



Культура школы и школа культуры

Ключевая тема статьи — значимость школьной системы «культур», работающих на общий результат — социализацию школьников. Что должна и может сделать школа, чтобы каждый из её выпускников прошёл путь включения в культуру оптимально для себя и удовлетворительно для общества?

Лачашвили Ренальд Александрович,

кандидат технических наук, доцент, научный руководитель Программы "Школа нового поколения", средняя школа №26, г. Москва

Образование и культура

Что такое образовательный процесс? Иногда говорят, что это — вся жизнь человека от того момента, как эмбрион начинает слышать, и до самого её конца. По мнению В. Франкла, даже в ожидании неминуемой смерти человек может найти некоторый смысл для себя.

В таком понимании образовательный процесс можно рассматривать как цепь *событий, переживаний, размышлений* на тему *проектирования* будущего, *выполнения* намеченного, *осмысления* происшедшего, и чего-то ещё, что заполняет промежутки между звеньями этой цепи — шаблонными действиями (туалет, еда, привычная дорога и т.п.).

При желании человек может и шаблонные действия наполнить смыслом, как это делают последователи дзен: осмысленно есть, осмысленно и тщательно дышать. Преуспев в этом, можно отгородиться от внешнего мира и углубиться в себя и в то действие, которое совершается в данный момент — нечто вроде динамической медитации.

В такие моменты человеку не нужна информация извне — он заново осмысливает и упорядочивает то, что уже имеет.

Но иногда происходит нечто, что заставляет человека не только пополнять и упорядочивать информацию, но и совершать изменения в своих мыслительных «органах», которые и производят все операции с информацией.

Такие изменения происходят не постепенно, а скачками, под влиянием *значащих событий*, как их принято называть в культурологии. А именно ей нужно уделить особое внимание, так как, по распространённому мнению, школа должна обеспечивать трансляцию (передачу) культуры новым поколениям.

Но в то же время школа — это организация, и как любая организация она может характеризоваться своей собственной культурой, вернее — целой системой культур, работающих на общий результат — социализацию школьников. Не очень при-

вычно слышать слово «культура» во множественном числе, но именно эту множественность закрепляют методические объединения учителей-предметников, тогда как самые сильные культуры в школе — это, конечно, те, что формируются в классах.

Это — то, о чём говорят учителя, когда жалуются, что с одним классом просто невозможно работать, в то время как в другом — просто замечательная *атмосфера*. Иногда вместо слова «атмосфера» можно услышать «климат», в последнее время — «среда», реже — «культура».

Что же значит *культура* в этом употреблении? У американского культуролога Клиффорда Гиртца скопилась коллекция определений культуры, и в 1985 году в ней было более 500 определений. Наверняка их число возросло, и не стоит добавлять свою лепту в эту сокровищницу (практически полезные для педагогов определения можно найти в статьях К.М. Ушакова в издаваемом им журнале «Директор школы»).

Другое определение заслуживает внимания, поскольку принадлежит основоположнику *культурологии* как самостоятельной науки — Лесли Уайту (цитируется из энциклопедической статьи Л.А. Мостовой о Л. Уайте):

Определение Уайта опирается на способность, присущую только человеку, придавать символическое значение мыслям, действиям и предметам и воспринимать символы.

К классу явлений, названному символами, Уайт относил идеи, верования, отношения, чувства, действия, модели поведения, обычаи, законы, институты, произведения и формы искусства, язык, инструменты, орудия труда, механизмы, утварь, орнаменты, фетиши, заговоры и т.д. и предложил определить контекст их изучения — соматический или экстрасоматический.

В том случае, когда символизированные предметы и явления рассматриваются во взаимосвязи с организмом человека, т.е. в соматическом контексте, их взаимодействие следует называть поведением человека, а науку, изучающую их, — *психологией*. В экстрасоматическом контексте взаимосвязь этих (символических) предметов и явлений может быть названа культурой, а изучающая их наука — *культурологией*.

Уайт видел преимущество этого подхода в том, что он давал возможность чётко и по существу провести различие между культурой и поведением человека. Культура, в данном случае, определяется таким же образом, как и объекты исследования других наук, т.е. в терминах реальных предметов и явлений, существующих в объективном мире.

Между поведением и культурой, психологией и культурологией Уайт проводил точно такое же различие, какое существует между речью и языком, психологией речи и лингвистикой.

Не очень привычно слышать слово «культура» во множественном числе, но именно эту множественность закрепляют методические объединения учителей-предметников, тогда как самые сильные культуры в школе — это, конечно, те, что формируются в классах.



Как только люди собираются вместе, чтобы заняться какой-то деятельностью, возникает нечто общее, что не принадлежит каждому из них в отдельности. Это общее можно назвать культурой, локальной культурой этой группы, которая возникает и развивается вместе с ней.

