

КАК НАМ ИЗБАВИТЬСЯ от старой школы?



Евгений Борисович Куркин,
*ведущий научный сотрудник
Федерального института развития образования,
кандидат педагогических наук*

Школа всеобуча. Какой ей быть? Этот вопрос задают себе специалисты от образования во многих странах. Для России — это вопрос выживания нации. Несмотря на то, что всё больше сограждан осознают и разделяют эту позицию, в образовании мало что меняется. Где корень зла? Предлагаемая статья — попытка ответить на этот вопрос.

- движение «за грамотность» • школа всеобуча • школьная реформа
- технологизация • новые стандарты

Триумфальное шествие

За отправную дату возьмём 1844 год. Сведения по Самарской губернии, одной из самых развитых в то время, свидетельствуют, что только 4% мужчин были грамотными. Тогда, за семнадцать лет до отмены крепостного права, мы были страной сплошной неграмотности, очень далёкой от массового обязательного образования, в то время как «Великой дидактике» и школе всеобуча Я.А. Коменского в Европе было уже более двухсот лет.

Точкой перелома в российском просвещении можно считать реформу 1861 года, отмену крепостного права. Движение «За грамотность» становится массовым в первые пореформенные годы. Уже в 1864 году издано положение о началь-

ных народных училищах, в которых могли обучаться выходцы из всех сословий. Стали возникать трёхгодичные земские школы и народные школы крестьянских обществ, вечерние и воскресные школы для взрослых. Темпы школьного строительства поразительны: если в первые пореформенные годы ежегодно открывалось в среднем по 600–700 новых школ, то с 1884 по 1897 год — по две-три тысячи.

Перепись населения 1897 года впервые подвела промежуточные итоги общероссийского движения за грамотность. Грамотных мужчин в Российской империи (в возрасте от девяти лет и старше) было 35,8%, а женщин — 12,4%. Однако за сухими цифрами статистики в границах империи видятся весьма разные по уровню развития территории. Это собственно Россия, центральные губернии, отличия в развитии губерний разительны: Петербургская — 62%, Новгородская — 29%, Киевская — 24%, Пензенская — 19%.

Европейским уровнем грамотности отличалась Прибалтика. Так, в Эстляндской, Лифляндской, Курляндской губерниях 95%, 92% и 85% населения соответственно были грамотными. Грамотность женщин в Эстляндии была даже выше, чем у мужчин, и составляла 97%. Азиатские окраины выглядели иначе: таджики — 3,9%, узбеки — 1,6%, туркмены — 0,7%, киргизы — 0,6%.

В начале XX века темпы школьного строительства достигли рекордных высот. На 1 января 1915 года в России было открыто 123 745 школ, в них обучалось более 8,5 миллиона учащихся — в два с половиной раза больше, чем в год переписи 1897 года (3 239 тысяч человек).

Хорошо ли это?

Поход за грамотностью, бум в школьном строительстве — это Россия конца XIX — начала XX веков. Между тем подготовка учителей не поспевала за темпами школьного строительства. Недаром одним из главных вопросов реформы 1915–1916 годов было увеличение количества учебных заведений по подготовке учителей. За два года реформы¹ было учреждено и открыто 20 высших учебных заведений, десятки учительских семинарий. Но основная масса «новых» учителей ко времени революции не имела специальной подготовки. Содержание образования в начальной школе сводилось порой к обучению чтению, письму, счёту. Новая школа в России наследовала традиции муштры и зубрёжки, характерные для сословной школы времён крепостничества.

В начале 1916 года против графа Игнатьева было выдвинуто 18 аргументированных обвинений. Министра обвиняли в попытках демократизации, децентрализации управления, в изменении содержания образования, уничтожении традиций, попытке поставить школу вне политики. В конце 1916 года граф Игнатьев уволен — реформа провалилась. Школа муштры и зубрёжки осталась.

Европа проходила этап становления системы всеобща на протяжении столетий. Дидактичес-

¹ Министром народного просвещения Российской империи в это время был граф Павел Николаевич Игнатьев (1870–1945).

кая культура, наращивание потенциала программного обеспечения, средств обучения, научное сопровождение, технологии образования — всё это не может появиться по мановению волшебной палочки, а нарабатывается в течение многих лет и представляет собой стратегический ресурс образования, двигатель его развития.

