

---

## ПУТЬ АЛЬТЕРНАТИВ — ОСНОВА РЕАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Ната Крылова, кандидат философских наук

*Почему всё чаще говорят о пути, альтернативном традиционной системе общего образования? Одной из фундаментальных причин стало углубление разрыва между двумя тенденциями: значительного ухудшения уровня здоровья массы детей за время обучения в школе, с одной стороны, а с другой, — низких показателей подготовленности к решению нестандартных учебных проблем, что стабильно фиксируют исследования PISA, в том числе последние<sup>1</sup>.*

### **Альтернативы — это выход в другое образовательное пространство**

Как известно, сама идея стандартной школы (транслировать всем некий объём стандартного знания, одновременно и в едином ограниченном времени-пространстве) противоречива, парадоксальна и утопична. Но идея живуча, поскольку задаёт дешёвую модель относительно легко унифицируемого (установленного, разрешённого, контролируемого) и регламентированного обучения детей.

В принципе такая модель не обеспечивает права выбора, не требует творчества и свободы самовыражения ни ученика, ни педагога. В её основе лежит однолинейная схема исполнения (учителем — заданной «технологии», ученика — задания учителя). Когда же возникают попытки видоизменения модели, система отторгает мало-мальски радикальные инициативы, поскольку они не вписываются в существующий порядок и не служат целям «улучшения» стандарта.

---

<sup>1</sup> ОЭСР опубликовала предварительные результаты прошлогоднего теста, посвящённого естественным наукам (Ведомости, 30.11.2007). В нём участвовали школьники 57 стран, Россия — на 33–38-м местах. Финны были первыми, канадцы — третьими. В каждой стране тесты PISA (Международной программы оценки учащихся) проходят 4500–10 000 школьников. Ответы на вопросы требуют аналитических способностей. В лидирующих в PISA странах цель — научить подростка обобщать и понимать изучаемый материал. В России, как отмечают педагоги, результативность обучения измеряется количеством и воспроизведением заученного материала. В итоге способность к логическому мышлению и общий уровень знаний детей за последние 10 лет снизились.

Инициативы, вписывающиеся в нормы, утверждённые существующей системой управления, получают статус приемлемых и поощряемых инноваций, система даже ратует за их внедрение, поскольку адаптированные модели помогают ей выжить.

Глубокие преобразования учебного процесса критикуются и не допускаются (под предлогом «хватит экспериментировать над детьми» или «экспериментальная модель оказалась нежизнеспособной»). Эти «бракуемые» нестандартные и неунифицированные модели, способы, формы и есть альтернативы развития общего образования. Подчеркнём — именно «общего», поскольку задачи, направленность и содержание профессионального образования более-менее ясны. Именно разнообразие понимания и интерпретаций «общего» порождали альтернативы, которые всегда были и будут, ведь образование — это часть культуры, постоянно порождающей новые образцы *общей* образовательной деятельности, хотя замечу, что в массе своей школа — это типичная массовая культура, и её «инновации» часто завершаются шоу, а не авторским проектом.

**Общее** образование целью имеет приобщение детей к многообразию культурных процессов, но у нас же его всё более и более делают подготовительным отделением специального, выпуская в свет скорее «недопрофессионала», чем культурного человека...

Сказанное — критика вовсе не отдельных школ и учителей, как кому-то может показаться, а в первую очередь критический анализ *системы*, которая не хочет ни видеть, ни понимать, ни принимать подлинных альтернатив. Именно система заставляет их с трудом утверждать себя и пробиваться к заинтересованной части нашего сообщества с боем, в результате чего многие инициативы терпят поражение.

В результате учителя, думая о развитии школы, повышении качества лично ориентированного образования и улучшении деятельности, выбирают ту или иную новацию среди ограниченного их числа, вынуждены при этом оставаться всё же в традиционном поле транслирующей деятельности, в заколдованном кругу обыденной школьной организации обучения и административного управления.

