

# ДЕТСКО-ВЗРОСЛАЯ ЭКСПЕРТИЗА ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЕ

А. Тубельский

Проблема экспертизы демократических процессов в школе важна, по крайней мере, по двум основаниям. Во-первых, потому, что без демократизации школы невозможно созидание подлинно открытого, гражданского общества, во-вторых, экспертиза становится одним из важнейших деятельностных умений современного человека — гражданина, производителя, потребителя. Приобрести же экспертную компетентность, особенно при экспертизе социальных явлений, можно только в результате опыта экспертирования.

## Почему для развития образования важна экспертиза?

Понятия «эксперт», «экспертиза» часто встречаются в современной педагогической литературе, особенно в пособиях по управлению. Предусмотренная Законом РФ «Об образовании» периодическая аттестация образовательных учреждений и аттестация педагогических кадров также требуют экспертных действий.

Процедуры называют по-разному: аттестация, самоаттестация, аудит, экспертиза. В них преследуется цель — установить соответствие результатов педагогической деятельности и управления норме, которые закреплены в соответствующих документах — одни из них предусмотрены законами, другие — продукты творчества различных управленческих и методических структур. Часто последние противоречат законам, но остановить поток «нормотворчества» пока не удаётся.

## Почему необходимо самоопределение школ и каждого педагога к предлагаемым процедурам экспертизы?

Закон «Об образовании» разрешает каждому учителю самому составлять учебные программы, а школе самой утверждать свои образовательные программы. Однако появились нормы, требующие утверждения

**Показатели  
соответствия**

дения программ вышестоящими инстанциями, а то и методистами ИПК, а для самих этих программ предписываются нормативы форматов, перечней разделов и т.п. Соответствие этим доморощенным нормам представленным программ устанавливается путём так называемой экспертизы.

Естественно, что для каждой такой нормы нужны критерии или показатели соответствия. Они вырабатываются многочисленными авторами книг и статей и называются «научно обоснованными». Так, в известной книге В.И.Зверевой «Самоаттестация школы» множество раз встречается утверждение о такой научной обоснованности, но не даётся само обоснование. Так или иначе, каждому педагогу целесообразно критически относиться к подобному феномену: это важно потому, что педагогическая деятельность связана с самым тонким организмом — растущей личностью человека, которую не удастся никогда познать до конца, в том числе и «строго научным путём».

Авторы методик по педагогической экспертизе представляют дело так, будто все тайны сущности и развития человека давно раскрыты и всё дело в том, чтобы разложить эту сущность на элементы, дать показатели для каждого, их ранги, и путём нехитрых формул и коэффициентов установить соответствие

их сформированности придуманным авторами нормам. Например, В.Ф. Паламарчук полагает, что человеку свойственны только семь мыслительных операций (анализ и выделение главного, сравнение, определение понятий, конкретизация, доказательство и опровержение, и совсем уж странные... «процедуры творческой деятельности»). Также В.И.Зверева и Э.Д. Телегина создают «портрет выпускника начальной школы», устанавливая соответствие портрета и реальности на основе экспертизы. Ребёнок девяти лет, по их мнению, должен быть: эмоциональным, волевым, интеллектуальным, трудолюбивым, усидчивым, внимательным, с развитой речью, мышлением, умением ощущать свойства и качества предметов; с памятью: зрительной, слуховой, мажорной (!!)... Попытка примерить на себя эти качества любым взрослым и образованным человеком сможет привести его в глубокое уныние и к страстному желанию вернуться в начальную школу, где его научат этому.

Не менее «научно обоснованы» критерии успешности деятельности педагогов и показатели их профессиональной компетентности. Директору школы рекомендуется при оценке своей воспитательной деятельности определить баллами от 0 до 8, как «содержанием своей деятельности он обеспечивает духовное

обогащение и духовный рост каждой личности (учителя и ученика) школьного коллектива».

Такая же механистическая, но «научно обоснованная» методика предлагается Т.И. Шамовай для определения эффективности учебных занятий. Для этого вводятся различные условные обозначения: МО, СУМ, ФОПД, в соответствии с которыми устанавливается уровень достижения ТДЦ (традиционной дидактической цели).

### **В чём корни механистического подхода к анализу и результатам образования?**

Попытаемся проанализировать истоки такого подхода: исторические, социальные и философско-антропологические. Это необходимо сделать для того, чтобы построить современную, отвечающую основным мировым тенденциям развития образования, систему экспертизы содержания и его результатов и, главное, развития образовательных процессов в школе на основе ценностей индивидуальности, демократии и толерантности.