Культура организации

Как только люди собираются вместе, чтобы заняться какой-то деятельностью, возникает нечто общее, что не принадлежит каждому из них в отдельности. Это общее можно назвать культурой, локальной культурой этой группы, которая возникает и развивается вместе с ней.

По этому поводу можно ещё раз рассказать довольно известную поучительную историю:

Представьте себе, что Вы — экспериментатор, и перед Вами — клетка, где сидят 5 обезьян. С потолка свешивается гроздь спелых бананов и водопроводный шланг.

Как только какая-нибудь из обезьян потянется к банану, Вы открываете кран и щедро орошаете обезьян холодной водой. Теплолюбивые животные собираются в кучку и, тесно прижавшись друг к другу, постепенно согреваются и высыхают.

Возможно, через некоторое время кто-нибудь попытается совершить ещё одну попытку, и Вы снова примените своё воспитательное воздействие. Обезьяны — хорошо обучаемые животные, и очень скоро они будут жёстко пресекать любую попытку кого-то из членов группы потянуться к бананам.

Теперь Вы удаляете из клетки одну из обученных обезьян и подсаживаете новую. Что она делает, немного освоившись? Правильно — тянется за бананом. Но при первой же попытке движения в сторону бананов остальные обезьяны быстро и наглядно объясняют новичку, что этого делать не надо.

Тогда Вы снова удаляете одну из обезьян «первого призыва» и подсаживаете новенькую, и так — до тех пор, пока в клетке не останется ни одной обезьяны из первоначальной группы.

Что Вы имеете в итоге? Группу из 5 обезьян в клетке с бананами, к которым они не прикасаются, несмотря на то, что ни одна из них не подвергалась обливанию водой.

Почему же они не трогают бананы?

Потому, что *у них так принято*.

Как же возникает культура? Группа людей занимается совместной деятельностью в ответ на какой-то вызов среды — угрозу или возможность, и это даёт им общий мотив для того, чтобы вместе добиваться своей общей цели.

Для этого нужно преодолеть сопротивление среды, решить задачи, которые стоят на пути к достижению цели, и здесь кто-то из членов группы может предложить решение задачи, которое приведёт группу к успеху. Тогда группа начинает воспринимать его как *лидера*, которому можно доверять. И чем дольше группа занимается совместной деятельностью и чем более сложные задачи ей приходится решать, тем сильнее становится её культура.

Это создаёт у членов группы психологический комфорт, снижает их тревожность, которая может возникать как реакция на неопределённость и непредсказуемость окружающей среды.

Лидер устанавливает правила, которым должны следовать члены группы, чтобы добиваться успеха при достижении общих целей и при этом не нарушать внутренней целостности группы.

В процессе совместной деятельности вырабатываются ценности и убеждения, разделяемые членами группы, а её культура, помимо принимаемых всеми норм и правил, обогащается легендами и мифами, описывающими её историю. Постепенно вырабатываются групповые обычаи и ритуалы, накапливаются предметные воплощения культуры — *артефакты*.

Классик организационной культурологии Эдгар Шейн предложил выделять три слоя организационной культуры:

1. К первому относятся наблюдаемые проявления — ритуалы, обычаи, обряды, артефакты, включая тексты приказов, правил, а также корпоративные легенды, мифы, историю.

2. Второй слой составляют ценности и убеждения, которые *провозглашаются* организацией и которые *на самом деле разделяются* её членами.

3. Самый глубинный слой состоит из базовых представлений об устройстве мира предметов и мира человеческих отношений, которые принимаются на веру и почти не осознаются членами организации.

Всё это можно проиллюстрировать на примере любой школы.

Скажем, мы подходим к школе и видим хорошую, свежеевыкрашенную ограду, затем, уже на территории — чистый и ровный асфальт, на нём размечены места для построения классов, и даже бордюрные камни окрашены в весёлые цвета. Над входом — симпатичное крылечко, нас встречает аккуратный охранник, вежливо здоровается и спрашивает, по какому делу и к кому мы пришли, затем проверяет документы и пропускает.

В вестибюле — чистота, на стенах висит огромное множество объявлений о самых различных интересных мероприятиях и встречах, которые будут в школе и вне её.

Но нигде нет ни одного зеркала — ни в вестибюле, ни в коридорах, ни даже в учительском туалете. Зато в нём полно окурков и стоит устойчивый запах табака.

Мы слышим звонок, роль которого выполняет небольшая музыкальная фраза, и коридоры заполняются шумной детворой. Мы можем наблюдать, как они одеты, как себя ведут, как общаются друг с другом.

Двери одного из классов так и остаются закрытыми, хотя сигнал на перерыв прозвучал почти пять минут назад. Мы заглядываем в класс: учитель что-то увлечённо рассказывает, и дети увлечённо слушают. Осторожно закрываем дверь...