Поясню это суждение на примере Школы самоопределения Александра Наумовича Тубельского. Свою школу он рассматривал как альтернативную. В его сознании она принадлежала **иному, свободному** пространству, хотя всецело свободной быть не могла. Он в частных разговорах порой жаловался: «Вот опять инспекция... инспектор, видная такая женщина, говорит: «Да у вас нет «одного-другого-третьего...», на что я (Тубельский) ей в ответ: «У нас зато есть «пятое-десятое», чего нет ни в одной школе». А инспектор: «Мне ваш

уклад и скрытое образование ни к чему: у вас нет «первого-второго-третьего».

Вот и ушёл Александр Наумович от нас, подгоняемый инспекторами, и они зачастили в его школу, убеждая соратников Тубельского: «Да у вас нет первого, второго, третьего».

Инспектору отвечают: «Тубельский создал авторскую школу, которая проработала более десяти лет и доказала...». А инспектор в ответ: «Это позволено Юпитеру — не позволено быку..., ведь у вас нет первого-второго-третьего».

Система не принимает (не хочет принять) тех педагогов, которые сознательно уходят от унифицированных атрибутов массовой школы. Например, они успешно преодолевают текущее оценивание в отметках, обязательное линейное (последовательное) прохождение учебных тем, «урочную» (фронтальную) организацию учёбы и т.п.

Тубельский и его коллеги (и единомышленники в разных школах по стране) создали в недрах нашей системы альтернативную, не=классно=урочную, демократичную образовательную модель, в которой каждый ребёнок и всё детско-взрослое сообщество стали **реальными субъектами вариативной образовательной деятельности и демократического поведения**. Но это создаётся в ситуации жёсткого управленческого контроля.

Многие учителя и управленцы не понимают сути произошедшего. Они говорят, что школа Тубельского показала всем остальным, как высоко можно поднять планку, и что массовая школа должна равняться на эту «высокую планку». Школа же Тубельского на деле — это не взятие стандартной высоты, а движение в **другое образовательное измерение, в которое не всякая школа может попасть (поскольку нужен высокий коэффициент инициативности учителей здесь и теперь)**.

Это — **выход из системы**, где считается, что надо «управлять людьми» (педагогами, детьми, родителями), и переход в систему, где реализуется широкое взаимодействие добровольных участников и их подлинно демократическое со=правление; где нет успокоительного вертикального самоуправления отдельно педагогов, детей и родителей, а где действует горизонтальная интерактивная со=организация **общей** школьной жизни. Здесь нет иерархии и администрирования. Здесь организаторы — сами дети и педагоги, осознавшие свой выбор.

В этом — другом — образовательном измерении содержание образования определяется всем укладом школы, в том числе, конечно, и организацией учебного процесса (но он лишь один, наравне с другими, фактор образования и воспитания).

Многие педагоги считают неприемлемым опорой на личный выбор ребёнка в учёбе. Вспоминаются мне слова на конференции одного уважаемого члена-корреспондента: «Как это «выбирать тему»? — ученик, что ли, будет выбирать и знать «Механику» и не будет знать «Оптику» — но это невозможно! Есть вещи, который должен выучить каждый: таблицу умножения, число «пи» и др.!». Моя реплика «Зачем же тогда калькулятор, если он не для детей?» была посчитана в принципе бессмысленной и безграмотной...

Я же думаю о том, сколько бесполезной для жизни и дальнейшей работы информации заставляли и заставляют выучивать в школе, но не развивали и не развивают **в каждом главного** — не запоминания разных таблиц, а способностей творческого поиска, самоопределения, авторства, инициативы, самореализации. Это в ребёнке (далеко не каждом) развивается часто вопреки массовой школе (и в большинстве случаев в ситуации тлеющего или острого конфликта с некоторыми учителями).

