детей... эгоизм и крайний индивидуализм.

За один учебный день он наблюдал двадцать ситуаций, в которых звучало: «Маша, прикрой от глаз Васи тетрадку, пусть делает сам!» или «Миша, не давай Коле ластик, надо носить в школу свой!» Такого рода слова, следующие за ними действия учителя плюс всякого рода «соревнования» в связи с учебной формировали соответствующие черты личности гораздо более эффективно, чем регулярные беседы о нравственности, предписанные «Программой воспитания школьников», водворяемой в школах страны Академией пе-

дагогических наук.

Так убивается в школе естественное чувство радости от помощи другому.

Я хорошо помню, как в «Орленке» в 1989 году собрались коммунарские объединения. Ребята, самые душевные и гуманные, придумывали «город солнца». Когда я утром подошел к лагерю «Солнечный», где этот город начал свою жизнь, первое, что я увидел, был шлагбаум, дальше – полицейские и ребята, выстроившие сами себя в колонны, чтобы идти на завтрак. Ребята невольно воспроизвели тот уклад, в котором они жили. Может быть, это и естественно было для того времени.

Интересно, если сегодняшним ребятам предложить такую игру, увидим мы новые уклады? Или они снова воспроизведут лагерь, уже не зная его в жизни, но зная его еще по сохранившемуся в школах укладу?

Думают ли авторы проектов, как идеи, заложенные в них, отражаются в укладе, какого уклада требуют? Бывает, к сожалению, что, декларируя гуманистические цели, школа сохраняет черты самого безжалостного к детям уклада.

Уклад не исчерпывается ученическим самоуправлением или организацией внеклассной работы: кружков, секций и объединений. Он пронизывает все содержание, все отношения в школе.

Явное и неявное в организации школьной жизни

Изучение реального уклада жизни школы помогло бы ответить на ряд важных вопросов. Попробую поставить хотя бы некоторые из них.

Почему при слабом характере изложения какого-либо учебного материала и малом его объеме, бедности форм и методов объяснения и закрепления, слабой технической оснащенности и т. д. во многих школах в сознании учеников сохраняется ценность образования, терпимость в отношениях учителей и детей, гуманность их взаимоотношений даже тогда, когда любому наблюдателю очевидна дидактическая слабость педагогов?

Почему в других школах при наличии в учебном плане дополнительных дициплинарных предметов, изощренности методики, наличии курсов по выбору сохраняется напряженная атмосфера агрессии и соперничества, формального отношения к овладению знаниями?

Эта атмосфера зачастую приписывается каким-то другим обстоятельствам, а не способам организации и взаимодействия в данной школе.

Речь идет об укладе школьной жизни, стиле ее жизнедеятельности, явных или неявных нормах и правилах.

Вспомните школы, где вы сами учились. Из дня в день

происходит примерно одно и то же, как правило, предсказуемое: 5–6 уроков в день, после прохождения темы – контрольная, проверка усвоения, после проверки пройденное можно забыть. После уроков – внеклассные мероприятия, за несколько школьных лет их формы и содержание становятся привычными. К ученику предъявляются обычные требования: объяснили – повтори, покажи на примерах, что усвоил материал. Так изо дня в день, из месяца в месяц.

Впрочем, параллельно идет другая жизнь – создаются и распадаются детские компании, возникают одни и исчезают другие увлечения, интересы, привязанности и отношения, меняются вкусы и пристрастия. Но это уже другая жизнь, она не вмещается в однолинейность учебного процесса, никак с ним не связана. Однако, если задуматься над тем, что больше определило интерес к школе, что повлияло на становление ценностей, вкусов, самостоятельности и т. п., нельзя не заметить, что эта жизнь, разнообразная, зачастую скрытая от внешнего наблюдателя, никем не программируемая, влияет на развитие личности не в меньшей, а может быть, и в большей степени, чем образование по учебным планам и программам.