Иногда знакомясь с верхним уровнем культуры, можно заметить писанные и заявленные ценности и убеждения, и сразу же отметить разницу между тем, что заявляется, и тем, что практикуется.

Представим себе аквариум с рыбками, которые обсуждают между собой условия своей жизни — корм, наличие освещения, камешков на дне. И только, когда в аквариуме меняют воду и всем им приходится провести небольшое время без воды, они замечают её присутствие.

Так и мы замечаем особенности своей культуры тогда, когда попадаем в другую культурную среду: в другую семью, в другой город, в другую страну.

Не правда ли, мы уже многое можем рассказать (или предположить) о культуре этой школы, точнее — о её верхнем, наблюдаемом уровне. А ведь мы ещё не читали документов, правил внутреннего распорядка, приказов, не смотрели, как ведутся журналы, где они хранятся, как выглядит учительская, кабинет директора, учебные помещения.

Иногда знакомясь с верхним уровнем культуры, можно заметить писанные и заявленные ценности и убеждения, и сразу же отметить разницу между тем, что *заявляется*, и тем, что *практикуется*. Например, в той же школе, с которой мы начали знакомиться, можно встретить положение о том, что курение — очень вредная привычка, и оно категорически запрещено в школе и на всей прилегающей территории.

Как воспринимается культура организации изнутри? Чаще всего, она просто не осознаётся принадлежащими к ней людьми.

Представим себе аквариум с рыбками, которые обсуждают между собой условия своей жизни — корм, наличие освещения, камешков на дне. И только, когда в аквариуме меняют воду и всем им приходится провести небольшое время без воды, они замечают её присутствие.

Так и мы замечаем особенности своей культуры тогда, когда попадаем в другую культурную среду: в другую семью, в другой город, в другую страну.

Если вы хотите исследовать культуру организации, то лучше всего это удаётся при участии как её членов, так и «аутсайдеров» (по выражению Э. Шайна), то есть — внешних консультантов. Они смогут увидеть свежим взглядом то, что давно уже стало фоном, к чему все привыкли и перестали замечать. Но сами по себе, аутсайдеры могут исследовать лишь *наблюдаемый* слой культуры, что же касается убеждений и ценностей, то здесь им придётся разговаривать с людьми, а для выявления базовых представлений и вовсе — применять особые методики (скорее всего — проективные).

При этом следует учитывать, что восприятие одной и той же культуры разными людьми может сильно различаться между собой.

Восприятие культуры каждым из её членов определяется тем, какое положение он занимает в группе, какие взаимоотношения складываются у него с другими, какие роли и обязанности ему приходится исполнять в рамках совместной деятельности, как его оценивают, и как он оценивает себя сам.

Что же держит их вместе? В основе лежит ощущение *принадлежности* к группе и её культуре, удовлетворяющее одну из базовых потребностей человека.

Каждый человек принадлежит одновременно нескольким группам, и первая из них — родительская семья, куда ребёнок приходит совершенно беспомощным и нуждается в полной опеке. Здесь происходит его первичная социализация, то есть приобщение к культуре семьи, а через неё — к человеческой культуре вообще.

Следующая по важности социализация происходит в школе, где ребёнок начинает впервые приобщаться к общественно значимой деятельности.

Школа должна сделать всё, что может, для того чтобы каждый из её выпускников прошёл процесс социализации, т.е. включения в культуру *оптимально для себя и удовлетворительно для общества*.

Социализация и индивидуализация — два неразрывных процесса, вернее, это две стороны одного процесса. Результат этого процесса ни предсказать, ни оценить невозможно, планировать и программировать его — бессмысленно и бесполезно, он определяется длительным и разноплановым взаимодействием индивида со средой, взаимодействием, зависящим от массы случайностей.

Абраам Моль в «Социодинамике культуры» писал:

«Человек усваивает культуру из социального окружения, которое отчасти *воспитывает* её в нём, отчасти же его ею *пропитывает*.

...Термин «культура» имеет, таким образом, два противоположных значения — индивидуальное и коллективное. Каждая группа, которую можно выделить внутри человеческого общества, имеет свою «культуру» в прагматическом смысле...

На другом полюсе противопоставления «общество — личность» располагается индивидуальная культура, понимаемая здесь как совокупность знаний, усвоенных человеком в результате обучения и из жизненного опыта... Операционально мы определяем культуру как духовное *оснащение* личности. Какова же роль этого оснащения ума отдельного человека с точки зрения его жизни в обществе? Прежде всего, оно призвано служить для организации восприятий, а тем самым, в конечном счёте, и поступков».

Это «оснащение» Пьер Бурдьё определил как *габитус*, то есть *субъективный опыт* — до такой степени усвоенный и ставший привычным, что он уже почти не осознаётся как знание:

«*Габитус* — совокупность предрасположенностей поступать, думать, оценивать, чувствовать определённым образом; инкорпорированная история индивида и группы, к которой он принадлежит; регулярное социальное поведение, которое нельзя удовлетворительно объяснить ни обращением к правилам,.. ни с помощью терминов грубой причинности».

