



ШКОЛА

И ВОСПИТАНИЕ

СКРЫТОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Явное и неявное в организации школьной жизни



Александр
Тубельский

Споры, развернувшиеся по поводу попыток введения образовательных стандартов, замыкаются на важной проблеме, широко обсуждавшейся с середины 1990-х — проблеме содержания образования. Широкое обсуждение этой проблемы, с одной стороны, выявляет самые разные, порой нетривиальные подходы к ответу на вопрос «чему учить детей в совершенно иных условиях их сегодняшней и будущей жизни?», а с другой — только так и возможно подойти к решению проблемы общих требований, или стандартов общего среднего образования.

Без обсуждения же подходов к обновлению, трансформации содержания образования все попытки создать стандарты учебных предметов или образовательных областей, базисных учебных планов, количества времени на изучение того или иного предмета будут безрезультатны. Проблема стандартов может быть прояснена при помощи описания того, чего **не** должно быть в школе, чему точно **не надо** учить детей (разумеется, речь не идёт о запрещении транслировать какие-то конкретные факты или сведения).

Стандарты в том виде, в каком они сегодня опубликованы, убивают самое главное завоевание последнего десятилетия российской школы, оно ведь действительно произошло — речь о многообразии и разнообразии школ, возможности для них определённой свободы и, как следствие, её ответственности не перед чиновниками, а перед детьми и родителями. Стандартизация всё это убивает, потому что свобода ограничивается всевозможными мерами соответствия того, чему учат в школе, неизвестно откуда взявшимся нормам содержания, а ответственность школы исчезает и заменяется страхом перед чиновником и начальством (даже если они называются не инспекторами и методистами, а экспертами).

В связи с поиском различных подходов к проблеме содержания хотел бы обратить внимание практиков и теоретиков образования на один аспект школьного образования, который имеет значение для споров о его содержании, оценке эффективности работы школы, проблеме аттестации, аккредитации, оценке уровня квалификации педагогов. Это затрагивает многие процессы школьного образования.

Речь идёт об **укладе школьной жизни, стиле её жизнедеятельности, явных или неявных нормах и правилах организации**. В отечественной литературе были попытки говорить об этом. У П. Лесгафта, А. Макаренко, В. Сухомлинского мы находим



рассуждения о духе школы, класса, стиле отношений, отличающие один коллектив от другого. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, уклад не в меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объём изученного материала и т.п.

В западной литературе, как свидетельствует книга И. Фрумина «Введение в теорию и практику демократического образования» (Красноярск, 1998), этой теме также уделяется внимание¹. Западные учёные говорят об **институциональном контексте образования**. В работах Я. Миллера и У. Селлева (1985), Х. Даниелса (1993) под этим термином понимается особенность организации различных процессов в школе, в том числе специфика коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой. Американский педагог Н. Оверлей ещё в 1970 г. обратил внимание на то, что в школах существует некий феномен, который он назвал «неизучаемой учебной программой», а саму неточность этого термина объяснил не менее неточной фрагментарностью существующих педагогических экспериментов.

Может быть, сущность данного феномена лучше выявляет термин «*скрытое учебное содержание*» (*hidden curriculum*), которым, по свидетельству И. Фрумина, пользуются многие западные исследователи. Но и этот термин считается неточным, так как существует мнение, что ничего не скрывается, просто такое содержание существует параллельно с официальным (формально утверждённым), декларируемым².

Помнится, мне рассказывал интересный педагог-исследователь 1960-х гг. В. Ханчин, как он в течение трёх месяцев, наблюдая за учительницей начальной школы, выделил более сотни её действий, при помощи которых она целенаправленно формировала у детей... эгоизм и крайний индивидуализм. Все фразы, а за ними и действия типа «Маша, прикрой от его глаз тетрадку, пусть

делает сам» или «Миша, не давай ему ластик, надо носить в школу свой» формировали соответствующие черты личности гораздо более эффективно, чем регулярные беседы о нравственности, предписанные небезызвестной в то время «Программой воспитания школьников» и внедряемой в школах Академией педагогических наук.

Мне представляется вполне приемлемым термин «*скрытое содержание*». Он может быть рабочим не потому, что его надо ещё больше закрывать, а потому, что сама работа по его выявлению теоретиками и практиками будет делать его явным и целенаправленным при в поиске ответа на вопрос: чему же всё-таки надо учить в школе?

