

Очередная “перезамена” для министерства?

Всеволод ЗАЙЦЕВ,

научный руководитель экспериментально-технологической площадки “Преемственность”

Метод “тыка” в ранге стратегии

“Национальная” доктрина образования написана с большим чувством юмора и, соответственно, без чувства достоинства. На нее не следовало бы обращать серьезное внимание уже потому, что там не нашлось места мониторингу, что остался узаконенным “метод тыка”, что вместо опоры на закономерности авторы патетически провозглашают: “доктрина отражает решимость и волю государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования”. Да великий Платон еще 25 веков назад знал, что ответственность за образование взял на себя Бог, и, если государство не заботится о воспитании юношества, то Бог просто уничтожает такое государство.

Несколько раз в доктрине упоминаются “высокие нравственные принципы”, но остается совершенно неясным, как будет преодолеваться групповой эгоизм — партийный, классовый, религиозный, национальный и др.

Весьма смешно выглядит тезис об исторической преемственности поколений, которая много раз прерывалась.

Основные положения доктрины: “задачи образования” и “задачи государства в сфере образования”, а также “ожидаемые результаты” — даны без количественных оценок, то есть в непроверяемой форме. А некоторые обойдены глубоким молчанием, например, как и за счёт чего будут строиться школьные здания, приобретаться средства обучения и др.

Единственная чёткость в доктрине — выбор “козлов отпущения” за будущие неудачи, доктрина для этого признаёт “ведущую роль учителя”. Признание ведущей роли учителя в такой ситуации выглядит как желание объявить импичмент стрелочнику и напоминает старые фольклорные изречения типа “с больной головы на здоровую”.

В знаменитом нобелевском произведении Бориса Пастернака “Доктор Живаго” один из эпизодических героев старик Шмулевич, загадочно улыбаясь, говорит о революции: “Это всё лейбкины штучки”. Интересно, что бы он сказал о “национальной” доктрине, у которой не обозначены ни нация, ни авторы?

Смешная доктрина. Однако, у неё уже появляются совсем не смешные конкретные “приложения”, например, концепция 12-летней школы. Вот ее стоит рассмотреть подробнее.

Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) вызывает тревогу: в документе — старые методологические огрехи, свойственные уровню системного мышления. Среди этих огрехов особое внимание обращают на себя:

- однобокость предметоцентризма;
- умолчание о критериях количественной оценки успешности обучения;
- необоснованность выделения основных трудностей обучения;
- игнорирование перехода к диагностико-технологическому уровню мышления;
- отсутствие технологичных решений первоочередных задач;
- отсутствие критики (а значит, и осмысления) путей развития образования;
- неудачные установки для развития элитарных школ;
- противостояние здоровья детей и экономикоцентризма.

Ошибки эти повторяются с завидным постоянством при многочисленных “перезаменах” министерской команды — при разработке многочисленных концепций, проектов реформ и даже Закона РФ “Об образовании”. На мой взгляд, связаны они с порочной методологией — **волюнтаристским выдвиганием гипотез, отсутствием опоры на закономерности.**

Я понимаю, что “поезд уже ушёл”, что не стоит вставлять палки в колёса, я призываю лишь к одному — к конструктивной доработке проекта, с тем чтобы и школа, и министерская команда могли надеяться на практический успех очередной концепции.

Экскурсия на свалку идей. Пагубная однобокость центризмов.

Сколько их было — этих идей! В начале пятидесятых годов главенствовали дидактические принципы, настойчиво совершенствовались, но так и не стали конструктивной категорией. В начале семидесятых внедрялись ТСО, школа Шаповаленко—Прессмана—Дриги пыталась культивировать “средствоцентризм”, но он так и не помог школе по большому счёту. Потом были концепция воспитывающего обучения Коротова—Гординых, концепция РО Якиманской—Эльконина—Давыдова (развивающего, но не воспитывающего обучения), был творчествоцентризм, до сих пор многие специалисты безуспешно культивируют экономикоцентризм, а теперь и модный элитоцентризм. Предметоцентризм — тоже не новость: сначала повышали научный уровень преподавания, затем освобождали учебники от перегрузки второстепенным материалом. Каждый раз педагогическая наука, действуя методом концептуально-гипотетических “тыков”, набивала себе шишки и этой ценой обретала крупицы опыта. И каждый раз порочность методологии приводила всё к новым и новым ошибкам, а все виды центризмов — к снижению качества обучения и перегрузке детей. Сейчас количество хорошистов и отличников в 8–9-х классах упало до 16 процентов. Катастрофически снизился уровень мотивации, участились стрессы, ухудшилось здоровье школьников и учителей. Не помог и “учителецентризм”, уповавший на то, что всё зависит от личности учителя. Убедились: зависит многое, очень многое. Но далеко не всё.