К чему это привело?

Безграмотная Россия, едва научившись читать, получила доступ к средствам массовой информации. Не имея общеобразовательной подготовки, люди верили каждому слову, напечатанному на бумаге. Должна была появиться сила, которая заотела бы использовать эту особенность как уникальную возможность для своих целей. Ситуация предвъявляла одно требование — абсолютная беспринципность в обещаниях. И такая сила появилась, обещая заведомо невозможное — большевики «оседлали» ситуацию.

Школа муштры и зубрёжки для большевиков оказалась очень кстати.

Образование, которое они построили на основе этой школы, отличалось политической ангажированностью, дегуманизацией и дегуманитаризацией, догматизмом, жёсткой ориентированностью на практическую подготовку кадров для индустриализации, истинная цель которой — милитаризация и подготовка к мировой революции. Внешняя и внутренняя угроза оправдывала особый «скоростной» курс в образовании:

- укороченные программы в школе, отсутствие предметов и курсов эмоционального, этического, эстетического и духовного направлений;
- сужение предметной системы в школе до конкретного изучения основ наук в самом сухом и зануаченном (сциентистском) варианте, начиная с основной школы, жёсткая стандартизация содержания в едином и единственном обязательном учебнике;

- предельный централизм и вертикаль управления, система руководства и контроля в управлении школой;
- рабфаки и институты красной профессуры, учительские институты, краткосрочные курсы — всё было направлено на скоростную милитаризацию экономики, реализацию политических целей в ущерб интересам личности и общества.

Нельзя сказать, что всё это противоречило духу и традициям, сложившимся к тому времени в образовании. Рождение массовой школы — школы всеобуча в России было скоропалительным и сопровождалось трансформациями массового сознания. Эти упрощённые представления о содержании и организации образования и были использованы большевиками.

Формирование общественного образовательного идеала, рассматриваемого позже как социальный заказ, сводилось порою к упрощённым представлениям эпохи ликбеза. Сам ликбез рассматривался как умение читать, а в лучшем случае ещё и писать. Поэтому от уровня «читать-писать» начиналось измерение образования в России.

Автору этих строк в 1990 году довелось побывать на конференции ЮНЕСКО по вопросам ликвидации безграмотности в Бангкоке. У нас даже само понятие ликбеза другое. «Они» это понимали как определённый уровень образования — неполная средняя школа! С этих позиций половина населения нашей страны и сейчас малограмотна.

Как нам избавиться от старой школы?

Образование обладает устойчивостью, направленной на самовывживание системы, и консерватизмом, свойственным всем идеологизированным социальным системам. Напомним, что в 1990-е годы, в отсутствие нормального финансирования, система не только выжила, но и сохранила свои базовые характеристики.

Всякая попытка реформирования такой системы должна быть адекватной степени сопротивления системы. Тот, кто посягает на её целостность, воспринимаемую системой в рамках упомянутых базовых характеристик, должен знать, что она будет сопротивляться всякому реформированию.

А вопрос о реформировании образования стоит перед Россией с самого начала XX века и звучит он так: как нам избавиться от старой школы? Она искажает сознание, влияет на волю, эмоции, развитие наших сограждан. Старая школа проявляется в представлениях о содержании образования, от которых исходит затхлый запах давно прошедших времён, в пренебрежении к технологиям образования, в устаревшей организации школы, в замшелой идеологии.

Сила и непобедимость старой школы — во всеобщности. Она оберегает свою монополию под знаком сохранения образовательного пространства, которое в условиях существующих различий в качестве образования давно стало мифом. Единый госэкзамен разрушил всё, что сохранялось положительного в старой школе, отбросил всю систему ещё дальше назад.

Мы всеми силами, волею или неволей способствуем сохранению старой школы, преумножению её традиций. Парадокс её устойчивости в том, что в условиях её единственности мы не видим другой школы. Вернее, не можем даже представить ту, другую школу. При любых изменениях она опять возрождается в прежнем виде. Это не плод воображения, это многолетняя практика инновационной деятельности в образовании.