Вместе с исследователями «скрытого содержания» полагаю, что к нему следует отнести следующие феномены школьной организации:

— *различные формы дифференциации школьников по способностям*, включая наше отечественное изобретение последних лет — классы коррекции и специальные классы для одарённых детей (классы «дураков» и «батанов», как их называют сами дети);

— *структуру реальной власти в школе* (тоталитарную или иерархическую, демократическую или либеральную);

— *язык класса или школы* (не по формальному признаку, а по реально действующим явлениям — семантике, тону, стилю и объёму лексики);

— *сложившуюся практику*: отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;

— *умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена* (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

— *реальное распределение учебного времени* (не по учебному плану или расписанию, а фактически используемое учеником время: у одних оно занимает

1

Фрумин И. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.

2

Фрумин И. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998. С. 132.



реально 12 часов в день, у других не наберётся и получаса).

Все эти и другие феномены, эффекты или, выражаясь языком зарубежных коллег, *скрытое учебное содержание* сегодня не находятся в поле внимания ни учителей-практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводняют школу.

Внимание к укладу позволяет ответить на вечные вопросы

Изучение реального уклада жизни школы помогло бы ответить на ряд важных вопросов. Попробую поставить хотя бы некоторые из них.

Почему при слабой степени трансляции какого-либо содержания, малом объёме предъявляемого материала, бедности форм и методов объяснения и закрепления, слабой оснащённости учителя во многих школах в сознании учеников сохраняется ценность образования, терпимость в отношениях учителей и детей, гуманность их взаимоотношений даже тогда, когда любому наблюдателю очевидна дидактическая слабость педагогов?

Почему в других школах при наличии в учебном плане дополнительных диковинных предметов, изощрённости методики, наличии курсов по выбору сохраняется напряжённая атмосфера агрессии и соперничества, формального отношения к овладению знаниями? Эта атмосфера зачастую приписывается каким-то другим обстоятельствам, а не способам организации и взаимодействия в данной школе. Возникает важный с точки зрения оптимального содержания вопрос о соответствии минимума знаний, или стандарта, целям, которые ставятся не только учителем на уроке, но и декларируются в проектах стандартов или в последнем изобретении — «минимальном содержании образования». Министерство в своём документе,

кажется, обошлось без всяких целей, оно даже поленилось ответить на вопрос: почему, собственно, *данное содержание* подлежит обязательному изучению? Известно, что строгость законов в России компенсируется их небрежным исполнением, поэтому в одних регионах строго проверяют соответствие этому минимуму, а в других так и не поняли — надо ли его применять или он отменён.

Авторы опубликованного проекта стандартов ставят цели для каждого предмета. Однако, когда знакомишься с содержанием и требованиями к тому, что должно быть усвоено, совершенно не понимаешь, при чём тут эти гуманные цели и как они могут быть реализованы при таком содержании.

В многочисленных публикациях, содержащих критику проектов этих стандартов, на мой взгляд, упущена критика резкого рассогласования поставленных задач и содержания. Надо сказать, что отмеченное рассогласование — застарелая болезнь школы, да и не только нашей, когда гуманные и актуальные цели никак не связаны с примитивным и отжившим свой век содержанием.

Возможно, именно благодаря эффекту *скрытого содержания* как раз и происходит нечто такое, что реализует некоторые цели, которые не имеют никакого отношения к заявленному содержанию. Наконец, следует найти ответ на актуальный и часто используемый некоторыми политическими силами вопрос о «замечательной советской школе, разрушенной демократами». Как пишут представители этих сил, даже на Западе признают приоритет советской школы. Известны многочисленные победы наших школьников на международных предметных олимпиадах. Известно, как высоко ценятся на Западе наши специалисты в области физики и математики. Однако те, кто желал бы оставить сегодняшнюю школу в её «советском состоянии», а потому на дух не переносят всего западного, как только дело доходит до доказательств необходимости поворота назад, ссылаются на «мнение Запада» как на главный аргумент.

Но зададимся вопросом: почему столь якобы «высокий» уровень образования в советской школе не обеспечил за время перестройки ни умения действовать в ситуации неопределённости, ни профессиональной мобильности, ни опоры на собственные силы — всего того, что требует жизнь и у нас, и на Западе, и на Востоке? Конечно, не одна школа за всё это отвечает, но очевидна вина советской школы 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, и целенаправленно культивировался) такой её дух, такой уклад, который в большей степени влиял на образование и его результаты, чем все замечательные программы по основам наук? Этот уклад может быть охарактеризован как господство «единственно правильного» мнения, как опыт однолинейности, одномерности самого содержания.



Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика советской школы? Вот 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, на экзаменах ли, на так называемых «срезах знаний» человек может делать с этим суррогатом всё, что хочет. Мы это и делали, выбрасывая после очередной проверки из головы 80–90 процентов всех сведений про тычинки-пестики, амфотерные гидроксиды или характеристики общества зрелого социализма. Ко всему этому надо прибавить тоталитарное, иерархическое устройство школы, надежду на хорошего директора-отца родного или на доброго 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, определяя профессиональное сознание части учителей.

Я всё время задаю себе вопрос: почему при унижительных процедурах нынешней аттестации и школ, и педагогов учителя так слабо возмущаются, не протестуют? Дело не только в том, что забота о неполученной или мизерной зарплате заслонила собой проблему самоуважения и достоинства, а в том, что такой уклад позволяет справиться с этим унижением при помощи умения написать о том, чего нет, построить график неуклонного повышения «уровня обученности», списать чужую образовательную программу и выдать её за свою, авторскую. Этот дух, этот стиль отношений передаётся детям, закрепляется в их опыте и способах действий, а потому становится компонентом содержания образования, компонентом, не зафиксированным в программах, специально не планируемым и не контролируемым.

История новаций как история разных школьных укладов

Анализ известных культурно-образовательных систем (вальдорфской педагогики, школ М. Монтессори и С. Френе, Йена-план школ и др.) показывает, что важный компонент содержания их моделей образования — особое устройство учебного процесса, стиль отношений, ценности, которые закреплены в организации взаимодействия, в писанных или неписанных правилах жизни.

Не удивительно ли, что при сравнительно традиционном содержании учебных предметов выпускники этих школ отличаются какими-то специфическими способностями и качествами личности? Про них профессора западных университетов говорят: «Они знают то же, что и другие, примерно в том же объёме, но у них есть что-то такое, что позволяет им быть успеш-

нее». *Не имеется ли в виду то скрытое, параллельно существующее содержание образования, которое оказывает влияние на становление способностей подчас большее, чем содержание изучаемого предмета?*

Если обратиться к практике нашего инновационного движения последних десятилетий, к которому я имею честь принадлежать, то и в деятельности наших школ можно обнаружить сходную картину. Наши школы, а их не так много, может быть, 10–15 школ во всей России, на мой взгляд, сделали главное — создали прецеденты поисков и реализации нового содержания, нового уклада жизнедеятельности, новых средств педагогической работы в их совокупности.

Мои собственные убеждения основаны на анализе механизмов развития образования и заключаются в том, что оно развивается именно прецедентами практики, а не в силу инструкций, теорий и методик, созданных в кабинетах учёными мужьями. Это позволяет утверждать, что именно практика таких немногочисленных школ оказала влияние на гуманизацию и поисковые тенденции в массовых школах не меньше, чем «свободы», предоставленные образовательным ведомством. Эти прецеденты сильны не только как образцы практики. Наблюдая процесс их становления, успехов и поражений, можно думать, спорить и строить собственную практику в развитие или опровержение этого опыта.

Следует признать, что в каждой из этих школ наличествует особый дух, особая атмосфера, уклад жизни, которые в не меньшей степени определяют образовательные эффекты, чем те авторские программы, по которым работают учителя этих школ.

Замечу попутно тщетность попыток определить «инновационность» или «экспериментальность» их проектов при помощи так называемого деятельностного моделирования, которое в последнее



время стало модой для министерского совета по федеральным экспериментальным площадкам или других экспертных советов. Они, заслушав доклад научных руководителей и услышав знакомые слова, свято верят в то, что эксперимент имеет место быть. Ни в докладах, ни в программе, искусственно моделируемой в условиях загородных пансионатов, невозможно уловить уклад жизни школы, который во многом и является определяющим, хотя и в достаточной мере *скрытым компонентом содержания образования*.

При реальной же, а не модельной экспертизе становится понятно, что 1-я гимназия Красноярска (И. Фрумин, В. Башев), понимаемая как «школа взросления», за счёт своеобразного уклада готовит ребёнка к возрастной инициации (ребята из младшей или средней школы не могут без разрешения дежурного даже проникнуть на этаж, где размещена старшая школа). Так рождается особый эффект переживания собственного возраста, что мотивирует ожидание более старшего возраста. Это устройство школы, рождающее переживание и ожидание, само становится содержанием образования, поскольку активизирует формирование определённых способностей, раскрывает потенции личности не меньше, чем предметное содержание уроков. Или в Московской педагогической гимназии (А. Каспржак, В. Наумов) стиль жизни человека умственного труда, человека интеллигентного, во многом определяется другим содержанием образования, во всяком случае не менее важным, чем перечень или содержание программ дополнительных предметов или мастерских.

