

Модернизация основной школы: преодоление образовательного индивиденчества

В.Р. Имакаев

Под основной школой мы традиционно понимаем вторую ступень общего образования, 5–9-е классы общеобразовательной школы. Это самая продолжительная ступень. Это — самая проблемная ступень. Наконец, это ступень, которая за последние 20 лет по существу практически не изменилась. В 90-е годы прошлого века инновационное движение коснулось в основном начальной и старшей ступени общеобразовательной школы. Локальные эксперименты в основной школе хотя и приводили к интересным и нетривиальным результатам, не стали основной для разворачивания масштабных педагогических преобразований.

Реализация концепции профильного обучения в первом десятилетии XXI века, с одной стороны, показала принципиальную возможность масштабной модернизации одной из ступеней общего образования, с другой — очертила границы модернизации старшей школы. Эти границы (как ни банально это звучит) — низкая (и с академической точки зрения, и с точки зрения современных требований) результативность основной школы и невнятный, постоянно меняющийся, ориентирующийся на потребности общественного сознания спектр предложений со стороны профессионального образования.

Поясним вышесказанное. В концепции профильного обучения неявно предполагается, что выбор старшеклассником индивидуальной образовательной траектории обусловлен рациональными основаниями: обоснованным стремлением к достижению определённой цели (например, к получению профессионального образования соответствующего уровня и направленности), осознанными собственными интересами, склонностями и возможностями, успехами и неудачами в освоении учебного плана основной школы.

Однако массовая основная школа зачастую не формирует актуализированной установки на выбор образовательной, и уж тем более профессиональной, жизненной траектории. Большинство выпускников 9-х классов «выбирают» профиль не вполне рационально, опираясь на советы и даже настояния учителей, желание остаться в собственной школе, продлить «детство», сохранить те социальные отношения, которые являются для них привычными, уютными, домашними.

Второе ограничение — переход из старшей школы в систему профессионального образования также задаёт проблемную зону для старшеклассников и их родителей. Преобладающая в настоящее время установка учащихся и родителей, подкреплённая стараниями педагогов, сводится к тому, что цель старшеклассника — хорошая сдача единого государственного экзамена по тем предметам, которые он «выбрал». Собственно целеполагание по отношению к продолжению образования и построению собственной профессиональной образовательной траектории зачастую подменяется целеполаганием к поступлению в вуз как таковой (не очень важно какой) или учреждение среднего профессионального образования. Слабое представление учащихся, учителей, родителей о современном рынке труда, господствующая в массовом сознании установка на получение образования по «гламурным» специальностям, на выбор профессии по ожидаемым социальным благам (престиж, высокий уровень заработной платы), а не на основе собственных инте-

ресов и склонностей, постоянное изменение «правил игры» при поступлении в учреждения профессионального образования — все эти факторы приводят к тому, что собственно принятие решения о выборе траектории профессионального образования откладывается старшеклассником и его семьёй «на потом». Завучам и педагогам хорошо знаком феномен «позднего случайного целеполагания», когда в апреле-мае месяце одиннадцатиклассник «принимает решение» о поступлении на такую специальность, к которой его «не готовили» (например, он изучал на профильном уровне физику и математику, а собрался поступать на экономический факультет).

Следует признать, что система предпрофильной подготовки, развёрнутая в 8–9-х классах, в большинстве случаев не формирует у учеников способности к осознанному выбору образовательной траектории. Между тем, именно данная способность признаётся актуальным результатом основной школы в проекте стандартов второго поколения: «В **основной школе** главным результатом образования является... подготовка к осознанному и основанному на предметных знаниях выбору будущей образовательной траектории»¹. В данной формулировке содержится определённое противоречие. Дело в том, что цель «подготовки к осознанному выбору», «формирования способности к ответственному выбору» как интегральная цель основной школы является «неклассической» образовательной целью. Крайне сложно, если не невозможно, основываясь лишь на «предметных знаниях», сделать осознанный выбор образовательной траектории. Выбирая «траекторию» я (Ученик, или Ученик и его Семья) выбираю не только и не столько предметы для изучения на профильном и базовом уровне — я выбираю определённые приоритеты в собственной жизни. Я отказываюсь на данном этапе собственного взросления и развития от существенного набора образовательных и профессиональных траекторий. Проблема моего выбора — не в знании или незнании предмета и даже не в интересе к тому или иному предмету. Проблема эта в том, что во многом данное решение имеет необратимый характер. У меня мало оснований для такого рода выбора. Этот выбор — одно из первых ответственных решений в моей жизни. Это — жизненный выбор. 16 предметов учебного плана, знания которые я на них получил (или не получил), — очень ненадёжное основание для принятия такого рода решения.