Известно изречение В.Ф. Шаталова, который сравнивал процесс социализации с тем, что происходит со свежим огурцом, который попадает в банку, полную солёных огурцов и рассола: «он никуда не денется и через пару дней будет таким, как все».

Конечно, хотелось бы создать модель *процесса социализации* и одновременно — индивидуализации, формирования габитуса. Однако это — вызов, на который вряд ли можно ответить, если понимать модель как инструмент исследования и предсказания поведения моделируемого объекта. Этот объект слишком сложен

Восприятие культуры каждым из её членов определяет, какое положение он занимает в группе, какие взаимоотношения складываются у него с другими, какие роли и обязанности ему приходится исполнять в рамках совместной деятельности, как его оценивают, и как он оценивает себя сам.

«Человек усваивает культуру из социального окружения, которое отчасти *воспитывает* её в нём, отчасти же его ею *пропитывает*».

А. Моль.
Социодинамика культуры.
Пер. с фр.



и слишком зависим от множества факторов, которые не только имеют случайный характер, но и часто находятся вне сферы нашего наблюдения.

Вместо этого можно, наблюдая этот природный процесс и замечая присущие ему противоречия, последовательно выявлять его структуру, чтобы пытаться включаться в него, следуя его естественному течению и используя силу этого потока и его отдельных струй.

В педагогике принято говорить об этом как о соблюдении принципов *природосообразности* и *культуросообразности*.

Положение осложняется тем, что рассматриваемый процесс индивидуализации или *формирования личности* относится к предметной области психологии, в то время как социализацию или *приобщение индивида к культуре* необходимо исследовать инструментами культурологии.

Напомним, что сам термин «культурология», который предложил Лесли Уайт, поначалу вызывал много споров, как и основные положения предложенного им подхода, в особенности — утверждение, что поведение человека определяется культурой, которая должна исследоваться как *нечто, объективно существующее отдельно от человека*.

Каким образом можно влиять на процесс социализации? Учитывая его сложность и непредсказуемость, в первую очередь, следует начать работу по его *осознанию*, поскольку стихийно он происходит уже много тысяч лет, и порождает как гениев, так и злодеев, а также конформистов и диссидентов, перфекционистов и пророков, консерваторов и реформаторов.

В результате социализации человек может стать *конформистом* и будет счастлив, к тому же любая культура всегда нуждается в определённом числе конформистов (по некоторым данным, к такой позиции в той или иной мере склоняются около 80% людей, проходящих процесс социализации).

Другой человек в той же среде может стать *диссидентом* и тоже будет счастлив, и любая культура нуждается в определённом числе диссидентов. Хотя бы чтобы избежать застоя.

Кто-то может стремиться стать для своей культуры «католиком, большим, чем папа» и бороться за чистоту её принципов, со слабыми, «грешниками» и прочим «болотом».

Кто-то может быть уверен, что он знает, что и как нужно изменить в культуре, чувствовать своё предназначение, гореть этим и пророчествовать.

Так было всегда, и так будет, несмотря на все наши усилия: формирование и развитие культуры, как и языка, процесс естественный, массовый и во многом стихийный.

Но школа, так или иначе, создаёт условия социализации, и всегда имеется возможность испортить любой естественный процесс, включая социализацию. И иногда так происходит

в школе, поэтому её и критикуют столь жёстко. Это служит поводом и причиной суждений, высказываемых сторонниками свободного воспитания и сводящимися к тому, что школа вредна по своей сути. Почему она даёт основания для таких суждений?

Родители свято верят в то, что они отправляют в школу маленького ангелочка, переполненного жаждой знаний и творческой энергией. И через некоторое время они видят, что ребёнок страдает, ему тяжело, он устаёт. Значит, виновата школа.

Потом всё вроде бы налаживается: ребёнок втягивается и даже начинает получать удовольствие, в особенности, когда его хвалят или ставят хорошие оценки. Но вот заканчивается начальная школа, и снова — кризис: усталость, нервные срывы, страдания ребёнка и его родителей. Проходит год или меньше, и снова всё налаживается.

Или не налаживается, и ребёнок продолжает приносить двойки и тройки, у него появляются враги среди учителей, зарождаются затяжные конфликты.

Проходит ещё совсем немного времени, и наступает великий Кризис Пубертатного Периода, когда подростки обоего пола становятся плохо предсказуемыми и управляемыми. И если за ребёнком «нет присмотра», то он может связаться с готами, фанами, скинхедами, бандитами, алкоголиками, наркоманами или ещё с кем-нибудь, откуда вытащить его будет весьма непросто.