Уклад жизни школы, дающий возможность спорить, высказывать гипотезы, опровергать или подтверждать их, в не меньшей степени приводит к соответствующим эффектам. Именно этот стиль жизни влияет на программы многочисленных курсов по выбору мастерских больше, чем само конкретное со-

держание тем, которые там проходят. Уверен, что истинной темой (о ней авторы программ не пишут) становится «обучение стилю жизни и работы интеллигентного человека» — скрытое содержание.

В школах М. Черемных (Ижевск), А. Галицких (Киров) поддерживается дух своеобразного лицейского братства, специально создаваемый уклад является содержанием образования не меньше, чем многочисленные курсы и семинары по выбору. Возможно, что и сам выбор, его процедура, ответственность за него обучают, собственно, культуре выбора, которая усваивается человеком и важна не меньше, чем знание теоремы Виета или второго закона Ньютона.

В нашей «Школе самоопределения» создаются разнообразные, жёстко не регламентированные образовательные пространства (игровое, художественного творчества, правовое, пространство социальной практики); педагогами иницируются встречи конкретного ученика с этими пространствами, создаются различные ситуации проживания в этих пространствах, в том числе ситуации неожиданные, в которых нужно найти свой способ поведения и отношения. Такое «остранение» (выражение В. Шкловского) учит выработке способа действия в неожиданной, непредсказуемой ситуации больше, чем привычная лабораторная работа, и оно относится к содержанию образования. Уверен, что оно может и должно быть частью профессиональной рефлексии педагога и осмысляться с точки зрения образовательных эффектов, и входить в содержание (о, кощунство!) различных экспертиз, аттестаций и даже инспектирования. Конечно, и процедуры такой рефлексии, экспертизы и инспектирования должны быть принципиально другими, соответствовать самой сущности уклада жизни и не могут быть оценены нормами измерения традиционного учебного процесса.

Уклад — такой единый и такой разный

Выскажу убеждение:

- уклад есть компонент содержания образования;
- всё то *скрытое содержание*, которое задаёт уклад, надо изучать;
- такой подход может указать пути решения проблем содержания образования.

Возможно, дискутируя о том, где искать пути его трансформации (обновления, минимизации, максимализации, оптимизации, дифференциации или индивидуализации), мы просто не там ищем. Может быть, поиски надо вести где-то рядом. Этому мешает определённый консерватизм нашего сознания, сведение проблемы к спору о том, являются ли содержанием образования основы наук или основы культуры, способы гражданского, цивилизованного действия или предметное знание, интегрированные курсы или модная ныне компетентность.



Возможно, мешает и то, что экспериментирование с укладом в отличие от экспериментов с учебно-предметным знанием требует особого подхода, особых методов эксперимента, особых средств проверки гипотез, особого языка описания и, что совсем уж непросто, особых способов трансляции полученных результатов в практику.

Если подходить к укладу как части содержания образования и обязательного образовательного минимума, а в этом контексте — как к части вероятного образовательного стандарта, то и построение его гипотезы, и экспериментальная проверка, и описание содержания возможны по крайней мере в двух формах: инвариантной и вариативной.

В порядке предположения могу отнести к *инвариантной* части такие его черты:

- обеспечение возможности выбора ребёнком не только учебного предмета, курса или факультатива, но темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;
- демократичность принимаемых решений, касающихся всей школьной общины при разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления, возможность каждого члена коллектива влиять на них;
- обязательное участие и ребят, и учителей, и родителей в создании норм и правил общей жизни (но не обязательно, как в Школе самоопределения, иметь школьную Конституцию и сообща придуманные школьные законы и положения).

При этом надо понимать, что уклад только и возможен как *договор* между теми, кто в нём будет жить. На это обстоятельство и в теории, и на практике обращала внимание ещё в 1960-х гг. известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е. Конникова, показавшая, что усвоение различных нравственных и этических норм эффективно, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода доказана опытом многочисленных коммунарских объединений (см. работы И.П. Иванова, М.Г. Казакиной, О.С. Газмана, В.А. Караковского).

К *вариативным параметрам уклада* можно отнести:

- построение школы как действующей модели открытого гражданского общества. Например, в Школе самоопределения такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела для всех или какой-либо группы, единственным ограничением при этом является свобода других людей;
- выборность органов коллектива, которая возможна на определённом этапе его развития, также относится к вариативной части уклада как компоненту содержания образования;
- введение социально-трудовой практики как самостоятельной образовательной области, обеспечивающей не только освоение окружающей социальной среды, но и создающей особый стиль отношений в коллективе;

- разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества — всё это можно также отнести к вариативной части, создающей свободный, гуманный, толерантный уклад жизни.