Именно в основной школе возникают и укрепляются тенденции, которые в массовом учительском сознании маркируются как «потеря мотивации» к изучению предметов. Смысл образования для большинства детей начинает теряться и исчезать подобно «улыбке чеширского кота». Педагогическое сообщество при этом продолжает во многом бесплодные попытки увеличивать или удерживать на прежнем уровне объём и степень когнитивной сложности учебных предметов.

Новые, неклассические, компетентностные результаты основной школы в этой ситуации не могут пробиться сквозь плотную завесу «классических требований». Повысить «мотивацию» учащихся в условиях, когда она неуклонно снижается, сформировать действие «смыслообразования» в условиях потери смысла большинством учащихся, транслировать ЗУНы согласно «фундаментальному ядру» и одновременно формировать универсальные учебные действия и (или) компе-

¹ Проект требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=238>. С. 9.

тентности, готовить подростка к выбору, в условиях когда по-прежнему деятельность школы оценивают по успеваемости и результатам итоговой аттестации, по победам в олимпиадах и конкурсах — клубок противоречий нарастает и, повторим, зачастую приводит к тому, что именно в основной школе ничего не меняется ни с точки зрения содержания образования, ни с точки зрения уклада школы.

Для преодоления описанной выше ситуации мы, опираясь на методологию социальной философии, и, в частности, «социологии знания», попытаемся построить одну из возможных «неклассических» интерпретаций проблематики основной школы.

Прежде всего, кризисное состояние основной школы следует осмыслить как усиливающийся разрыв между реальностью повседневной жизни учащихся и родителей, с одной стороны, и образовательной реальностью школы — с другой. Знания, которые учителя передают, транслируют детям («фундаментальное ядро» стандартов), становятся всё более отчуждёнными от практической повседневной жизни самих учащихся. Операциональная, практическая, смысловая нагруженность этих знаний, знаний как таковых, стремительно сокращается. Особенно важно подчеркнуть, что переходя из начальной школы в основную, ребёнок оказывается в ситуации отрыва от одного «значимого Другого» — учительницы начальной школы. Появляется несколько отнюдь не самых значимых Других — учителей-предметников, каждый из которых пытается транслировать имеющийся у него запас «предметного знания». Если в начальной школе получаемое образование являлось для ученика и, что очень важно, его родителей, социально обусловленным, осмысленным, то знания, которые учителя пытаются транслировать в основной школе, всё более удаляются от повседневности, становятся более академичными, онаученными, излагаются в весьма непростой логике. Каждый из предметов содержит знания, всё более далёкие от реальности повседневной жизни, количество предметов увеличивается с каждым новым учебным годом. Следует особо подчеркнуть, что удалённость, отчуждённость «школьных знаний» от реальности повседневной жизни есть в определённой степени прямое следствие колоссального развития и потому усложнения вещей, предметов, технологий, в которых живёт каждый современный человек. Изучение электрического тока ни на йоту не приближает ученика к пониманию того, «как работает» компьютер или сотовый телефон. Изучение обществознания не помогает ему разобраться в особенностях современной общественной жизни. Изучение литературы (за редким исключением) напрямую не связано с теми этическими, нравственными проблемами, которые актуальны для современного подростка. Путь от предметного знания к реальности повседневной жизни подростка — весьма извилист и сложен, такого рода «тропинка» требует особого педагогического отношения, «образовательного сталкерства».

В этой ситуации естественное «классическое» поведение учителей сводится к манипуляции сознанием детей, убеждению их в том, что транслируемые знания «пригодятся в жизни», помогут при сдаче экзаменов. «Сейчас ты учишься для того, чтобы потом жить хорошо» — примерно такая далеко не очевидная в современной социальности формула является примером классической установки педагогов. Иными словами, в школе происходит «подготовка к жизни», а настоящая жизнь, полная свершений и достижений, начнётся потом, за порогом школы. Степень легитимности данной установки в современном социальном мире крайне невысока. Современная социокультурная ситуация проблематизирует, во-первых, содержание академического школьного образования, во-вторых — саму идею «школы как подготовки к жизни». Большинство современных технологий актуализируют возможность жизни, дела «здесь и сейчас». Всё, начиная от управления телевизором с помощью пульта, заканчивая современными средствами коммуникации, направлено на то, чтобы принятое решение не откладывалось, а реализовывалось бы «в реальном времени». Эти и многие другие особенности современного мира приводят к тому, что собственно биографическое, проектное время современного подростка является крайне ограниченным.