И вот теперь мы пожинаем плоды околонучных заблуждений — заговорили о катастрофическом ухудшении здоровья школьников. Закономерный итог метода “тыков”.

С чего начинаются ошибки? В обычной логической последовательности вопросы чередуются в таком порядке: зачем? что? как? при каких условиях? Этим утверждается, **что первична постановка целей, затем уяснение содержания, методов и условий деятельности.** Эту цепочку ухитряются ломать во всех звеньях, но особенно не везёт постановке целей. Цели образования многократно менялись, в разные времена специалисты по-разному отвечали на вопрос “зачем?”. А ведь системный подход требует предварительного рассмотрения ещё одного вопроса: в чём? частью чего является рассматриваемый объект? не приведёт ли принятая цель к усилению объекта за счёт разрушения системы, в которую он входит? Система образования существует не сама по себе, она существует внутри государства и **должна охранять интересы государства.** Сейчас гимназии занимаются ублажением амбиций родителей, вводя очень престижные и очень трудоемкие предметы, проводя селекцию и выбрасывая за порог школы “бездарей”. По соседству с гимназиями всё чаще стали появляться “сбросовые” школы. Заинтересовано ли в этом государство? Нет. Целью образования должно быть только **формирование человека разумного: развитого, нравственно воспитанного, компетентного, обладающего системой знаний.** Напомним, что ещё в 60-е годы научной школой академика М.А.Данилова разрабатывалась концепция РВО — развивающего и воспитывающего обучения. Это была единственная педоцентрическая (если хотите, ребёноцентрическая) концепция, соотношённая с государственной полезностью образования. Но такой подход требовал обязательного рассмотрения всех новшеств **в трёх аспектах:**

- обеспечения системности знаний (но не многознания!);
- всестороннего развития психики (а не только мышления!);
- нравственного воспитания (доброты и справедливости, культуры общения и трудолюбия, преобладания альтруизма над эгоизмом — личностным и групповым, религиозным и национальным, воспитания коллективизма, духа общинности, социализации, но не суперменства, не интеллектуального фашизма).

Новая концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) в какой-то мере реализует лишь первый аспект. Но этого мало. Чтобы избежать ошибок при переходе к 12-летнему среднему образованию, нужны документы, более полно отражающие второй и третий аспекты.

Надёжность как сохранность качества обучения

Существует множество критериев оценки успешности обучения. Одни из них слишком “мягкие”, например, успеваемость учеников, которая в большинстве школ близка к 100 процентам. Другие слишком “жёсткие” — например, процент отличников, который в большинстве школ имеет мизерные значения. Педагоги и отделы образования отдают предпочтение так называемому качеству обучения — проценту хорошо и отлично занимающихся учеников. Но и этот критерий не годится для слабых классов и школ. Там более уместен критерий “индекс качества”, оценивающий процент высоких отметок в общем массиве. Но практическое применение такого критерия слишком трудоёмко, и поэтому он не получил сколько-нибудь заметного распространения. Последнее время, в связи с падением качества обучения, всё актуальнее становится оценка “отсева” учеников, косвенно отражающего **надёжность обучения**.

К критерию “надёжность обучения” педагоги приходят и другим путём. Ещё Л.Н. Толстой говорил, что важно, не то, где мы сейчас, — важно, куда идём. Педагоги-практики конкретизируют эту мысль так: важно не столько качество обучения, сколько его изменение. И это правильно. Пусть, например, в двух соседних школах к окончанию девятого класса качество обучения составило 24 и 20 процентов, но при этом одна из них проводила отбор учеников, и при обучении в первом классе там было 60 процентов хорошистов. Другая школа селекцией не занималась, и количество хорошистов-первоклассников составляло всего 40 процентов. Какая школа сработала лучше? Если судить по достигнутому в девятом классе качеству обучения, то первая. Если же судить по потерям качества (соответственно — 36 и 20), то вторая. Наиболее объективный подход — оценка **сохранения качества**, или **надёжности** обучения. Для первой школы этот показатель равен $24:60=0,40$, а для второй $20:40=0,50$.