Почему-то считается, что принципы постепенности, последовательности, поуровневости — наиважнейшие в обучении. Отсюда однолинейность предметного обучения, которая никак не согласуется с **матричной природой мышления (а у каждого ребёнка к пяти годам готова развиться собственная объёмная матрица, ему же в голову закладывают однолинейные схемы)...**

И вырастает массовый человек, боящийся проявить инициативу; конформист, ждущий указания; член сообщества, равнодушный к его перспективам; специалист, повторяющий азы...

Согласна, далеко не все дети будут генераторами идей, нужны и грамотные исполнители. Однако потенциал общества определяется критическим числом (количеством) поощряемых инициаторов и генераторов идей, порождающих общую атмосферу, благоприятствующую инициативе, поиску, переменам. Именно в таком сообществе создаются условия устойчивого культурного развития. Но у нас не любят перемен, а «инициатива, как известно, наказуема».

### **Почему нужен поиск альтернатив**

Поиск — это культурная проективная и даже «прожективная» работа. Она всегда нацелена на будущее, поскольку люди ищут в прошлом и настоящем то, что поможет культивированию перспективной и необходимой, по их мнению, реорганизации и реконструкции. Часто то, что мы ищем, существует в урезанном виде, как малоза-

метный росток, который надо ещё распознать и соотнести с картиной образования и тем, что уже существует, как явления реальности (в практике образования) и как образы виртуальности (в теории и сознании педагогов).

Для каждого человека поиск проявляется, как стремление соединить по-своему все эти векторы возможностей. Наверное, поэтому поиск — и собирание, и нахождение, и осмысление, и конструирование (и смена галсов). Это не только познавательное и исследовательское действие, но и выбор, выстраивание новой мозаики образов и смыслов. Ведь когда ищут «нечто», обычно предчувствуют, «что» ищут, «где» и «для чего», поэтому поиск всегда основан на прецедентах и целесообразен.

Педагогика — это деятельность по *сохранению суммы инновационных прецедентов образовательной деятельности и созданию новых*. В противовес распространённому мнению, что педагогика — это строгая наука (одновременно — искусство) со своими гипотезами, законами и точно воспроизводимыми технологиями, я исхожу из другого постулата.

Педагогика — живая, гибкая, многообразная и неопределённая (насколько неопределёнными все гуманитарные науки) область прагматического знания. Она осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения и самоорганизации, развития и саморазвития, самообразования и учения ребёнка и взрослого.

Действие технологий в педагогике ограничено процессами саморазвития и самообразования ребёнка: воле и интересу взрослого всегда противостоит воля (упорство) и интерес ребёнка. В педагогической деятельности и образовательном пространстве идут постоянные изменения, что и определяет их глубинную вариативность, неопределённость, незаконченность (или вероятностность, по словам А.М. Лобка). Отсюда и ограниченность всех образовательных систем — мы их строим на основе сообща сформулированных принципов, но каждый раз получаем немного иной результат, сообразный только конкретной *культурной ситуации здесь и теперь*, а не той, что соответствовала ранее чьей-то «гипотезе» и «технологии».

Наше стремление найти в этом пространстве разнообразного опыта законы и закономерности похвально, но иллюзорно, поскольку в самом общем виде они сводятся к известной моральной норме: «Надо любить детей и создавать условия для их развития и саморазвития»... А далее педагогическую и образовательную действительность приходится всё время творчески воссоздавать и приспособлять к «здесь и теперь», порой не достигая своей цели и не решая пол-

ностью поставленных задач, ведь «достижение целей» и «решение задач» зависят от условий, среды, суммы действий других субъектов образования и от неуловимой (не подвластной технологиям) души школы. Без этой ауры невозможна культурная иннициация каждого молодого поколения.

Постоянный поиск альтернативных моделей, способов и форм исторически присущ организации *общего* образования. Он был выстраиванием такой картины образования (и его теорий в концептах педагогики, философии и культурологии), которая соответствовала бы общей, антропологической природе ребёнка, с одной стороны, и основывалась бы на инновационных идеях и практико-ориентированных обобщениях, приемлемых в данной культурной ситуации, с другой.