А ведь отдавали его в школу совсем не для этого. А для того, чтобы она «присматривала за ним» и «сделала из него человека», пока родители занимаются своими важными делами. Гораздо более важными, чем возиться с дробями, логарифмами, Онегиным, бензолом и «чем там ещё они забивают головы бедным детям». Кстати, за эти более важные дела ещё и платят гораздо больше, что, в конечном счёте, говорит в их пользу.

И когда ребёнок, непрерывно мучаясь сам и мучая родителей, наконец, переходит в 11-й класс — тут-то за дело и берутся те, кто «по-настоящему учит» — репетиторы. И деньги за это они берут большие, но, как говорится, — за дело.

Всё заканчивается спектаклем, включающим последний звонок, выпускные экзамены и выпускной вечер. Аттестат без троек получен, пора на настоящие экзамены, в институт. И всё.

Что же остаётся от школы? Память обо всех мучениях и бессмысленно потраченном времени на «всю эту муру, которая никогда не пригодится». Тем более когда ребёнок, промучившись ещё пару-тройку лет в институте, находит себя в шоу-бизнесе или каком-нибудь другом бизнесе.

А между тем всё может быть иначе.

И для этого вовсе не нужно насыщать школу компьютерами и другой техникой (хотя это не помешает). Достаточно постараться системно рассмотреть то, что происходит с ребёнком в школе.



Как можно предна-
меренно формиро-
вать культуру?
Теми же средства-
ми, какими она
формируется сти-
хийно под влияни-
ем артефактов
(материальных
составляющих
культуры), писанных
и неписанных норм
и правил, запретов
и табу, ритуалов
и обрядов, случай-
ных и проектируе-
мых значащих
событий.

Ребёнок приходит в первый класс, имея габитус, сформированный семьёй и детским садом (если он ходил туда). В любом случае, это уже не чистый лист — на нём уже многое записано о том, как устроен мир, что такое хорошо и что такое плохо, как нужно поступать и как не нужно.

Школа в лице Первой Учительницы должна деликатно исследовать содержание этого габитуса, в основном, наблюдая поведение ребёнка и общаясь с его родителями, выясняя у них, какие ритуалы и шаблоны поведения приняты в семье и согласовывая их с правилами и ритуалами школьной повседневности.

Эти новые для ребёнка нормы, правила и ритуалы закладывают новые кирпичики в здание его габитуса, в то время как учительница осознанно формирует культуру учебной группы соотнося культуру школы и культуре семьи, которая прислала ребёнка в школу.

Как можно преднамеренно формировать культуру? Теми же средствами, какими она формируется стихийно — под влиянием артефактов (материальных составляющих культуры), писанных и неписанных норм и правил, запретов и табу, ритуалов и обрядов, случайных и проектируемых *значащих событий*.

Иногда эти средства включают в объём понятия «образовательная среда», но это мало что проясняет, в то время как культурология может дать учителю конкретные рекомендации и примеры применения соответствующей парадигмы.

Уже упоминавшиеся *артефакты*, в упрощённом понимании, — предметы, составляющие материальную базу культуры: мебель, предметы интерьера, учебные пособия, инструменты ученического труда и др. Легко представить себе, какое сильное влияние и впечатление окажут все эти предметы в совокупности на ребёнка, когда он впервые в своей жизни переступит порог классной комнаты. И вполне естественно, что он будет сравнивать эту обстановку с обстановкой своей комнаты или своего уголка в квартире.

Привычная обстановка классной комнаты, обжитой учебной группой, является одним из факторов, способствующих долговечности классно-урочной системы. Эта *обжитость* является результатом того, что каждый из членов группы, согласовывая свои действия с другими, старается создать в своём ближайшем окружении материальное продолжение своего «Я», то есть своего габитуса.

Посмотрите, как мы обустроиваем своё рабочее место, свой стол, свой уголок дома — какие-то милые безделушки или нужные вещи, но стоящие именно так, как мы к этому привыкли.

А теперь представьте себе, что испытывают дети, которых школа заставляет бродить из кабинета в кабинет, оправдывая это предметной специализацией...

Такой же процесс привыкания относится и к остальным составляющим и проявлениям культуры, в первую очередь —

к **нормам и правилам**. Ребёнок начинает чувствовать себя свободно в классе лишь после того, как поймёт и примет важнейшие нормы и правила поведения в классе. И чем более явно и подробно они будут изложены и объяснены, тем скорее наступит для него комфортное состояние: границы чётко определены, и, находясь внутри них, можно не тревожиться и не бояться.

Или испытывать эти границы на жёсткость и прочность (что весьма характерно для всей нашей национальной культуры), вступая с ними в борьбу — но это уже выбор, который каждый делает сам: зная законы, принимать решение — соблюдать их или пытаться нарушить, осознавая свою личную ответственность за это решение.