В отечественной литературе были попытки об этом говорить. У П.Лесгафта, А.Макаренко, В.Сухомлинского мы находим целые страницы рассуждений о духе школы, духе класса, стиле отношений, отличающих один коллектив от другого, – обо всем, что сегодня мы вкладываем в понятие

уклада. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух, уклад в не меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объем изученного материала и т. п.

Сущность данного феномена выявляет термин «скрытое учебное содержание» (hidden curriculum), которым, по свидетельству И.Д.Фрумина³, пользуются многие западные исследователи.

Американский педагог Н.Оверлей еще в 1970 г. обратил внимание на то, что в школах существует некий феномен, который он назвал «неизучаемой учебной программой». Другие западные ученые называют это *институциональным контекстом образования*⁴.

Хотя термин «скрытое содержание образования» подвергается упрекам за неточность (так как существует мнение, что ничего не скрывается, просто это существует параллельно с официальным, декларируемым содержанием), мне он представляется вполне приемлемым.

Он может быть конструктивным именно потому, что требует явной и целенаправленной работы по его раскрытию и выявлению, если мы хотим найти ответ на вопрос «чему же все-таки учат или чему надо учить в школе?».

³ См. книгу Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999.

⁴ В работах Я.Миллера и У.Селлева, Х.Даниелса под этим термином понимается особенность организации различных процессов в школе, в том числе специфика коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой.

Вместе с исследователями «скрытого содержания» полагаю, что к нему необходимо отнести следующие феномены школьной организации:

– *различные формы дифференциации школьников по способностям*, включая наше отечественное изобретение последних лет – классы коррекции и специальные классы для одаренных детей (классы «дураков» и «ботанов», как их называют сами дети);

– *структуру реальной власти в школе* (тоталитарную или иерархическую, демократическую или либеральную);

– *язык класса или школы* (не по формальному признаку, а по реально действующим явлениям – семантике, тону, стилю и объему лексики);

– *сложившиеся практики отвечать учителю то, что он ждет, а не то, что думает ученик*;

– *умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена* (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т. п.);

– *реальное распределение учебного времени* (не по учебному плану или расписанию, а фактически используемое время учеником: у одних оно занимает реально 12 часов в день, у других не наберется и получаса).

Все эти и другие феномены, эффекты или, выражаясь языком зарубежных коллег, скрытое учебное содержание се-

годня не находятся в поле внимания ни учителей-практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводняют школу.

Возможно, именно благодаря эффекту скрытого содержания как раз и возникают те эффекты, которые не имеют никакого отношения к заявленному содержанию образования, но оказываются гораздо значимее.

Уклад, доставшийся по наследству

Не присутствовал ли в советской школе спонтанно (хотя в данном случае, возможно, и целенаправленно) такой ее дух, такой уклад, который в большей степени влиял на ход образования и его результаты, чем все замечательные программы по основам наук? Этот уклад может быть охарактеризован как господство единственно правильного мнения, как линейность, одномерность самого содержания учебных предметов.

Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика доставшегося нам в наследство школьного устройства? Вот готовое знание, которое излагает учитель, вот система упражнений, которые обеспечивают применение этих правил в единственно возможных ситуациях, а вот система контроля, которая обнаруживает наличие/отсутствие отступлений от этих правил.

После соответствующей оценки на контрольных ли, на эк-

заменах ли, на прочих *срезах знаний* человек может делать с этим суррогатом все, что хочет. Мы это и делали, выбрасывая после очередной проверки из головы 80–90 процентов всех этих сведений про тычинки-пестики, амфотерные гидроксиды и характеристики зрелого социализма.

Ко всему этому надо прибавить иерархическое устройство школы, надежду на хорошего директора – отца родного – или на доброго инспектора, который что-то не заметит, а то и будет заинтересован в явной «липе». Этот дух двуличия, двойных стандартов при подходе к реальности (она как бы существует, но в определенных ситуациях ее следует не замечать) и сегодня процветает во многих школах, и сегодня определяет профессиональное сознание многих учителей.