Анализ истории образования с этих позиций показывает, что со времени выделения педагогической деятельности в самостоятельную сферу труда её цели, содержание и результаты осмысливались (и реализовывались) двумя альтернативными путями.

Метафорически образование можно представить как реку с двумя берегами. Один из них, правый берег, — крутой и многонаселённый. Там есть вершины и горы. Самая высокая из них, пожалуй, — Я.А. Коменский, создатель классно-урочной системы; вершины поменьше — А. Дистервег, И. Герbart вплоть до В. Шаталова. На этом берегу множество дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов, тщательно выверенные формы проверки усвоения знаний: от контрольных работ до тестов по всем мыслимым предметам. Здесь же и упоминаемые выше эксперты, которые точно знают, что есть растущий человек, что ему нужно знать, в чём надо его образовывать. Поэтому на правом берегу сотни НИИ, КБ и экспериментальных производств, создающих те самые «научно обоснованные» критерии уровня обученности, воспитанности, педагогической компетентности и т.д.

Попавший на этот берег ребёнок интересуется его обитателей только с точки зрения, легко или трудно поддастся он труду по натягиванию на него своеобразного «колпака», не важно какого — культуры ли, основ наук, способов мышления или деятельности. Организация этого берега, по сути, завершена, ведь никто луч-

ше В.Ф. Шаталова не придумал, как научить каждого ученика. Здесь, как правило, не ставится вопрос — хочет ли он учиться. Есть некое содержание, которое надо вживить в ребёнка. При этом могут быть гуманные методы вживления, а могут — насильственные. Первые желательны, вторые — осуждаются. Здесь даже не обсуждается возможность выявления того, что потенциально присутствует в ребёнке. Задача взращивания индивидуального и уникального и не ставится.

Другой, левый берег, — пологий, низменный и топкий. На нём почти нет дидактических вершин, немного и педагогической практики, разве что Я. Корчак, Л. Толстой, может быть, Р. Штайнер. Куда больше философов и психологов — Сократ, Руссо, Сартр, Роджерс, Фромм, Маслоу.

Находящийся на этом берегу ребёнок сам движется по топям и лугам жизни, ведь содержание образования он строит сам как собственный образ. Здесь всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе не важны, не важна последовательность и систематичность их освоения. Они, по сути, лишь материал, который учителя используют для понимания и раскрытия ребёнком самого себя, своей уникальности и предзаданности. Поэтому школа здесь без программ, уроков и учебников, программы строит каждый

ученик для себя сам, конечно, с помощью педагогов (можно назвать их тьюторами или фасилитаторами, или консультантами).

Педагогам здесь труднее всего. И дело не столько в отсутствии педагогической традиции или внимания общества. Самое трудное в этой ситуации — действие в выращивании индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о собственной уникальности, независимости и образовании. И действительно, зачем учителю «с правого берега» постоянно создавать образ своего «Я», вообще образовываться, ему достаточно тех знаний, что ему дали в институте или на курсах повышения квалификации, чтобы учить младших, неразумных.

Для мыслителей типа Руссо, Толстого, Дьюи, в отличие от некоторых наших теоретиков (помните: воспитание трудовое, эстетическое, физическое, умственное и т.д.), есть три источника и средства воспитания: *природа, люди и собственный опыт*. «Природа» — это выявление, сохранение и развитие природных задатков и предзаданности каждого ребёнка. «Люди», в том числе воспитатели, призваны не столько приобщать к культуре и цивилизации, сколько учить учиться и научить пользоваться своей «природой». Мысль не только смелая, но и весьма современная. Мало кто сегодня ис-

ходит из этого, определяя стратегию и тактику воспитания. Мало кто из педагогов решается реализовать её в своей работе. Мешают собственные стереотипы, неверно понятый так называемый «социальный заказ» и страх перед тем, что, развивая природное, мы лишим человека средств приспособления к обществу.

А может быть, дело в том, что этим способом никто никого не учил, а тому, чему учили многих учителей в школе и потом в педагогическом вузе, обращаясь к нашей метафоре, с правого — «программного» берега?