Таким образом начинается **лично ориентированное воспитание**, воспитание самостоятельности и ответственности за свои решения и поступки. Невозможно предугадать и спроектировать все возможные ситуации, все возможные реакции детей на заданные им нормы, но можно и нужно предусмотреть реакции педагога на возможные поступки детей, нарушающие или соблюдающие эти нормы, определить возможности интерпретации и воспитательного использования таких поступков.

При таком подходе каждый заметный поступок любого из детей может стать **значащим событием** — помощь товарищу, нарушение порядка и дисциплины, драка, удачный ответ или выступление, благородный поступок вне школы и т.п.

Кроме случайных значащих событий, в воспитательном процессе могут использоваться **запланированные значащие события**. В этом качестве могут использоваться любые школьные праздники, представления и другие мероприятия. Значащими могут стать и любые встречи или собрания в рамках проектной, исследовательской или игровой деятельности, организованной в школе.

Существенная часть любой культуры — **ритуалы** повседневности, то есть стандартные последовательности действий, совершаемых ради какого-то практически значимого результата (утренний подъём и туалет, завтрак, одевание, дорога в школу, приветствие, размещение на своём месте и т.д.).

Формирование школьных ритуалов может быть предметом планирования, и для опытного педагога это — одна из важнейших частей его работы с классом. Особенно важно делать это с первых дней и даже часов первого года обучения: здесь всё имеет значение и не может быть мелочей.

Однако ритуалы, при всей их важности, составляют *действие* формирования культуры, в то время как *направление* её формирования и изменения задаётся предназначением школы, которое определяется новой реальностью и новыми ожиданиями.

Невозможно предугадать и спроектировать все возможные ситуации, все возможные реакции детей на заданные им нормы, но можно и нужно предусмотреть реакции педагога на возможные поступки детей, нарушающие или соблюдающие эти нормы, определить возможности интерпретации и воспитательного использования таких поступков.



Школа нового поколения

Школа XX века по своей организации мало чем отличалась от школы XIX и предыдущих веков — её главным предназначением было воспроизводство и опережающее развитие элиты общества.

Система образования должна была обеспечивать высокое качество для детей из «хороших семей», а также поиск, отбор и «шлифовку» талантов из народа. Все эти избранные получали фундаментальное академическое образование, необходимое для того, чтобы продолжить обучение в университете. Содержала всю эту элиту огромная армия — индустриальная экономика, в основе которой было крупное машинное производство со своей высокой организацией и дисциплиной.

Кстати, уже тогда школа по своей организации устарела на целую эпоху: предложенная Яном Амосом Коменским модель школы представляла её как собрание вольных ремесленников, собравшихся под одной крышей.

Это, конечно, был огромный шаг в сторону светской жизни от прежней культуры школы — культуры монастыря, но школу совершенно обошла революция в промышленности, где от ремесленного способа производства перешли к мануфактуре.

Мануфактура отличается разделением труда по операциям, недаром возмущался герой Райкина, пытаясь найти виновного:

— Кто пошил костюм?

— Мы.

Один кроил, другой строчил, третий подшивал подкладку, четвёртый пришивал пуговицы, пятый гладил — каждый становился непревзойдённым мастером своего дела, но уже не мог сделать продукт в целом.

Своей вершины мануфактурная организация производства достигла, когда Генри Форд изобрёл конвейер и стал собирать на нём автомобили. Теперь рабочий оставался на месте, а работа подъезжала к нему, чтобы он мог выполнить свою операцию. Пооперационное разбиение становилось всё более мелким, операции — всё более простыми, и от рабочих требовалось всё меньше умений и навыков. В конце концов, их стали заменять роботы.

На производство пришли станки с числовым программным управлением и компьютеры, на которых программисты составляли программы для этих станков. На заводах число «белых воротничков» (инженеров и управленцев) стало превышать число «синих» (рабочих).

Затем роботов тоже стали делать роботы, а программистов стали заменять умные программы: мир вступил в постиндустриальную эпоху. Капитал в его старом понимании (земля, здания, оборудование) стал уступать место **человеческому капиталу**.

Современный работник — это не чаплиновский полуробот, целыми днями заворачивающий на полоборота одну и ту же гайку на автомобилях, которые подъезжают к его рабочему месту, и видящий только двоих своих соседей по конвейеру. Всё чаще это — человек, сидящий за компьютером у себя дома где-нибудь в Индии и создающий программный продукт для фирмы, которая считается американской, но производит и продаёт свои продукты по всему миру. Такой работник обычно полностью владеет своими средствами производства и общается через Интернет со всем миром, легко преодолевая границы между государствами и профессиями.

«Капитал пляшет под дудку таланта» — провозгласили авторы популярной книги «Бизнес в стиле фанк», и их предсказание оправдывается всё более, в особенности для тех стран, которые не могут похвастаться изобилием природных ресурсов и которые вынуждены рассчитывать только на творческие способности, интеллект и квалификацию своих граждан, чтобы выжить в международной конкуренции.