...Я все время задаю себе вопрос, почему при унижительных процедурах нынешней аттестации и школ, и педагогов учителя так слабо возмущаются, не протестуют. Дело не только в том, что забота о неполученной или мизерной зарплате заслонила собой проблему самоуважения и достоинства.

Дело в том, что такой уклад позволяет справиться с этим унижением при помощи умения написать о том, чего нет, построить график неуклонного повышения «уровня обученности», списать чужую образовательную программу и выдать ее за свою, авторскую.

Этот дух, этот стиль отношений передается детям, закрепляется в их опыте и способах действий, а потому является

компонентом содержания образования, компонентом, не зафиксированным в программах, специально не планируемым и не контролируемым.

История новаций как история разных школьных укладов

С другой стороны, анализ известных культурно-образовательных систем (школ Марии Монтессори и Селестена Френе, вальдорфской педагогики, Йена-план школ и др.) показывает, что в них важным компонентом содержания образования является особое устройство учебного процесса, особый стиль отношений, особые ценности, которые закреплены в соорганизации взаимодействия, в писанных или неписанных правилах жизни.

Не удивительно ли, что при сравнительно традиционном содержании учебных предметов выпускники этих школ отличаются какими-то специфическими способностями и качествами личности? Про них профессора западных университетов говорят: «Они знают то же, что и другие, примерно в том же объеме, но у них есть что-то такое, что позволяет им быть успешнее».

Не имеется ли в виду то скрытое, параллельно существующее содержание образования, которое оказывает влияние на становление способностей подчас большее, чем содержание изучаемого предмета?

Если обратиться к практике нашего инновационного движения последних десятилетий, к которому я имею честь принадлежать, то и в деятельности наших школ можно обнаружить сходную картину.

В каждой из школ нашей ассоциации наличествуют особый дух, особая атмосфера, особый уклад жизни, которые в не меньшей степени определяют образовательные эффекты, чем те авторские программы, по которым работают учителя этих школ.

Например, 106-я школа Красноярска (директор И.Д.Фрумин) за счет своеобразного уклада видит себя как «школа взросления». В ней культивируются особые эффекты переживания собственного возраста, мотивирующие ожидание иных правил жизни на более старшей ступени. Это устройство школы, рождающее переживание и ожидание, само оказывается содержанием образования, поскольку активизирует формирование определенных способностей, раскрывает потенции личности не меньше, чем предметное содержание уроков.

Или в Московской педагогической гимназии (руководители А.Г.Каспржак, В.Н.Наумов) культивируемый стиль жизни и работы человека умственного труда, человека интеллигентного не менее важен, чем перечень или содержание программ дополнительных предметов или мастерских. Уклад жизни школы, дающий возможность спорить, высказывать гипотезы, опровергать или подтверждать их, в не меньшей

степени, чем различные программы, приводит к образовательным эффектам.

В школах М.П.Черемных (Ижевск), А.А.Галицких (г. Киров) поддерживается дух своеобразного лицейского братства, специально настраиваемые отношения детей и взрослых являются содержанием образования, во всяком случае, не меньше, чем многочисленные курсы и семинары по выбору. Возможно, что и сам выбор, его процедура, ответственность за него обучают собственно культуре не меньше, чем знание теорем.

В нашей «Школе самоопределения» создаются разнообразные, жестко не регламентированные образовательные пространства (игровое, художественного творчества, правовое, пространство социальной практики); педагогами инициируются встречи конкретного ученика с этими пространствами, создаются различные ситуации проживания в этих пространствах, в том числе ситуации неожиданные, в которых нужно найти свой способ поведения и отношения.

Такой уклад учит выработке способа действия в неожиданной, непредсказуемой ситуации больше, чем в привычной работе на уроке.

Измерения уклада: инварианты и особенности

Итак, я утверждаю:

- уклад школы есть важнейшая часть содержания образования;
- все то *скрытое содержание*, которое задает уклад, надо изучать;
- такой подход может указать пути решения проблем содержания образования.