На то, что проблема смысла воспитания (и двух взглядов на сущность растущего человека) ставилась на протяжении веков и осталась проблемой не столько собственно педагогической и методической, сколько мировоззренческой и ценностной, указывает анализ взглядов Руссо. Он пишет о необходимости воспитывать человека, учить его жить в меняющемся мире, в ситуациях неопределённости, сохраняя при этом свою человеческую сущность.

Как же это важно в наше время! Но школьные предметы, вся школьная наука, весь школьный уклад построены до сих пор однолинейно: выучи «это» и ответь правильно, усвой такие-то законы материального мира, такую-то, а не свою, интерпретацию художественного образа и т.д. А как быть с многомернос-

тью мира, с непредсказуемыми ситуациями, которых всё больше и больше?

## **К чему привела одномерность советской массовой школы?**

Зададимся вопросом: почему, как говорят, высокий уровень образования в советской школе не обеспечил высокий уровень умений человека действовать в ситуации неопределённости? Почему в стране так мало людей, обладающих профессиональной мобильностью, тех, кто может положиться на собственные силы, а не на правительство, и делать осознанный политический, социальный, нравственный выбор? Почему система образования не обеспечила всего того, что требует сегодняшняя жизнь, и у нас, и на Западе, и на Востоке?

Конечно, не одна советская школа за всё это отвечает, но очевидна её вина за то, что сформировался особый тип личности, который сегодня во многом затрудняет общественный прогресс. Не присутствовал ли в советской школе, может быть, спонтанно, а может, целенаправленно культивировался, такой её дух, уклад, который в большей степени влиял на образование и его результаты, чем все замечательные программы по основам наук?

Этот уклад можно охарактеризовать как господство единст-

**Смысл образования и воспитания**

венно правильного мнения, необходимость отвечать на вопросы, которые задают тебе, а не ты себе сам. Это определялось однолинейностью, одномерностью содержания обучения. Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика советской школы: вот тебе готовое знание, которое излагает учитель, вот система упражнений, которые обеспечивают применение этих правил в единственно возможных ситуациях, а вот система контроля, которая обнаруживает наличие-отсутствие отступлений от этих правил. После соответствующей оценки на контрольных ли, экзаменах, так называемых «срезах знаний», аттестациях, после соответствующих процедур экспертизы человек может делать с этим суррогатом всё, что хочет. Что и делали и делают сотни тысяч выпускников школ и вузов, выбрасывая после очередной проверки из головы 80–90 % выученных сведений.

К этому надо прибавить тоталитарное, иерархическое устройство школы, надежду на «своего» директора или инспектора, который что-то не заметит, а то и будет заинтересован в явной «липе». Этот дух двуличия, двойного подхода к реальности (она как бы существует, но в определённых ситуациях её следует не замечать) и сегодня процветает во многих школах, подавляя профессиональное сознание многих учителей.

## **Почему для определения целей и содержания экспертизы нужно разобраться в своих ценностях?**

Прежде чем решать — становиться ли организатором, координатором, модератором *свободной, открытой, многомерной, а отсюда и вероятностной экспертизы и в качестве экспертов призвать учеников*, надо определиться относительно своих ценностей. Следует избирать для себя, для своей школы тот или иной вариант экспертизы. Надо задуматься о своей концепции человека и его личностного роста. Важно и самоопределение педагога относительно сути условий, в которых возможно такое становление, в том числе — условий, которые сознательно созданы, институализированы в школе.

Исследование Г.Н. Прокументовой<sup>1</sup> показало, что в числе актуальных для себя изменений педагоги называют разработку новых форм урока (29,9%), новых приёмов организации деятельности детей (22,3%), технологию обучения (11%), т.е. методическое усовершенствование учебного процесса. *Цели же образования, своей деятельности, обсуждения оснований оценки достижений современной школы — эти «общие», ценностные основания актуальны лишь для 7% педагогов.*

1

«Субъективизация образовательных практик». В кн. «Управление изменениями в образовании», Томск, 2001. С. 19.

В этой связи отношение к открытой детско-взрослой экспертизе во многом зависит от желания и умения учителей и коллектива в целом разобраться в своих ценностях. Для облегчения этой задачи охарактеризуем школу, которая, по нашему мнению, является демократической.

В дошкольном отделении этой школы главное внимание уделяется не подготовке к обучению чтению, письму и счёту, а условиям для развития органов чувств: осязания, обоняния, слуха, зрения, умения владеть собственным телом. Условиями развития признаются деятельность ребёнка в естественной природной и социокультурной среде. В разновозрастных группах вместе с воспитателями дети «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времён года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры в театр, цирк, концертный зал, музей.