Подготовка учителя — первый шаг любой школьной реформы

Главная фигура школьного дела — учитель. При всём уважении, преклонении перед самоотверженностью, добротой

и трудолюбием основной массы представителей этой одной из самых массовых профессий нельзя не сказать, что он, российский учитель, главный носитель идеологии старой школы. И это его беда.

Начнём с того, что плохо, формально организована подготовка, переподготовка и повышение квалификации. Поэтому учитель не приобретает профессиональных навыков в условиях педагогического института, а использует усвоенные со школьной скамьи модели поведения учителя, которого мы с вами узнаём в каждом новом поколении педагогических работников.

Сегодня эту модель, доводимую порою до абсурда, дети не принимают. Они не терпят грубости, беспрекословной подчинённости, назойливо-назидательных бесед. Всё больше конфликтов, жалоб родителей. Вопрос о дисциплине на уроке — свидетельство непрофессионализма учителя. Д. Дьюи отмечал, что управление процессами образования осуществляется не указаниями и нравочениями, а «посредством либо сотрудничества и содействия, либо соперничества и соревнования»².

В наше время сотрудничество как взаимодействие «учитель-ученик» — абстрактный лозунг 1980-х годов, необходимо превратить в целостную технологию и обеспечить её тиражирование на уровне предмета обучения в педагогическом вузе, а также в системе повышения квалификации.

Качества учителя — быть интересным, красивым, добрым, энергичным, профессиональным, способным к постоянной саморефлексии. Он ведь образец для подражания, поэтому отбор в учителя, обучение и педагогическое образование — начало начал любой школьной реформы. Это понимал ещё граф Игнатъев.

Технологии — это то, что мы упустили ещё в XIX веке

Если подготовка учителя — первый шаг школьной реформы, то второй её шаг — технологизация. Эти шаги неразделимы, ибо учитель, не владеющий современными технологиями обу-

² Дьюи Д. Демократия и образование. М., 2000. С. 37.

чения, — очередная беда образования. Однако опять учитель не виноват!

Технология — это управление процессами. В образовании это оптимальная, научно обоснованная, эффективная организация учебного процесса. Методика, кстати, составная часть технологии. Цель технологии — эффективность процесса. Она измеряется результативностью каждого учебного действия, использованием каждого учебного часа, недели, месяца, учебного года с помощью специальных дидактических процедур.

Только с помощью технологии можно развивать в массовой школе природные способности и задатки учащегося, овладевать универсальными учебными действиями, эффективно усваивать основы наук, реализовать задачи обязательного всеобщего обучения. Технологизация может сделать обучение привлекательным, а образовательный опыт положительным, потому что технологичная школа — это школа успешной учёбы.

Очередной парадокс российского образования в том, что экспертное сообщество упрямо не признаёт сам факт присутствия технологий в образовании, а методики считает частным делом учителя.

Неутешительная, но реалистичная статистика свидетельствует, что массовые профессии, к которым принадлежит и учительская, не могут рассчитывать на массовое творчество. Новаторов в этой массе не более 3%, творчески работающих учителей не более 10% (включая новаторов).

Основной состав учителей (90%) трудится по так называемым традиционным методикам, в основе которых авторитарный монолог, отсутствие обратной связи и активности учащихся, которые фактически самообучаются дома при выполнении домашних заданий с помощью родителей и репетиторов. По данным НИИ школьной гигиены, заболеваемость учащихся у таких учителей на 25% выше, чем

у творческих, отношение к школе и учёбе, образовательный опыт — отрицательные. Осваивать новые методики, перенимать чужой и накапливать собственный опыт такие учителя не будут. Они в этом не заинтересованы прежде всего потому, что не несут никакой ответственности за результаты обучения. Современные методики, методические системы требуют от учителя больших трудозатрат при подготовке и интенсивного труда в процессе урока, и это никак не компенсируется повышенной оплатой. Поведение массового учителя — естественная реакция на существующие условия труда.

Без государства в этом деле не обойтись уже потому, что современные технологии проектируются, разрабатываются, апробируются, оснащаются научно-практическими организациями, обладающими для этого необходимым потенциалом и ресурсами. Отдельному учителю эта работа не под силу.