Возможно, дискутируя о том, где искать пути обновления содержания образования, мы просто не там ищем. Принято, что содержанием образования являются основы наук, культуры, предметное знание или интегрированные курсы (их *обновление, минимизация, максимализация, оптимизация, дифференциация* или *индивидуализация...*).

Вероятно, основные поиски надо вести не там, а где-то рядом.

Но экспериментирование со школьным укладом, в отличие от экспериментов с учебно-предметным знанием, требует особого подхода, особых методов и средств проверки гипотез, особого языка описания и, что совсем уж непросто, особых способов переноса в практику полученных результатов.

В порядке предположения могу отнести к желательной для каждой школы (*инвариантной*) части такие черты школьного уклада:

- возможность для ребенка выбирать не только учебный предмет, курс или факультатив, но и темы, темп работы, ва-

риант поведения, формы и способы действия;

- наличие строго не регулируемых и не регламентируемых образовательных пространств, где все нормы и правила создаются взрослыми и детьми вместе;

- развитие условий, позволяющих ученикам постепенно становиться из объекта педагогических воздействий субъектом своего образования;

- обязательное участие ребят и учителей, а возможно, и родителей в создании норм и правил общей жизни;

- вообще открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всего школьного сообщества, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

Понимание достижимости и желательности для любой школы этих черт образовательного уклада мы считаем одним из результатов нашей экспериментальной работы.

К *вариативным параметрам* уклада можно отнести, например, следующие:

- разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные и коммерческие общества – все то, что очень разными путями позволяет создавать свободный, творческий, гуманный, толерантный уклад жизни;

- введение социально-трудовой практики как самостоятельного образовательного пространства, обеспечивающего

не только освоение окружающей социальной среды, но и создающего особый стиль отношений в коллективе;

– выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития;

– построение правового пространства школы как действующей модели открытого гражданского общества. (Например, в нашей школе такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела для всех или какой-либо группы. Единственным ограничением при этом является свобода других людей для собственного действия, не запрещенного законодательством страны и законодательством школы.)

При этом надо понимать, что демократический уклад только и возможен как договор между теми, кто в нем будет жить. Еще в 1960-х годах известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е.Конникова обращала внимание на это обстоятельство: присвоение различных нравственных и этических норм происходит эффективно, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода доказана опытом многочисленных коммунарских объединений⁵.

⁵ См. книги и статьи И.П.Иванова, М.Г.Казакиной, О.С.Газмана, В.А.Каракоева, а также публикации о практическом опыте Е.Б.Штейнберга в отряде «Надежда».

Образ жизни как предмет рассмотрения

Уклад школы – отношения взрослых и детей в ней, организация пространства, в котором эти отношения складываются, стиль подхода к возникающим проблемам и т. п. – все это вполне очевидно для участников школьной жизни, но чаще всего неуловимо, неформализуемо для внешнего наблюдателя.

У меня есть надежный критерий, который, конечно, не общитаешь. Если ребенок говорит: «Эх, опять каникулы, а у меня в школе столько дел, там интересно...» – вот самый замечательный критерий. Если ученик бежит в школу, если ему жалко, что школа закончилась, на мой взгляд, это один из самых лучших критериев.

Или другой критерий: одиннадцатиклассники пишут: «Я обязательно приведу потом своего ребенка в эту школу!»

Но эти критерии высвечиваются из жизни, их же не превратишь в «требования к аттестации». Иначе все старшеклассники под диктовку нужную фразу напишут и всех подростков заставят хором перед инспекцией рассказывать, как им на каникулы не хочется.

Но какое же это содержание образования, если его проверить нельзя? «Срезы знаний», нынешний ЕГЭ – это же видно сразу, результат. А результаты, о которых я говорю, они же не видны. Они как бы недоступны для чиновника.