На какое характерное время планирует собственную жизнь современный подросток? Проведённые нами исследования показывают, что это время для большинства детей составляет несколько дней. Неделя, месяц, а уж тем более год — для современных детей это очень большие временные интервалы, крайне сложные для осознания, понимания и проектирования. В этой ситуации убеждать ученика 7-го класса «хорошо изучать физику, чтобы потом стать хорошим инженером» — не самый лучший подход к решению педагогической головоломки «восстановления» и даже «созидания» смысла изучения физики.

Таким образом, возникает сложнейшая задача: как сделать осмысленным, интересным, актуальным «учебное дело», школьную жизнь подростков «здесь и сейчас»? Решение этой задачи упирается в другую особенность современной основной школы — господство «индустриальной парадигмы времени».

«Несмотря на все эти разглагольствования о будущем, школы наши обращены в прошлое и сориентированы не на нарождающееся новое общество а на уже отжившую систему. Огромных усилий стоит воспроизводство *человека индустриального* — т.е. штамповка людей, пригодных для выживания в системе, которая умрёт раньше, чем они сами»², — писал Э. Тоффлер ещё в 1970 году. Этот знаменитый футуролог подчёркивал, что циклически, по звонку организованная школа продолжает подготовить человека к миру напряжённого однообразного труда, коллективной дисциплины, миру, где время регламентируется не лунным или солнечным циклом, а фабричным гудком и часами. В основной школе преобладает индустриальная темпоральная структура: образовательное время представляет собой последовательность вложенных друг в друга циклов, строго регламентирующих виды занятий и перемещение ученика по школьному пространству.

Для ученика с точки зрения структуры времени день повторяет день, неделя повторяет неделю, четверть похожа на четверть, год — на год. Эта повторяемость во многом касается и временной структуры урока, большинство уроков похожи друг на друга как две капли воды: сначала проверка домашнего задания, потом изучение нового материала, его закрепление и «выдача» нового домашнего задания. Регулярное, многократное повторение формирует образовательные привычки — привычки, которые в силу своей многократной воспроизводимости начинают восприниматься как непреложные «законы» образовательной реальности. Высокая степень привычки к образовательной жизнедеятельности приводит к формированию естественной установки ученика: от меня в моей жизни в школе «ничего не зависит». Воля ученика, его стремления, его мотивы — всё это «растворяется» в привычках школьной жизни. Когда из дня в день ритм школьной жизни воспроизводится, в жизни пропадают события — переломные моменты, требующие концентрации, подготовки, свершения, испытания радости победы или горечи поражения.

Между тем, в современном социальном мире смысловую нагрузку несёт не привычки и потому объективированный процесс, а со-бытие. «Социальность как таковая имеет характер становления... Становление угрожает устойчивым социальным структурам уничтожением, но становление не является таковым, если поддерживает само себя»³. Именно событие и заставляет становление под-

² Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997. С. 432.

³ Керимов Т.Х. Социальная гетерология. Екатеринбург: Изд-во «УралНаука», 1999. С. 58.

держивать самого себя, предписывает динамичную стабильность становящейся социальной. Именно событие придаёт становлению исторический смысл, связывая временные поля, объективированные структуры и индивидуальные переживания в субъективно ощущаемую целостность. Событие для современного человека является своеобразным моментом истины, точкой сборки разнородных процессов и ценностей, интегральной рефлексией. В чистом становлении самоидентификация индивида растворяется, говоря физическим языком, он превращается в частицу, увлекаемую турбулентным течением социальной жидкости: индивид понимает, что он движется, но вокруг движется хаос, и собственное направление движения индивида ничем не определено. Событие же играет роль странного аттрактора, нанизывающего на центры смыслообразования индивидуальные траектории движения.