И только школа пытается делать вид, что ничего не происходит. Между тем в постиндустриальном мире изменилось главное — предназначение школы.

Национальная система образования уже не может ограничиться воспроизводством элиты с помощью пирамидальной структуры селекции и «особого развития» одарённых детей. Вместо этого стоит задача качественного и доступного, а значит — массового образования. Только так нация может занимать достойное место в международной конкуренции.

Наивно думать, что Россия с её несравненными природными богатствами может представлять исключение: чем дороже мы будем продавать наши ресурсы, тем дороже нам будут продавать то, что сделано с использованием этих ресурсов. Причём выгоду от продажи ресурсов в нашей стране будут получать только те, кто их экспортирует, а расплачиваться за подорожавший импорт будет всё население, включая пенсионеров.

Значит, надо учиться. И учить. Но чему и как?

Общество требует, чтобы выпускники национальной системы образования были компетентны в избранных ими профессиональных областях. Значит, прежде всего, нужны профессиональные стандарты для всех этих областей. И это — дело работодателей, будь это бизнес, бюджетные отрасли или сфера государственного администрирования.

Если же говорить об общеобразовательной школе, то она должна озаботиться некоторыми ключевыми компетентностями, которыми должен обладать каждый человек в наступившем веке, независимо от сферы деятельности, к которой он будет прилагать свои способности и умения.

Национальная система образования уже не может ограничиться воспроизводством элиты с помощью пирамидальной структуры селекции и «особого развития» одарённых детей. Вместо этого стоит задача качественного и доступного, а значит массового образования. Только так нация может занимать достойное место в международной конкуренции.



Если же говорить об общеобразовательной школе, то она должна озаботиться некоторыми ключевыми компетентностями, которыми должен обладать каждый человек в наступившем веке, независимо от сферы деятельности, к которой он будет прилагать свои способности и умения. В этой связи в школе обычно принято говорить об общеучебных умениях и навыках, тогда как правильнее было бы говорить об общекультурных умениях и навыках — тем более что признанной функцией школы является как раз передача новому поколению именно культуры, а не только знаний и умений, обеспечивающих сам процесс обучения.

В этой связи в школе обычно принято говорить об общеучебных умениях и навыках, тогда как правильнее было бы говорить об **общекультурных** умениях и навыках — тем более что признанной функцией школы является как раз передача новому поколению именно культуры, а не только знаний и умений, обеспечивающих сам процесс обучения.

Эти умения, навыки и привычки (культурные стереотипы, которые человек в повседневной жизни воспроизводит без участия сознания) должны в школе не только и не столько **преподаваться**, сколько **усваиваться** учащимися в процессе обучения по предметам основной программы или в то время, когда они занимаются в школе исследовательской или проектной деятельностью.

Методология формирования общекультурных умений и навыков — слишком большая и слишком ответственная проблемная область, чтобы останавливаться на ней в рамках нашего рассмотрения, но можно выделить в качестве примера такую тему, как умения и навыки **коллективной творческой работы**.

Современные образовательные системы прививают почти исключительно лишь индивидуальные навыки обучения и творчества, и в классно-урочной системе коллектив присутствует лишь в качестве аудитории при презентации ответа и выставлении оценки. Часто такой же подход применяется и при организации в школе исследовательской и проектной деятельности, и это может частично дискредитировать эти перспективные формы организации образовательного процесса.

В школе у учащихся и учителей практически нет возможности сформировать навыки раскрепощённого коллективного творчества, которые, в частности, формируются у участников правильно организованных мероприятий типа мозгового штурма, ролевых и организационно-деятельностных игр.

Одним из важнейших культурных навыков можно считать навык саморегулирующейся установки на критику, который складывается из опыта критического отношения к любым источникам информации, соединённого с опытом, например, мозгового штурма, где критика строго запрещена, и опытом организационно-деятельностных игр, где критика поощряется, однако жёстко регламентируется в форме вопросов, замечаний и суждений, но не оценок.

Вообще безоценочная установка, принятая как ценность в образовательной системе и культуре школы, способствует сохранению и развитию чувства собственного достоинства, которое, на наш взгляд, является одной из важнейших составляющих творческого потенциала личности и человеческого капитала любой организации и нации в целом.

Если вернуться к умению и навыкам коллективной творческой работы, то, на наш взгляд, педагогический корпус современной общеобразовательной школы такими умениями и навыками,

как правило, не обладает, поэтому в его нынешнем состоянии обучать им в явном или неявном виде не способен. Это представляет отдельную проблему педагогического образования, но не только образование формирует позицию учителя в учебно-воспитательной системе школы.

Школьной культуре, как и любой культуре, свойственна инерционность, и эта инерция относится не только к индивидуализму, нежеланию и неумению учителей работать в коллективе.