При этом уклад жизни — очень тонкое, неожиданно хрупкое дело. Разрушить его иногда ничего не стоит какой-то нелепой инструкцией или приказом. Вот до этой инструкции в школе все как-то держалось, а тут уже не выдержало, лопнуло, распалось...

Поэтому я уверен, что уклад школьной жизни может и должен быть частью профессиональной рефлексии и педагога, и управленца, и ученого; он должен быть осмыслен с точки зрения образовательных эффектов и входить в содержание (о кощунство!) различных экспертиз, аттестаций и даже инспектирования.

Конечно, сами процедуры такой рефлексии, экспертизы и инспектирования должны соответствовать сущности рассматриваемого уклада.

Для нашего научно-педагогического объединения это одна из центральных исследовательских тем. И как практически мы можем обустривать уклад школьной жизни, и как его можно предъявлять, обсуждать, анализировать.

Вот несколько гипотез, которые служат для нас предметом экспериментального изучения.

Можно включить уклад в учебные планы школ в качестве самостоятельной образовательной области. Не столь принципиально, как такая область будет называться: про-

сто «Уклад», «Организация школьной жизни или социализация» (так, в частности, предлагал О.С.Газман).

Важна общественно-профессиональная экспертиза уклада при всякого рода проверках соответствия жизни школы требованиям Закона РФ «Об образовании», правилам аккредитации и т. п. Теми средствами, которыми сегодня проверяется результативность усвоения учебных программ, невозможно проанализировать, например, влияние школьного уклада на становление способностей личности к индивидуальным усилиям и коллективному действию, к жизненному, социальному и профессиональному самоопределению. Нужно найти другие инструменты, типологию неформальных, но при этом объективных оценок.

Мы ищем пути к тому, чтобы родители, дети и учителя могли вместе обсуждать, какой стиль, образ жизни будет существовать в их школе, в каком направлении его исправлять или совершенствовать в связи и с внутришкольной ситуацией, и жизнью вокруг. Снизу, а не сверху должен складываться общественный характер требований к укладу жизни школы.

Выскажу предположение, что сама общественная дискуссия об укладе жизни школы и ее стиле, о том, чему мы хотим обучать наших детей, сможет стать возможной основой для формирования местного сообщества.

Ибо что лучше может объединять людей, чем забота о детях?

Сегодня проблематике уклада, условиям его формирования и средствам его становления не учат ни в одном педагогическом вузе.

Во всяком случае, у наших управленцев и профессоров пединститутов (в отличие от зарубежных) я ни разу не почувствовал интереса к этой теме. Почему бы это? Оттого ли, что «есть дела поважнее»? Или оттого, что это в прямом смысле не только *скрытое*, но и *скрываемое* содержание образования?

Тогда тем более нужно суметь его открыть для общего рассмотрения.

Эффективна, на мой взгляд, поддержка общения учителей с коллективами тех инновационных школ, где созданию уклада уделяется первостепенное внимание. Важно использовать их как места встреч и дискуссий. Не потому им требуется особое внимание, что без него инновационные школы не выживут, а потому, что черты образа жизни трудно передать через текст, даже через очень хорошую лекцию. Живые идеи школьного уклада надо передавать из рук в руки, от знакомства людей с одним успешным опытом, с другим. От прецедента к новому прецеденту... Так, между прочим, передавалась вся «средовая» педагогика.

Наш опыт проведения сборов-семинаров убеждает, что

искусству создания уклада вполне возможно обучать команды учителей и учеников не только нашей страны, но и других стран.

Демократизация школьной жизни сегодня – это не игры, в которые взрослые играют с детьми, а попытка найти реальный ответ на те проблемы, которые ставит перед школьным образованием современная жизнь. Если атмосфера школы пронизана добротой, пониманием, уважением к мнению младшего, формирует опыт ненасилия и нормального демократического поведения – то возвращенные в такой укладе молодые люди понесут его в большую жизнь и, может быть, сделают ее менее агрессивной, более человеческой.