Когда начинаешь итожить эти поиски, они оформляются в виде *картины образования*, его конкретных ценностных оснований и предполагаемого направления развития школы в новых социальных условиях. Вот составляющие этих процессов:

- Особенности каждого нового поколения детей меняются, вслед за изменением внешней среды становится иным и внутреннее пространство их саморазвития. Стало, например, больше «правополушарных» детей. Дети более раскованы и свободны, лучше информированы, лучше схватывают информацию и способны быстрее осваивать технические новинки. Уже известно всем педагогам, что дети значительно различаются по своим психологическим типам, стилям учебной деятельности и особенностям индивидуального развития. Значит, детский сад и школа должны выстраивать свою деятельность с опорой на эти изменения, педагоги — быть более креативными, а образовательные программы и методы — более гибкими и вариативными. Однако в значительной части образовательных учреждений из этих фактов ещё не делают организационных выводов. В результате школа постоянно создаёт для многих детей ситуации «неуспешности», «нереализованности», «академической неуспеваемости». В этом одна из причин появления проблемных детей уже на стадии перехода из начальной школы в среднюю.

- Условия развития, виды деятельности детей и их культурные практики (т.е. чаще всего практикуемые и позитивно мотивируемые виды деятельности) объективно стали более разнообразными и пролонгированными. Это ведёт к тому, что на каждом этапе развития ребёнка трудно выделить какой-либо один вид, который можно назвать ведущим в отношении других и развития в целом. По-видимому, **ведущей может стать любая деятельность**, которая интересна

для ребёнка в ситуации здесь и теперь, помогая ему сделать выбор и самореализоваться. Скорее всего, *основные виды деятельности современных детей — игровая, коммуникативная, познавательная/учебная, трудовая и каждая из них в отдельности — способны вести за собой развитие на любом возрастном этапе, действуя сообща, накапливая позитивный опыт, становясь привычной культурной практикой (успешной и интересной деятельностью, приносящей удовлетворение)*. Но школа снижает эффект развития, делая ставку только на одну деятельность — учебную.

- Назрел пересмотр принципа организации образовательных процессов и в детском саду, и в школе. Можно, например, предположить, что для ребёнка 3–6 лет не подготовка к школе — главная задача, а для ребёнка и подростка (до 15–16 лет) — не школьное обучение, а те или иные практико-ориентированные, проектные формы самоопределения и самореализации, которые ему интересны в каждый данный момент его развития и самообразования. В этом ракурсе школа должна стать одним из средств именно культурной идентификации и самореализации в первую очередь, что сегодня далеко не всегда обеспечивается.

- Культурная идентификация и самореализация предполагают принципиальный отход от доминирования принципа передачи информации от учителя к ученику. Детей с начальной школы надо погружать в самостоятельную разнообразную творческую деятельность (практическую/прикладную, познавательную, исследовательскую, конструкторско-проектную, художественную, социальную) и ориентировать их на накопление их собственных образовательных продуктов вместо выполнения формальных заданий и получения отметок. Общее образование — не трансляция информации, а накопление разнообразного собственного опыта деятельности, в соответствии с интересами каждого ребёнка.

- Социальные различия в развитии детей становятся более заметными, увеличилось число т.н. проблемных, трудных, педагогически запущенных детей, малолетних правонарушителей, а также детей с особенностями развития. И это требует создания особых условий для их индивидуального развития. Однако речь не идёт об увеличении сегрегации образования (школа и детский сад уже достаточно сегрегированы сегодня). Речь идёт о целенаправленной политике **всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития** каждого ребёнка в образовании, а также обеспечения индивидуально-ориентированного обучения для тех детей, которые особенно нуждаются во внимании к ним взрослых.