Особенно противоречат требованиям нового века такие худшие черты уходящей педагогической культуры, как:

- нежелание обучаться, воспринимать новые знания по своему предмету, новые методики преподавания, новые технологии преподавания и воспитания;

- авторитарная позиция учителя по отношению к учащимся («учитель всегда прав, он всегда знает больше»);

- формализм в отчётности, реальная неподотчётность, склонность к показухе;

- враждебные отношения с родителями, неуправляемое развитие конфликтов с учащимися и их родителями.

Однако в последнее время позиция учителя существенно изменяется.

Раньше учитель имел монополию на знания, был эксклюзивным источником информации. Это определяло авторитет и власть — экспертную, легитимную и поощрения-наказания.

Сейчас Интернет разрушает монополию школы на знания и информацию, демократизация школы подрывает непрерываемую легитимность, а тенденция к отмене оценок убирает последнюю подпорку власти учителя.

Вынуждена изменяться и сама школа — в неё, наконец, должен прийти коллективный, бригадный метод работы, который сменяет царивший прежде ремесленный уклад.

Ещё во времена Яна Амоса Коменского в производстве начался победный марш мануфактуры: телегу, которую раньше делал один мастер от начала и до конца, начали делать специалисты — один делал сиденья, другой — кузов, третий — ходовую часть. Но при этом каждый знал, что в конце должна получиться вещь, где всё совместимо, взаимозависимо и взаимосвязано.

К сожалению, эти перемены не коснулись школы, и в неё до сих пор мы имеем абсолютно независимых (друг от друга) и невзаимодействующих учителей, работающих с одними и теми же детьми, с одним и тем же классом.

Класс объединён ежедневной деятельностью, и она формирует как чувство принадлежности, так и свою собственную сильную культуру. Намного более сильную, чем культура школы.

И вот в эту культуру вторгаются один за другим люди, которых практически ничто не объединяет и каждый из которых

Одним из важнейших культурных навыков можно считать навык саморегулирующейся установки на критику, который складывается из опыта критического отношения к любым источникам информации, соединённого с опытом, например, мозгового штурма, где критика строго запрещена, и оптимизационно-деятельностных игр, где критика поощряется, однако жёстко регламентируется в форме вопросов, замечаний и суждений, но не оценок.

Вынуждена изменяться и сама школа — в неё, наконец, должен прийти коллективный, бригадный метод работы, который сменяет царивший прежде ремесленный уклад.



В новом веке в школу всё настойчивее входит новая культура — культура технологии, которая дополняет и теснит культуру монастыря и культуру театра. А технология, как всегда и везде, организует вокруг себя процесс и коллектив если не единомышленников, то, по крайней мере, смежников, каждый из которых вынужденно заинтересован в результатах работы своего предшественника.

должны предстать перед классом как представитель своей культуры.

Математик должен приучить детей ценить последовательность и точность, логику и строгость рассуждений. Физик — убедить в том, что всё в природе объяснимо и подчиняется законам, которые можно выявить с помощью размышлений и экспериментов. Биолог — научить восхищаться разнообразием жизни во всех её проявлениях.

Но это — неявно, а явная причина появления в классе учителя — обучение. Нужно научить детей основам наук. Для этого в школе есть специалисты — учителя-предметники. Каждый из них закончил свой факультет университета. Дети должны учиться одновременно на всех этих факультетах.

В новом веке в школу всё настойчивее входит новая культура — культура технологии, которая дополняет и теснит культуру монастыря и культуру театра. А технология, как всегда и везде, организует вокруг себя процесс и коллектив если не единомышленников, то, по крайней мере, смежников, каждый из которых вынужденно заинтересован в результатах работы своего предшественника.

Технология приводит с собой много нового: в двери школы начинает стучаться *пооперационный контроль*, который снимет инстинктивный ужас перед ЕГЭ, сбросит процедуры тестирования с пьедестала и поместит их на подобающее им место среди прочих ритуалов школьной повседневности.

Каждый учащийся будет в течение каждого урока с помощью своего личного мини-компьютера отвечать на добрый десяток вопросов и получать десяток оценок. Изобилие этих оценок превратит их в рабочий инструмент контроля усвоения материала и снимет с них извечную эмоциональную нагрузку, а итоговая аттестация станет логическим завершением многолетнего текущего контроля. При этом и у ученика, и у школы появятся неопровержимые аргументы для апелляции к некорректным результатам ЕГЭ, а также к качеству КИМ: за ними будут стоять массивы многолетних ежедневных контрольных процедур, которые могут стать основанием для пересмотра результатов или повторной сдачи госэкзамена.

И возможно, самым значительным результатом технологизации станет восстановление целостности образовательного процесса, что потребует его системного рассмотрения и проектирования. Педагогика будет вынуждена превратиться в прикладную науку, а достижения лучших педагогов станут воспроизводимыми.