Представьте себе человек, который сел в поезд, следующий из пункта А в пункт В. Время движения в пути — пять лет. Вагон, в котором едет этот человек, содержит примерно 25–30 пассажиров одного возраста. Проводники меняют друг друга по расписанию. Каждый проводник выполняет примерно одинаковую последовательность действий, чтобы пассажирам было хорошо, чтобы они «развивались и получали новые знания». Изредка поезд останавливается на станциях, пассажир выходит на перрон. Именно перрон — пространство его свободы. Там он может перемещаться как хочет, купить мороженое, пообщаться с пассажирами из других поездов, пока гудок паровоза (или звонок на урок) не позовёт его обратно в вагон. Даже если пейзаж за окном меняется, смена этого пейзажа зависит только от маршрута, а он раз и навсегда задан. Первые несколько дней, а может быть и недель новизна путешествия ещё захватывает пассажира. Однако через несколько месяцев всё опривычено и потому обесмыслено. Конечная цель — «пункт В» ещё «бесконечно далека». Каждый день нужно совершать примерно одинаковую последовательность действий, причём все проводники утверждают, что именно эта последовательность и позволяет достичь пункта В. Однако бывалые пассажиры утверждают, что даже если наш герой и не будет ничего делать, поезд всё равно доставит его в вожделенный пункт В... через несколько лет. Герой проверяет: не выполняет заданий проводников, отстаёт от поезда, устраивает новым проводникам «мелкие пакости». Максимум — его вызывают к начальнику поезда, и он неизбежно оказывается в составе, который по-прежнему движется по строго определённом маршруту в однозначно понимаемом направлении.

Перед прибытием в пункт В (за год или за два) некоторые из проводников начинают говорить нашему герою, что в этом пункте — пересадка на поезда, которые идут в совершенно разных направлениях. Что надо готовиться к этому важному жизненному решению. Что от того, на какой следующий поезд попадёт наш герой, во многом будет зависеть его жизнь и судьба. Проводники повторяют, что чем лучше пассажир будет выполнять их задания, тем лучше он выберет новый поезд в пункте В. Однако привычка, хабитус, как правило, побеждает — пассажир начинает под руководством проводников готовиться к «высадке» из поезда в пункте В, так толком и не поняв, что означают разные маршруты, которые ему предстоит «выбирать». Более того, он не понимает, собственно, что такое есть этот выбор. Правда, выходя на перрон, или смотря в окно, он часто видит других людей, которые перемещаются свободно, в соответствии с собственными целями и смыслами — идут пешком, ездят на собственных автомобилях, постоянно меняют средства передвижения. У этих (так называемых успешных взрослых) людей идёт какая-то своя жизнь, они управляют собственным социальным временем, строят своё пространство жизни. Но эти картинки немало не помогают нашему герою понять, что же такое есть «осознанный выбор».

Стройная, фабричная, циклически упорядоченная темпоральная структура школьной жизни формирует устойчивые хабитусы — опривыченные последовательности действий учащихся и учителей. Привычная и многократно повторяющаяся схема жизнедеятельности формирует устойчивую установку подростка — от меня ничего не зависит, я не могу повлиять на

это, мне остаётся лишь следовать устоявшемуся порядку отношений. Таким образом, циклическая бессобытийная структура школьной жизни формирует и закрепляет «образовательное иждивенчество» — позицию ученика, согласно которой учёба, получение образование — есть задача школы, учителей, но не его собственная.

С социальной точки зрения цикличность школьной жизни является необходимым условием её функционирования и эффективного управления, а также встраивания института образования в социальную реальность в целом. Она также обусловлена самой спецификой образовательной деятельности: психофизиологическими возможностями детей, необходимостью повторения и закрепления изучаемого материала и т.д. В то же время в связи с проблемой смысла образования цикличность играет двойную роль. Если смысл актуально существует в образовательном взаимодействии, цикличность позволяет регулярно его воспроизводить и усиливать. В этом случае цикл уроков становится для учеников открытым в бесконечность рядом свершений. Но если смысл образовательной деятельности утрачивается, цикличность вновь и вновь воспроизводит эту утрату, усиливая смысловую отчуждённость. Циклическая упорядоченность темпоральной образовательной структуры с неизбежностью создаёт для каждого субъекта образования возможность и риск возникновения точки бифуркации образовательного процесса: в кризисной ситуации непонимания смысл может быть найден и будет возрастать, а может быть частично утрачен или даже пропасть окончательно. Таким образом, образовательный процесс может пойти совершенно разными путями, циклическая структура которых будет усиливать различия в конечном результате.