- Поскольку школа часто выступает для детей источником серьёзных учебных, дидактических и психологических проблем (для некоторых детей, имеющих фатальные последствия), необходимо изменить сам уклад школьной жизни, сделав его более «человечным». Особенно дети с разными типами проблем бывают обделены гуманным к ним отношением, и порой для них актуальны не столько задачи саморазвития, сколько самосохранения и выживания. Для них жизненно необходимы индивидуальные формы работы. Но образовательная политика сегодня обернулась против многих форм индивидуальной деятельности с детьми, поскольку при подушевом финансировании педагогам стало «выгоднее иметь в классе больше детей»... По сути, в школе экономически стимулируются фронтальные и массовые образовательные методы. Когда же администраторы больше озабочены количественным наполнением классов, то теряют из вида главное — индивидуальность каждого ребёнка (или, как стало почему-то модным говорить, «обучающегося»).

- Сегодня изменяется вся социокультурная среда, становясь более информационно-насыщенной и разнообразной, что расширяет возможности выбора для ребёнка. Его культурная идентификация и самоопределение стали более самостоятельными, сложными и противоречивыми, чем прежде. В этих условиях школа объективно перестала играть роль единственного носителя информации и института социализации и индивидуализации, но субъективно она ещё претендует на роль руководителя (и подчас контролёра) индивидуального развития. Для ребёнка же значимыми стали разнообразные возможности интерактивного самообразования. Поэтому современная школа должна обеспечить пространство его самостоятельных культурных практик и систематической проектной деятельности. Это можно достичь, уходя от унифицированного и пассивного обучения, предоставляя возможность для активной самостоятельной деятельности всех детей, обеспечивая равноправие стандартного обучения и открытого индивидуального учения (включая сведения о результатах обоих направлениях образования в аттестат).

- Изменились и постоянно изменяются содержание знаний и технологии производства, что побуждает науку уходить от традиционной дисциплинарной структуры представлений о мире и вести междисциплинарные, комплексные исследования. Такие перемены должны побуждать школьное обучение всё в большей мере переходить к интегрированным формам, междисциплинарным погружениям. Всё образование в целом становится более открытым. Его до-

минантами становятся не запоминание информации и контроль её усвоения, а умение использовать справочники, энциклопедии и специальную литературу в решении проектных задач. Вслед за изменением содержания и форм образования должны произойти изменения в механизме оценивания, где важно подведение общего итога, ориентированного на качество деятельности учащегося, а не на количество фиксаций единиц т.н. «текущей успеваемости».

- Изменяется в условиях социально-экономической интеграции рынок труда, всё более востребованными становятся высококлассные специалисты средней квалификации, работники сферы разнообразных услуг. Специалист сегодня (даже на уровне массовых профессий) должен быть технически грамотным, готовым к смене специальности или профессии, он должен владеть компьютером, знать иностранный язык. Школа в этой ситуации не только не вписывается в тенденцию, а порой дезориентирует старшеклассников, нацеливая всех на поступление в вуз и на научные занятия. В то же время существует гибкая и мобильная методика продуктивного учения, обеспечивающая интеграцию труда на реальном рабочем месте и образования. Продуктивное учение даёт возможность всем старшеклассниками начать свою карьеру ещё в школе и научиться создавать образовательные ситуации в процессе своих практик, открыть для себя учебный потенциал любого труда. Оно даёт школьнику возможность войти в рыночную экономику и понять мобильность малого бизнеса.