Большое внимание уделяется выращиванию растений и наблюдением за их ростом, приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой. Принципиален отказ от программирования деятельности детей: воспитатель должен понять их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельно-

сти, преобладающее настроение группы и отдельного ребёнка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самостоятельности.

В начальной школе освоение общекультурных навыков чтения, письма, счёта ведётся в индивидуальном для каждого ребёнка темпе. Особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для понимания и умения выстраивать собственную деятельность. Задача учителей — побудить к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы. Они универсальны не потому, что ими пользуются все люди или в культуре принято действовать именно так, а потому, что познав свой способ в одной деятельности, человек может использовать его в других.

Содержание занятий, отбор учебного материала определяют учителем вместе с детьми при коллективном обсуждении целей, смысла и хода предстоящей работы. Балльной системы оценивания здесь не существует: в конце учебного периода после выставки личных достижений, экспонаты на которую подбирает сам ребёнок (модификация «портфелио»), составляется качественно-содержательная характеристика. В ней отмечаются продвижения ребёнка в освоении способов работы, даются рекомендации, как повысить её

## Демократическая школа

эффективность, при этом успехи каждого связываются не с нормами оценок и не с успехами товарищей, а в сравнении с его собственным ростом.

В *основной школе* задача состоит в обеспечении «пробы сил» подростка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности. Кроме обязательных предметов выделяется время для уроков по выбору, для занятий в лабораториях школы над самостоятельно выбранными темами и проектами. Учебный год завершается творческими экзаменами: дети защищают самостоятельную работу или проект. Защита готовится в течение всего года: отводятся специальные часы за счёт сокращения времени на изучение учебных предметов. Защита проходит открыто в присутствии приглашённых самим учеником родителей и товарищей. Она служит демонстрацией и показателем индивидуального продвижения.

Один день в неделю посвящается *социальной практике*: ребята индивидуально или по группам с помощью родителей и выпускников школы ищут объекты деятельности как в школе (работа в трудовых мастерских или библиотеке, помощь учителям начальных классов, создание различных микрофирм), так и на предприятиях (стажировка),

больницах, в различных организациях сервиса и торговли, обслуживания пенсионеров и инвалидов, участие в благоустройстве города. В течение нескольких лет подросток пробует себя в разнообразных видах деятельности и, главное, получает опыт общения и взаимодействия в разных сообществах.

Особенность учебных занятий (предметных, межпредметных, метапредметных) — их версионный характер: содержание курса или темы представляется в виде нескольких равноправных гипотез, различных способов работы, как предлагаемых учителем и учениками, так и существующих в культуре; при этом не обязательно прийти к единственно правильному ответу или решению. Подобная незавершённость содержания побуждает детей самостоятельно искать и находить ответы, способствует становлению их индивидуальной и неповторимой картины идеального и материального мира.

В *старшей школе* (за исключением нескольких обязательных предметов) обучение ведётся по индивидуальным учебным планам. Основная форма учебного процесса — мастерская, которой руководит учитель или приглашённый специалист. В мастерских от мастера к ученику непосредственно передаются способы научной, трудовой, художественно-творческой деятельности. Для желающих осво-

ить все курсы базисного учебного плана вводятся так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоить стандарт. Во второй половине последнего года обучения систематизируются знания для подготовки в колледж, лицей или вуз.

Большое внимание в школе уделяется организации уклада школьной жизни, который вместе с демократической организацией учебного процесса представляет *модель гражданского общества*. Учителя, ученики и родители разрабатывают, дополняют нормы и правила школьной жизни. В школе действует принятая сообща школьная Конституция, законы, различные положения, работают избранные демократическим путём органы школьного коллектива.

Субъект создания норм и правил коллективной жизни — каждый ученик, член детско-взрослого сообщества. Отношения между детьми, между ребятами и учителями изначально толерантны, потому что при приёме в школу отсутствует отбор, ребята приходят из разных социальных слоёв. Атмосферу уважения и равенства поддерживает и то, что все, кто работает или учится, наделены статусом гражданина школы с равными правами. На всех уровнях обеспечивается *открытость принимаемых решений, возможность каждого влиять на характер решений, касающихся всего школьного сообще-*

*ства*. Важную роль играют обще-школьные ключевые дела: праздник рождения школы, деловая бизнес-игра, когда создаётся множество фирм и компаний, работает банк со своей валютой. Это помогает на практике познать законы рыночной экономики. Большое значение придаётся языку школьных объявлений, инструкций, вообще всякой информации: в нём отсутствует повелительное наклонение, его стиль — совет, просьба или напоминание.