Однако точки «обретения смысла» практически отсутствуют в социальной структуре школы. В учебной деятельности подростка очень мало событий, требующих напряжения воли, сил, концентрации, продолжительной подготовки, свершения, публичной оценки и, как следствие, приводящих к рефлексии, способной актуализировать смысловую доминанту. Поясним, что имеется в виду под событиями, на примере параллельно идущего для некоторых учащихся образовательного процесса — так называемого «дополнительного образования».

Допустим, Маша ходит в музыкальную школу. Минимум раз в полгода она готовится к академическому концерту. Программа, которую предстоит исполнить Маше, длительное время ею разучивается. Она готовится к концерту. Несколько раз непосредственно перед событием преподаватель предлагает ей исполнить уже разученные произведения в актовом зале на концертном рояле.

На самом концерте присутствуют другие дети, другие педагоги, завуч и, может быть, директор школы, иногда — родители. Дети, родители, педагоги — все волнуются и переживают. Процесс выступления для Маши — точка высшего эмоционального напряжения. Если девочке удалось хорошо исполнить свою программу, она воспринимает это как собственную победу. Если были досадные ошибки, ей придётся остановиться и начать исполнение этюда сначала. Она, её педагог, другие слушатели переживают это происшествие как поражение.

Маша может сравнить своё нынешнее выступление с собственными выступлениями год назад. Она хорошо осознаёт, что в прошлом году она не смогла бы сыграть этот этюд и эту сонату — не хватило бы ни техники, ни средств выразительности. Она понимает, что она развилась, что её музыкальное образование при-

водит к личностному росту. Событийный ряд позволяет учащимся рефлексивно осознать собственное развитие, делает образование осмысленным для детей. Отсутствие событий, напротив, блокирует смысловую доминанту, не позволяет ученику осознать, развивается он или нет, ощутить, понять, прожить собственный качественный скачок.

Вернёмся в школу. Сегодня на уроке истории Маша изучала средневековую Англию. Две недели назад по той же схеме изучалась средневековая Франция. В чём можно зафиксировать развитие Маши? В том, что она больше знает? Вряд ли. Во-первых, само по себе увеличение объёма знаний не позволяет мне (или наблюдающему меня субъекту) зафиксировать какой бы то ни было качественный прирост. С тем же успехом я могу читать и пытаться запомнить телефонную книгу. Во-вторых, в подавляющем большинстве случаев в современной школе увеличения знаний у конкретного ребёнка не происходит. Дети очень хорошо забывают содержание, которое они изучали на прошлой неделе, в прошлом месяце, в прошлом году⁴. Образно говоря, знания ненадолго задерживаются в оперативной памяти детей, а вот их жёсткий диск остаётся в значительной степени свободным от транслируемой им информации.

Итак, «знаниевое накопление» не приводит и не может привести к событиям, конституирующим смысл образования для конкретного ученика. Его учебная деятельность в основной школе поразительно бессобытийна. Волнения, переживания, длительная подготовка, свершения, достижения, радость побед и горечь поражений — всё это остаётся за пределами учёбы. Подойдите в любой школе к школьной газете и внимательно изучите раздел «События школьной жизни». Вы узнаете о последнем празднике (например, «Дне Св. Валентина»), о прошедшей эстафете, о победе школьной команды КВН. Событиями насыщено всё, кроме основного процесса в школе — собственно учёбы.

Цикличность и бессобытийность школьной жизни, собственно учёбы блокируют развитие очень важного качества современного человека (и выпускник основной школы — не исключение, он тоже современный человек) — масштаба проектного времени. Масштаб проектного времени успешного взрослого — тот характерный промежуток времени, на который он может проектировать развитие собственной деятельности. Масштаб проектного времени ученика — тот характерный промежуток времени, в течение которого школьник может самостоятельно структурировать и наполнить содержанием собственную образовательную деятельность. Собственно говоря, масштаб проектного времени есть интервал проектирования собственной образовательной биографии, профессиональной истории, это время, которым я могу овладеть, которое я в состоянии рассмотреть как собственный «образовательный капитал». Повторим, для большинства подростков характерный масштаб проектного времени сводится к одному-двум дням. Многие ученики вспоминают о заданном домашнем задании за 15 минут до начала урока. Наиболее трудоспособные садятся вечером, смотрят в дневник и в собственные записи в тетрадках и начинают готовить домашние задания на следующий день. Если сочинение «задано на две недели и сдавать его надо в понедельник, 14 марта», то подавляющее большинство учеников будут работать над этим сочинением вечером, в воскресенье, 13 марта.