Если признать, что уклад школьной жизни может быть признан компонентом содержания образования, пока ещё не используемым его резервом, то следует высказать ряд предложений, связанных с усилением внимания к нему (как со стороны науки, так и школьных управленцев, прежде всего директоров школ) и учителей. *Можно включить уклад в учебные планы школ в качестве самостоятельной образовательной области.* Не столь принципиально, как такая область будет называться: просто «уклад», «организация школьной жизни или социализация» (так, в частности, предлагал О.С. Газман).

Необходимо введение *общественно-профессиональной экспертизы* уклада при всякого рода проверке соответствия организации жизни школы требованиям Закона РФ «Об образовании», аккредитации и т.п.

Одна из причин необходимости такой экспертизы состоит в том, что невозможно объективно проанализировать становление способностей личности к действию теми средствами, которые сегодня есть на вооружении проверяющих результативность усвоения учебных программ. Вспоминается случай, когда одному известному директору для проверки его управленческих умений предложили выбрать «правильный» вариант ответа на ситуацию: «В школьном гардеробе украла шапку, и Вы знаете, кто это сделал. Ваши действия: а) вызовете родителей, б) обсудите на классном собрании, в) поговорите с ним сами, е) сообщите в милицию». Коллега резонно ответил, что ничего из этого делать не будет, а сначала разберётся, что за человек этот ворюшка, чем и шокировал проверяющих. Такого варианта тест не предполагал,



а следовательно, обсчёт управленческих умений директора по заготовленной в компьютере формуле мог дать сбой в самом компьютере.

Считаю необходимым придать *общественный характер* процессу создания требований, как к инвариантной, так и к вариативной части уклада жизни школы — элементу содержания образования. Родители, дети и учителя должны вместе обсуждать — какой стиль, образ жизни будет существовать в их школе и в других школах в соответствии с их этнокультурными потребностями и региональными особенностями и возможностями.

Выскажу также предположение, что сама общественная дискуссия об укладе жизни школы, её стиле и о том, чему мы хотим учить наших детей, сможет стать возможной основой для формирования местного сообщества, ибо что больше может объединять людей, чем забота о детях.

На этой основе могут появляться и новые негосударственные объединения педагогов, чем, кажется, в последнее время в связи с национальным проектом «Образование» обеспокоено ведомство А.А. Фурсенко.

Сегодня выдвигается всё больше требований создать *социальные стандарты*, т.е. перечень определённых гарантий государства в социальной сфере, в том числе и в такой её важнейшей части, как сфера образования. Убеждён, что эти стандарты-требования к тому, как должна быть обеспечена и устроена школа, что в ней должно быть безусловно, а чего никогда не должно быть, не могут быть разработаны Министерством образования, не могут быть разработаны даже профессиональной образовательной общественностью: это дело широкой родительской, культурной общестственности, несомненно, включая детей и учителей.

Сам прецедент этого обсуждения, моменты дискуссий будут в не меньшей степени обладать образовательным эффектом, чем определённые какими-либо

минимумами требования к обязательному уровню подготовки школьников или к полуграмотному требованию «обученности».

Необходимо в план исследовательских работ в области образования включить изучение содержания, структуры, условий создания уклада жизнедеятельности школы, т.е. всего того, что, по моим представлениям, начисто ушло из всевозможных программ развития, как федеральных, так и региональных и муниципальных.

Эффективна, на мой взгляд, поддержка тех инновационных школ, где созданию уклада уделяется первостепенное внимание. Не потому нужна поддержка, что эти школы не выживут, а потому, что уклад трудно передать через текст, даже через хорошую лекцию, его надо передавать из рук в руки, от прецедента к новому прецеденту — так, между прочим, передавалась вся «средовая» педагогика. Это нужно и потому ещё, что возвращённые в таком укладе молодые люди понесут его в большую жизнь и, может быть, сделают её менее агрессивной, более толерантной и гуманной.

Сегодня проблематике уклада, условиям его формирования и средствам его становления не учат ни в одном педагогическом вузе, он не включён в стандарты как педагогического, так и последипломного образования. Во всяком случае, за несколько последних лет изучения этой проблемы я ни разу не почувствовал интереса к ней ни у кого, кроме зарубежных педагогов и управленцев, работающих в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Почему бы это? Может быть, потому, что это *скрыто* от взоров образовательного сообщества, может, оттого, что есть дела «поважнее», или оттого, что это — в прямом смысле есть *скрытое содержание образования*?

Тогда нужно уметь сделать его открытым для творческого педагога и управленца. **НО**