Политика технологизации образования должна отличаться прямой поддержкой новых технологий, а сами технологии — доступностью для освоения учителем. Поддержка государства должна выражаться в существенном материальном эквиваленте тех усилий, которые необходимы для освоения нового дела, а также содержать некую плату за новое качество педагогического труда, приносящего существенные результаты.

Классно-урочная система требует реконструкции

Класс и урок, как и вся классно-урочная система, нацелены на пассивное, созерцательное, репродуктивное, догматичное в образовании. Они формируют определённые модели индивидуального и группового поведения, строящиеся на демонстрации неприятия ценностей образования, подавлении активностей, противопоставлении образования — «жизни».

В условиях класса и традиционных методик организации обучения невозможно сформиро-

вать среду, насыщенную побуждающими мотивационными факторами, активность учащихся находится на нулевой отметке, а результаты образования в таких условиях плачевны.

Третий шаг реформы — превращение класса в пространство для формирования внутригрупповых отношений. По этому поводу Д. Дьюи заметил: «Принцип развития опыта через взаимодействие означает, что образование по своей сути — социальный процесс. Взаимодействие реализуется в той мере, в какой отдельные люди составляют социальную группу».

С позиций образовательного опыта приобретать этот опыт лучше в группе. У детей и подростков существует определённая тяга к групповой организации. И это не случайно — одновозрастные и разновозрастные микроформирования (группы) составляют основу любого социума. Такова социальная сущность человека.

Академик А.В. Петровский отмечал, что совместная деятельность учащихся в малой группе, опосредуя межличностные отношения, повышает эффективность учебной деятельности. В этой работе рождается «групповой эффект» — «чрезвычайно важная прибавка к возможностям каждого человека в отдельности»³.

Для обеспечения деятельности в рамках учебных проектов, рассчитанных на групповую организацию класса, необходимы среды, побуждающие к движению и действию. Новая инфраструктура предметно-познавательной среды школы должна обеспечить активное движение учащихся в реализации индивидуальных и групповых образовательных траекторий. В условиях новой, профессионально подготовленной среды знания необходимо добывать, осмысливать, анализировать, систематизировать. И именно этому необходимо учить: как добывать, как осмысливать, как анализировать.

³ Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.

Малые динамичные группы осуществляют движение в пределах образовательного пространства между специализированными центрами, отделениями, лабораториями, вливаясь то в одни, то в другие большие учебные группы.

Оцениваются в этих условиях не личные достижения учащегося, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Группы набирают оценочные показатели на определённых этапах проектной деятельности, участвуют в оценивании учителя консультанты центров, лабораторий, кабинетов.

Такая подвижная функциональная система позволяет говорить о среде, насыщенной побуждающими факторами. Соревнование групп — движущая сила учебного процесса. В то же время дети защищены от неудач групповой идентификацией.

Интересную модификацию привычной классно-урочной архитектоники школы предлагает А.М. Кушнир. Существенным прибавлением к названным «центрам школьной жизни» является создание в школе комплекса типовых детско-взрослых образовательных производств как инфраструктуры технологической подготовки, технического творчества и производственного воспитания учащихся. При этом технологическая подготовка, техническое творчество и воспитание в процессе реального производства рассматриваются как основное средство капитализации человеческого потенциала в условиях школы. Так, по мнению А.М. Кушнера, преодолевается главный дефект отечественной школы — отсутствие практик применения детьми своих знаний способностей.

Участие детей в производственных процессах организуется в рамках образовательных программ на основе добровольности. При этом реализуется идея «школы полного дня», в которой ежедневно четыре часа учебного времени отводится на стандартный учебный процесс, два часа — на индивидуальную учебную работу с младшими школьниками (что рассматривается как повторение пройденного материала, и мощный организационно-коммуникативный тренинг) два часа на дополнительное образование и спорт, и два часа — на производственные практики. При этом дети имеют право выбора: кто-то тратит больше времени на

спорт, кто-то на занятия в кружках, а кто-то на производство. Это ежедневные 10 часов разных форм занятости, органично перетекающих друг в друга.