Глава третья. Пространственная организация образования, или Чем заменить линейное планирование

Человеку нужно не меньше трех измерений

В наиболее общем плане человека можно рассматривать существующим одновременно в нескольких пространствах:

1. В пространстве природы, как физическое тело, подверженное многим влияниям физической среды.
2. В социальном пространстве, как члена той или иной группы, слоя, класса людей, поведение которого в том числе определяется структурой коллективного сознания.
3. В пространстве индивидуальности (способности, характер, темперамент), т. е. все то, что каждому человеку предзадано от Мира и составляет его уникальность.
4. В пространстве культуры, как носителя тех или иных форм духа, мышления и деятельности.

Уже в первые годы эксперимента в нашей школе сложились планы отказаться от ее регламентированного устройства и самой классно-урочной системы, создав взамен опре-

деленным образом насыщенную среду-пространство. В этой среде были бы «особые» люди, особые вещи и символы, имеющие культурный смысл, различные материальные объекты для пробы сил... Такие планы напрямую вытекали из очевидного для нас принципа: «Надо обеспечить детей активным двигательным режимом и внутренней свободой».

За двадцать лет замысел перехода от линейной организации образовательного процесса к многоукладной, пространственной во многом стал реальностью.

Сама школа уже ощутимо предстает как совокупность различных пространств, в которых ребенок приобретает опыт жизни, опыт общения с другими и может свободно образовывать себя. Педагогами инициируются встречи конкретных учеников с этими пространствами, создаются различные ситуации проживания в этих пространствах, в том числе ситуации неожиданные, в которых нужно найти свой способ поведения. Мы заметили, что такие ситуации учат выработке способа действия больше, нежели это может быть в привычной лабораторной работе или в процессе упражнения на традиционном уроке.

В перечень таких пространств, кроме традиционного *учебного*, должны входить, с нашей точки зрения:

- *художественно-творческое*,
- *игровое*,
- *правовое*,
- *пространство физической культуры*,

- *пространство труда и социальной практики,*
- *информационное,*
- *спортивно-туристическое.*

Конечно, набор и характер таких пространств могут варьироваться в зависимости от концепции и принципов организации той или иной школы.

В нашей школе эти пространства постепенно пронизали всю ее жизнедеятельность сверху донизу. И мы видим, что образовательный процесс в решающей степени может строиться на основе свободного выбора и перемещения учеников из пространства в пространство. (Отдельная забота при этом – принципы, способы, традиции взаимодействия таких пространств.)

Пространственная организация жизнедеятельности школы отличается от классно-урочной прежде всего равноправием связанных с этими пространствами видов деятельности. А кроме того:

- отсутствием жесткой регламентации для учеников,
- разновозрастным составом,
- принципами свободного входа и выхода,
- разноплановостью и избыточностью форм и видов деятельности в них,
- наконец, тем, что каждый ребенок вместе с другими учениками и учителями участвует в создании норм и правил, регулирующих эти пространства.

Это меняет позицию взрослых. Можно сказать, что они

остаются учителями, но перестают быть преподавателями. Взрослый выступает, во-первых, как носитель культурных ценностей определенного пространства, во-вторых, как со-автор и разработчик вместе с учеником его собственной образовательной траектории в таком пространстве, в-третьих, как координатор деятельности разных детей.

Учебное пространство

Вот общие принципы построения учебного пространства в нашей школе:

- свобода выбора учеником учителя, тем, способов работы, темпа освоения материала;
- привлечение к постановке личных образовательных целей и задач, к выработке коллективной и индивидуальной учебной программы;
- учет личного опыта, знания, стиля, способностей, интересов, отношений и т. п.;
- побуждение к формированию личностного отношения к происходящему (учебному материалу, явлению, факту, событию, гипотезе, закономерности, форме работы, позициям и действиям учителя и товарищей);
- побуждение и обучение ребенка строить самостоятельную активную деятельность по освоению культуры и преобразованию окружающей среды;
- деятельностная взаимооценка всех субъектов образова-

тельного процесса;

– самооценка процесса и результатов своего образования.