### **Почему уклад школьной жизни — важный фактор образования и для его изменения нужна экспертиза?**

Становление и развитие демократических, гражданских обществ во всём мире связаны с ценностями, целями, особенностями организации процесса школьного образования. До сих пор гражданское образование школьников часто связывается преимущественно с разработкой новых программ, курсов и учебников и усилия государства и различных общественных организаций направляются в основном на подобные акции.

Анализ проблем сегодняшней школы показывает, что они во многом связаны *со стилем взаимоотношений взрослых и детей*. Существует разрыв между усвоением на уроках ценностей

Демократическая  
школа

демократии, свободы и культуры и тем, что дети в системе обучения, по существу, остаются в условиях авторитарного режима школьной жизни (в посттоталитарных странах — и в семье, и в обществе, и в государстве). Это приводит к тому, что приобретаются только информация и формальные знания, сам же опыт жизни противоречит им, делает знания абстрактными. Здесь кроются причины непонимания ценностей открытого демократического общества, гражданской пассивности, отказа от участия в таких демократических процедурах как выборы органов власти, создание различных негосударственных ассоциаций, отказа от участия в принятии решений.

Философы, антропологи, психологи и педагоги давно отмечают низкую эффективность влияния школьного образования на становление опыта гражданского поведения, толерантности, позитивного разрешения конфликтов сначала в детском, а потом и во взрослом сообществе. Эта традиция критики образования идёт от Сократа, Спинозы, Руссо, Песталоцци, продолжается в работах И. Фихте, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, Э. Фромма, К. Роджерса, практики образовательных учреждений М. Монтессори, Р. Штайнера, Я. Корчака, С. Френе. При всех различиях взглядов их объединяли вера в потенциальный талант ребёнка, в возможность создать условия

для развития его индивидуальности путём построения среды для становления реального опыта свободной деятельности и отношений.

Приведу высказывание немецкого философа И. Фихте: «Цель земной жизни человечества заключается в том, чтобы установить в этой жизни все свои отношения свободно и соответственно с разумом»<sup>2</sup>. Реализация свободной и разумной жизни возможна только на основе опыта общественной, групповой, личной жизни каждого человека. При всей важности конкретных знаний, информации, приобщения к мировой и отечественной культуре сама жизнь ребёнка в школе должна быть устроена так, чтобы дать ему этот опыт свободы, ответственности и самостоятельности.

Этот опыт не может формироваться только на уроках. Известно, что сам учебный процесс в большинстве школ мира остаётся во многом авторитарным, не даёт ученику опыта свободного выбора, а следовательно, и опыта личной ответственности. Сам стиль школьной жизни, её уклад должен быть толерантным, гуманистическим и демократическим. При этом создать такой уклад невозможно стараниями только педагогов, он должен строиться вместе с родителями и детьми.

Действительно странно, почему полевая практика по географии или, скажем, биологии,

лабораторные работы по физике или решение задач по математике — неременный элемент программы, а приобретение практического социального опыта в окружающей среде, формирование этого опыта в создании справедливой и гуманной атмосферы школьного сообщества осваиваются только факультативно и зависят от наличия в школе энтузиастов. Почему государству так важно, чтобы каждый школьник владел знаниями о графиках функций и законе Ома, но ему не важно, чтобы ребёнок приобрёл социальный опыт и навыки гражданского поведения.

Очевидно, было бы нелепостью придумать ещё один предмет по граждановедению или обществоведению: такая образовательная область должна реализовываться в практической деятельности, но на неё должно от-

водиться время, а работа педагогов в этой области должна соответственно оплачиваться.

*Создание совместно школьниками и учителями законов, норм и правил общей жизни, принятие их путём демократических процедур, создание органов школьной общины, обеспечивающих соблюдение этих законов взрослыми и детьми, по сути, представляют собой своеобразную модель гражданского поведения в обществе, закрепляют социальные навыки.*

Пространство социальной практики и опыта, создаваемое с учётом национальных и культурных особенностей, позволяет ребёнку познавать и развивать свою индивидуальность, формировать ответственное отношение к себе и своим поступкам, приобретать личный опыт толерантности и взаимодействия с другими людьми.