Предлагаемая А.М. Кушниром модель предполагает, кроме того, появление в традиционной школе принципиально нового учебного слоя — параллельной школы, организованной по типу школы-парка. Наряду со стандартными учебными кабинетами создаются предметные мастерские, в которых учителя-предметники работают с разновозрастными группами в режиме творческих студий. Разумеется, что организационные формы работы здесь совершенно иные. В этих группах параллельно штатному учебному процессу занимаются учащиеся из разных классов, склонные к самостоятельности и способные существенно опережать программу. Буквально так: звенит звонок на математику, и хорошо успевающий ученик четвёртого класса идёт не на урок в свой класс, а в творческую предметную мастерскую. Одновременно с ним туда идут и другие ученики из разных классов, у кого в данный момент урок математики. Так продолжается до тех пор, пока ученик демонстрирует успешное прохождение программы. Как только возникают проблемы, он возвращается в классно-урочный режим работы⁴.

Эта модель позволяет открыть новые возможности для индивидуализации учебного процесса, для широкого использования проектных форм обучения, создаёт в школе реальную многоукладность образовательного процесса и существенно приумножает эффективность школы как института воспитания и социализации. В терминологии автора модели здесь возникают принципиально новая среда, ориентированная на высокую стоимость человеческого капитала.

⁴ Из материалов научного отчёта лаборатории методологии проектирования содержания и технологий обучения ФИРО.

Многокомпонентное содержание образования

И наконец, четвёртый шаг реформы — введение многокомпонентного содержания образования. Новый стандарт начал движение в этом направлении. Сегодня речь идёт о двух компонентах: знаниях и универсальных учебных действиях. Реализация задуманного для тех, кто добивался включения УУД в стандарт на правах самостоятельного компонента, потребует серьёзной перестройки учебного процесса, а со всякими перестройками у нас не всё так просто, поэтому прогнозирование результата — дело неблагоприятное.

В то же время очевидная заслуга разработчиков стандарта в том, что этот вопрос поставлен и теперь его придётся решать. Правда, решать более радикально, ведь даже скромный список компонентов содержания общего образования, опубликованный в «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В.В. Давыдова, содержит четыре компонента.

Здесь мы недосчитываемся необходимости приобретения опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. А возможно, что стоит прислушаться и к позиции журнала «Народное образование», который отстаивает необходимость идти дальше и реализовать право детей на привлекательный и добровольный труд, создав в школе инфраструктуру воспитания, подобную макаренковскому детско-взрослому воспитательному производству. Творческая составляющая является нормой любого производственного процесса, даже рутинного. Отсутствие такого опыта у школьников России на протяжении многих десятилетий как раз и есть результат деятельности старой школы, с её укороченными догматическими программами.

Половинчатость нового стандарта искажает общее образование в ту же вербально-догматическую сторону, из которой авторы стандарта пытаются его выгнать. Неуклюжая попытка ослабить этот перекося за счёт официального закрепления определённого количе-

ства часов за внеклассной образовательной деятельностью, которая, по замыслу авторов, должна этот пробел заполнить, остаётся попыткой, но никак не решением проблемы. Тем более, что уже хорошо видна тенденция использовать эти часы на учебный процесс.

На самом деле, внеклассная работа в школе держалась и держится на учителях — любителях, энтузиастах. Всякое любительство — дело редкое, и с его помощью никаких проблем массовой школы не решить. Школа — это класс, урок и ментальность, связанная с этим. Приобретение опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности возможно только в условиях больших степеней свободы и меньшей заорганизованности.

Эти формы требуют другой ментальности. Редкий учитель может быть руководителем кружка или клуба во внеклассной сфере — это давно доказано практикой. А деньги, отпускаемые государством на эти цели, используются в качестве доплат, стимулирующих надбавок и т. д. Кружки в школе — явление крайне редкое, никак не меняющее ситуацию в целом.

Проблема многокомпонентного содержания может быть решена путём функциональной специализации в рамках многофункциональных комплексов, созданием внутришкольных или межшкольных центров, специализирующихся на функциях творческой деятельности, эмоционального и эстетического, духовного развития. Такие центры могут создаваться на базе государственно-частного партнёрства.

Другая школа — социальный организм, гораздо более сложной организации и содержания деятельности. Предоставляемое ей содержание образования отличается конвергентностью и технологичностью и строится на основе принципов сообразности природе детства, социальной сущности процессов образования, адаптации детей к условиям существования в природно-ноосферных и социальных средах. **НО**