Каждому ребенку нужна возможность заниматься любимым делом столько, сколько ему необходимо, искать себя, пробовать себя в различных видах деятельности – это и должно быть в центре забот нормальной общеобразовательной школы.

Обратим внимание лишь на несколько характерных моментов.

В начальной школе один день в неделю – день свободных мастерских. Каждый ребенок выбирает любое из множества занятий в 20 мастерских – от плетения бисера до физического исследования. Такие занятия проводятся в разновозрастных группах учеников всех классов, ведут их не только учителя, но порой и родители. Все это интенсивно формирует опыт общения и взаимодействия на основе общих интересов.

Вообще в том, чтобы ребята что-то делали своими руками, мы видим важнейшую сторону общего образования. А ближе к старшим классам жанр «мастерской» становится более универсальным: в мастерских учитель или приглашенный специалист может вести мастерскую по любой предметной области, но с нацеленностью на передачу некоторых способов деятельности от мастера к ученику...

В подростковой школе кроме обязательных предметов выделяется время для уроков по выбору, а также для заня-

тий в лабораториях школы или вне ее над самостоятельно выбранными темами и проектами. Вот уже какой год развивается казавшийся невозможным эксперимент «Парк открытых студий» (автор идеи – знаменитый профессор Мило-слав Балабан, а руководитель проекта – его дочь Ольга Леон-тьева), когда ребята с пятого по восьмой класс сами выби-рают себе предметы и занятия в разных студиях. Причем в значительной мере ребята сами обучают друг друга: одно из главных правил «открытых студий» гласит, что их участники выбирают для себя различные позиции – просто слушателя, участника общего проекта или консультанта.

Не случайно в этом самом «драчливом» возрасте у пяти-шестиклассников резко сократилось количество конфлик-тов, жалоб друг на друга, мы заметили, что они лучше дру-гих умеют договариваться между собой и со взрослыми.

В 10 и 11 классах обучение – за исключением нескольких обязательных предметов – ведется по индивидуальным учеб-ным планам, которые составляет сам ученик. Основная фор-ма учебного процесса – мастерская, которой руководит учи-тель или приглашенный специалист. В них преимуществен-но осуществляется передача способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от масте-ра к ученику. Для желающих освоить все курсы базисного учебного плана вводятся так называемые интенсивы, где за короткое время можно освоить государственный минимум.

Пространство физической культуры и спорта

Мы руководствуемся принципом, что бессмысленно работать с физической культурой человека, а можно работать над созданием условий, в которых сам человек обустривает свою физическую культуру, удовлетворяет свои потребности и запросы в этой области жизнедеятельности.

Каждому ребенку и взрослому нужен широкий спектр физкультурно-воспитывающих пространств для самостоятельных занятий или занятий по выбору с наставником. В идеале это должны быть и спортивные залы (игровой, тренажерный, зал шейпинга, зал единоборств и др.), стадион во дворе школы и лесной стадион рядом со школой, спортивно-игровой комплекс на улице, в рекреациях и холлах школы, столы для настольного тенниса и детские комплексы в начальной школе. В спортивно-физкультурное пространство мы включаем также спортивные кружки и секции, воскресные выезды на лыжах, сноубордах и санях, соревнования на городских спортивных площадках и туристические походы и поездки.

А обязательный урок физической культуры – средство «запуска» ребенка во все эти пространства.

Многоплановое пространство физической культуры предоставляет ученику выбор среди задач, вариативных и

по направленности, и по уровню сложности. Оно учит сосредоточенности и самофиксации. Оно создает условия для сотрудничества друг с другом детей и взрослых, для выстраивания разного уровня коммуникаций. Оно задает особый ритм и учит его использовать в работе со своим телом. Оно наполнено радостными эмоциями для детей, формирует опыт преодоления препятствий и уверенность в своих силах.