Важно понимать, что если у ученика нет опыта проектирования собственной образовательной деятельности на длительный период — неделю, месяц, полгода и, разумеется, реализации данного проекта, если он самостоятельно не структурирует собственное образовательное время, если характерный интервал принятия и исполнения решений — от 15 минут до суток, то у данного ученика не формируется представлений о собственной образовательной био-

⁴ Вспомним сравнение с поездом: даже если сегодня утром мы увидели потрясающий пейзаж и постарались запомнить каждую его деталь, через две недели мы вряд ли вспомним и сам пейзаж, и название местности, и те слова, которые по этому поводу нам говорил проводник.

графии. Его образовательная жизнь «не имеет истории», она циклична и потому антибиографична. У рабочего, который трудится на конвейере, нет профессиональной истории.

В этой ситуации становится понятным, что принятие решения о продолжении образования, выбор образовательной и, как следствие, профессиональной, жизненной траектории крайне затруднителен для подростков с неразвитым масштабом проектного времени. Чтобы понять, что от твоего решения зависит твоё образование после окончания основной школы, твой жизненный путь в старшей школе или за её пределами, нужно обладать отрефлексированным опытом принятия и реализации решений, проектирования собственного образования уже в основной школе. Естественно, масштаб проектного времени не формируется «сам собой». Сейчас и у 5-классника, и у 9-классника он примерно одинаков — «сутки-двое». В этой ситуации принять решение «на два года» — решение о профиле обучения — задача, несоразмерная актуальным проектным возможностям ученика. Отсюда следует тезис о том, что масштаб проектного времени должен искусственно развиваться у учащихся основной школы. Характерный интервал «образовательного проектирования» учащихся должен постепенно увеличиваться — сообразно их индивидуальным особенностям, их желаниям и интересам, их возможности самостоятельно структурировать и наполнять содержанием собственное образовательное время. Ученику нужно позволить выбирать, ошибаться, двигаться самостоятельно не только в дополнительном образовании, или во внеурочной деятельности, но именно в том, что традиционно понимается под учёбой — в предметном образовании.

Конечно же, последнее утверждение наталкивается на мощное сопротивление как практиков, так и теоретиков. На всех уровнях образования — и в общеобразовательной школе, и в вузе, господствуют, с одной стороны, линейные представления об образовании ученика, с другой — уверенность в том, что именно взрослые, авторы учебников, учёные, педагоги, должны определять логику, временную и содержательную последовательность освоения того или иного содержания, предмета в целом, учебного плана. Следует зафиксировать колоссальную степень недоверия педагогов к личности ученика, его образовательной мотивации, его способности самому строить свою образовательную траекторию. Причина — в господствующем представлении (зачастую неотрефлексированном) о том, что образование индивида есть освоение всего лучшего, кто накопило человечество к данному моменту собственного развития. Массивы знания, которое должно транслировать, предстают в сознании педагогов (и тех, кто их контролирует) как незбылемые основания, как прочный фундамент, как плодородная почва, на которой только и может вырасти образованный человек. «Знание — сила», «Хочу всё знать!», «Мы гордимся своими медалистами!» — эти и многие другие «слоганы» отечественного образования фиксируют устойчивое понимание образования как суммы знания, необходимого для победы в передачах «Что? Где? Когда?» или «Своя игра». То, что каждый индивид, в конечном счёте, выбирает узкую тропинку среди этого всё разрастающегося массива знания, «фундаментального ядра», воспринимается как недостаток, как проигрыш школы.

Между тем, основой, конституирующей личность будущего ученика старшей школы, студента колледжа или вуза, будущего взрослого, являются его личные образовательные достижения. Те самые свершения, которые в силу ряда причин (как внутренних, так и внешних) обрели статус события и сделали его личную образовательную траекторию осмысленной. Те самые свершения, в которых проявля-

ются его компетентности. Самостоятельно доказанная теорема может изменить моё отношение к геометрии, вызвать искренний интерес к решению геометрических задач. Многократно списанные и зазубренные доказательства теорем отбивают у школьника всякие интерес, блокируют осмысленное изучение предмета. Удачно выбранный краткосрочный учебный предмет, метапредметный курс или уровень изучения обычного учебного предмета, равно как и отрефлексированный неудачный выбор курса, предмета или уровня изучения формируют моё личное отношение к собственному образованию.