- В детском сообществе становятся престижными самостоятельность и независимость от взрослых, желание посылно участвовать в производительном труде, сфере услуг или проектной деятельности. Однако организация учебного процесса как жёсткой классно-урочной системы не создаёт условий для самоопределения и самореализации. Далеко не во всех школах такая возможность обеспечивается и во внеклассной деятельности. Принцип жёсткой обязательности довлеет не только над учеником. Во многом атмосфера своеобразной круговой поруки идёт от жёсткого стиля администрирования и контроля над школой: для ученика (внизу образовательной вертикали) так же мало возможностей, как и для директора (в середине этой вертикали) и рядового методиста (в верхних эшелонах). Хотя должно быть ясно, что «закручивание гаек» и «разрешительная политика» на эксперимент — не лучшие условия для подлинной инновационной ситуации саморазвития образования в целом. Жёсткое руководство сверху донизу делает всю систему ригидной, консервативной и малоспособной к саморазвитию. Внедрение инновации сверху часто

дополняются демонстрацией имитационной деятельности. В конечном счёте, дело идёт к стагнации.

- Опыт культивирования инноваций снизу показывает, что успеха добиваются те школьные сообщества, которые уходят от традиционного преподавания и обучения, широко используют интерактивные методы самостоятельной учёбы детей. В настоящее время получили распространение также и новые формы подготовки будущих педагогов: кратковременные тренинговые формы повышения квалификации, проектные методы заочной учёбы. Формы традиционного преподавания (разорванные кусочки малосвязанных учебных предметов, объяснения у доски, жёсткий план урока, вопросно-ответная форма его построения, обилие обезличенных упражнений и задачек) всё менее интересны детям, которые вне школы сами практикуют интерактивные методы. Это и многое другое побуждает высшую школу переходить на более адекватные современности методы подготовки учителей, во-первых, не узких предметников, а специалистов широкого профиля, и, во-вторых, организации более масштабных практик для студентов. Необходима подготовка будущего педагога к *обеспечению педагогической поддержки, которая нужна как система в каждой школе, особенно на уровне среднего звена — потенциально критического этапа школьного обучения, когда у детей и подростков падает мотивация учёбы в условиях классно-урочной системы, стандартизации и интенсификации обучения.*

- Начавшаяся было демократизация социальной, экономической и общественной жизни (пусть урезанная и явно урезаемая) всё же способствовала проявлению демократических процессов и в школе. Однако школа, следуя принципу упрощения в учебной модели всего богатства мира, упростила и демократизацию, сводя её к повторению модели управляемой государством демократии (на ограниченность такого подхода указывал ещё Гессен). Реальная демократия в обществе и само гражданское общество начинаются со школы. Именно в ней легче всего воссоздать для детей культурную практику прямой демократии в школе («горизонтальной», а не «вертикальной»), где детско-взрослое сообщество само планирует, организует, обеспечивает и контролирует общий процесс жизнедеятельности, в которой нет разделения на лидеров и основную равнодушную массу, на показательное (или имитирующее) самоуправление детей и фактическую власть администрации школы, а действуют эффективное соуправление детей и взрослых и гуманные нормы сотрудничества, опирающиеся на демократическое поведение и открытую, совместную экспертизу процессов. У нас

же пока распространение получило представление о демократии в принципе как понятия.

Такова обобщённая картина «мира образования», построенная целиком на прецедентах. **Всё перечисленное уже было в истории образования и есть сегодня в виде отдельных проявлений — процессов, моделей, методов, форм образования.**

Прецеденты живут, конечно, своими жизненными циклами, и нам приходится выискивать факты, обращать на них всеобщее внимание, пытаться осмыслить, повторить или создать собственные прецеденты. Мы вечно будем ходить «кругами» в стремлении достичь соответствия наших идей, прецедентов и массовой практики образования интересам каждого отдельного ребёнка, если не проявим, как говорят, политической воли.

#### Литература

1. *Селевко Г.К.* Альтернативные педагогические технологии. Школьные технологии. 2005.
2. «Демократическая школа: Условия развития». № 2. 2007.
3. *Лизинский В.М.* Избранные педагогические страницы. Центр «Педагогический поиск», 2007.
4. *Крылова Н.Б., Александрова Е.А.* Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) // Библ. журнала «Директор школы». № 2. 2005.
5. *Крылова Н.Б.* Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей // Библ. журнала «Директор школы». № 5. 2007.