При этом желательно, чтобы на весь период пребывания в школе ребенка разрабатывался (и изменялся по мере потребности) цикл занятий по физической культуре. Такое планирование опирается на принципы преемственности, самостоятельного выбора целей, постепенности в увеличении нагрузки, регулярности фиксирования результатов своего продвижения.

Среди основных педагогических задач в области физической культуры – умение каждого школьника осознавать свое физическое состояние на данный момент, понять, каких изменений он хочет добиться, как и где над этим можно работать, какие пространства физической культуры можно использовать. Ученик выбирает на неделю, месяц, год несколько из них, ведет дневник физических нагрузок. А урок физкультуры остается необходимым элементом, но встроенным в широкий спектр физкультурно-воспитывающих пространств.

Художественно- творческое пространство

Разнообразная художественная деятельность как бы пронизывает и наполняет всю школьную жизнь.

У нас в школе шесть театров, которые и существуют для того, чтобы ребенок не просто играл какие-то роли, а проживал их. Но это не просто шесть спектаклей, а шесть трупп, шесть идеологий, шесть режиссеров. Есть театры одного класса, а есть разновозрастные.

В финале спектакля школьного театра (одной из самых престижных сфер школьной жизни) наряду с именами исполнителей главных ролей под бурные аплодисменты называют и тех, кто монтировал декорации, продавал билеты, печатал программки. Театр (на спектакли которого собираются далеко не только ученики и учителя) отличается от подобных форм дополнительного образования прежде всего тем, что он не имеет постоянной труппы, не отбирает особо способных детей. Любой ученик школы может прийти в него на один или несколько спектаклей, попробовать свои силы, понять, насколько для него интересна и важна такая деятельность. Руководитель театра – профессиональный режиссер, но педагогическая сторона деятельности театра для него во всех случаях приоритетна. Помочь ребенку проявить свои способности, поверить в себя, ощутить успех после упорной

работы – вот главная его задача.

Из отношений «учитель – ученик» вырастают отношения сотрудничества людей, отличающихся прежде всего не статусом и возрастом, а индивидуальным опытом.

* * *

Мы разделяем основания концепций преподавания искусства Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского, но не придерживаемся строго каких-либо учебных программ. Тематика занятий определяется включенностью ребенка в общешкольную и классную жизнь. Она может быть инициирована любым временным объединением или отвечать индивидуальным запросам детей. Так удастся и повысить мотивацию детей, и соединить обучение с жизнью, учить применять свои способности, знания, умения на практике.

Ребенку всегда предоставляется выбор либо темы, либо способов и материалов, либо роли в общем деле, либо того и другого. Осуществление этого принципа требует определенных условий. Кабинеты изобразительного искусства, музыки, МХК оснащены различными материалами, инструментами, которые ребенок может использовать в соответствии со своим замыслом.

Кроме уроков есть возможность заниматься в мастерских, включенных учащимся в индивидуальный план по своему желанию (театральных, киноведческих, музыкального дви-

жения, пластики, декоративно-прикладного искусства, дизайна). Они могут быть постоянными и временными, предметными и межпредметными и носить проектный характер.

Так, играющие большую роль в создании уклада школьной жизни общие праздники осуществляются как значительные творческие проекты на основе синтеза разнообразных художественных средств и способов. В больших проектах все участники получают ощущение разделенного успеха, даже при относительно скромном личном вкладе. Это особенно важно для индивидуального продвижения детей с заниженной самооценкой, стеснительных в общении.

* * *

Для самоопределения человека необходимо понимание своей индивидуальности не только на уровне выбранных ценностей и позиций, но и в плане выявления особенностей своего темперамента, мышления, способов восприятия и т. п. Художественное творчество – одна из областей, в которых эти особенности проявляются чрезвычайно ярко. Учителя помогают ребенку выявлять эти особенности, организуя осмысление своего выбора или результатов творческих усилий.

В художественно-творческом пространстве ребенок выступает не только в роли создателя, творца, но и в роли потребителя в хорошем смысле слова, «воспринимателя искус-

CTBa».

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.