Из сказанного следует сделать важный вывод. Важнейшая задач основной школы — формирование способности к осознанному выбору образовательной траектории не может быть решена в рамках традиционной, цикличной, предельно хабиитуализированной модели образовательного процесса, господствующей в настоящее время и называемой классно-урочной системой. Способность к выбору, к принятию образовательного решения, осмысление собственного образования как образовательного капитала — эти важнейшие качества современного молодого человека формируются новой организационной моделью, новой структурой образовательного процесса, в которой заложена возможность выбирать, в которой присутствуют переломные моменты, события, точки принятия решений, в которой есть возможность ошибаться, возвращаться назад, но двигаться самому. Организационная модель обладает мощным воспитывающим потенциалом. Если мы хотим, чтобы подростки научились выбирать собственное образование, нам недостаточно изменить содержание уроков, или «внеурочной деятельности», нам недостаточно изменить педагогические технологии. Управленческая команда школы должна обладать собственным образовательным замыслом, который позволит ей задать иную модель организации образовательного процесса⁵. Локальное методическое инновирование учителей недостаточно для решения задачи взросления подростков, изменения их отношения к собственному образованию. Образовательное иждивенчество не может быть преодолено в рамках традиционной цикличной классно-урочной системы.

Таким образом, модернизация основной школы должна основываться на проектировании новой организационно-образовательной модели школы, её пространственно-временной структуры, тех взаимоотношений, в которые должны вступать учащийся, родители, администрация при принятии решений учащимся и его семьёй о собственной образовательной траектории. Такого рода проектирование есть первая проектная задача модернизации основной школы. Разумеется, оно должно сопровождаться методическим и технологическим проектированием педагогов, но это — задача второго уровня, второго эшелона.

Разработку моделей основной школы, формирующих способность учащихся к осознанному выбору образовательной траектории, преодолевающих образовательное иждивенчество, воспитывающих отношение ученика к личному образованию как собственному капиталу, следует рассматривать как проектно-исследовательскую программу неклассического типа. Разумеется, такого типа модели очень сильно будут зависеть от социокультурной ситуации общеобразовательного учреждения, от структуры позиций и инновационного потенциала педагогического коллектива и, что самое важное, от образовательных представлений директора и других сотрудников администрации школы.

⁵ Данное утверждение противоречит установкам некоторых современных чиновников в образовании, согласно которым директор школы должен быть прежде всего менеджером-хозяйственником, а его педагогические воззрения не влияют на успешность развития школы. Можно пригласить на должность директора и банкира, и директора супермаркета — главное, чтобы менеджер был хороший. Мы убеждены в том, что развитие современной школы требует позиции менеджера, который имеет собственные образовательные замыслы, ценности, который обладает собственным педагогическим концептом. Командарм должен обладать собственной военной стратегией, ему недостаточно быть только «хорошим управленцем» — эту простую аналогию, к сожалению, не понимают некоторые управленцы.

Сформулируем принципиальные особенности такого рода организационно-образовательных моделей.

Прежде всего модель должна быть в определённой мере непривычной для всех субъектов образовательного процесса — для учащихся, для родителей, для педагогов, для административной команды. Если новая модель реализована и «никто ничего не заметил» — значит в основной школе по-прежнему преобладает традиционная опривыченная структура отношений.

Модель должна позволять учащимся и родителям делать «неправильные выборы», рефлексировать собственные ошибки, возвращаться назад, начинать сначала. Неправильные выборы должны приводить к негативным последствиям, которые должны осознавать как дети, так и их родители.

Модель должна предусматривать постепенное расширение масштаба проектного времени ученика. Если в 5-м классе проектирование собственного образования на час или на несколько часов — посильная задача для учащихся, то к концу основной школы масштаб проектного времени должен быть увеличен до четверти-полугодия.

Модель должна насыщать образовательную жизнь ученика (заметим, именно ученика, а не школы!) событиями, требующими от подростка (и возможно, его семьи) подготовки, эмоционального, интеллектуального, волевого напряжения.

Виктор Раульевич Имакаев, заведующий кафедрой образовательных технологий высшей школы Пермского государственного университета, доктор философских наук