Надёжность обучения — критерий не только для школы в целом, но и для отдельных ступеней и параллелей. Насколько он важен? Поможет ли он хотя бы частично повысить достоверность результатов работы школ, нейтрализовать недостатки образования?

Рассмотрим, какие способы повышения качества обучения используются в практике школ. Естественный, реальный способ — это кропотливая работа с учениками. Но право родителей выбирать школу втянуло её в водоворот хищнической конкуренции. Появились новые способы “повышения” качества:

— более комфортабельные школы сманивают к себе хороших учеников, обескровливая соседние коллективы (зачем кропотливо возделывать почву и выращивать урожай, если закон позволяет воровать с соседних огородов?);

— большинство менее престижных школ вынуждено “выдавливать” слабых учеников, начиная с пятого класса, во избежание своеобразного разлитого педагогического “перитонита” — отрицательного психологического заражения. При этом отдельные бездумные руководители повторяют модную среди нынешних дельцов и фашистов прошлого фразу: “Пусть слабый гибнет” (и это при гуманистической парадигме, при лично-ориентированном образовании?);

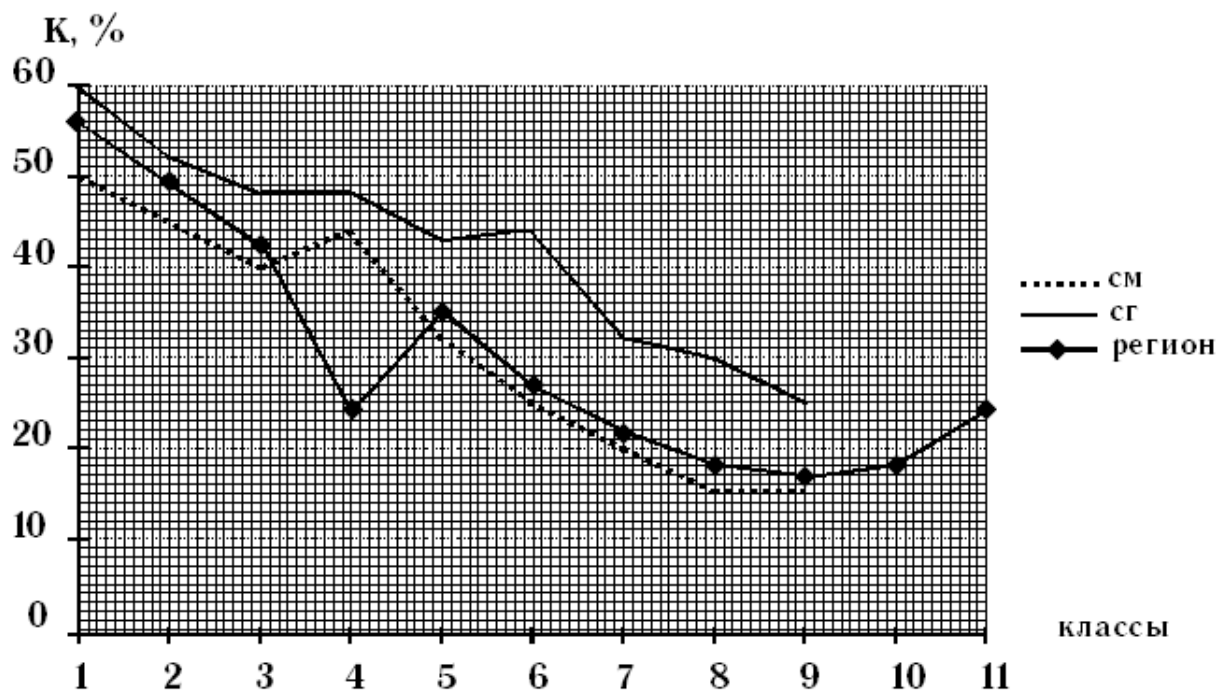
— некоторые школы идут на простое снижение требований.

Введение критерия надёжности позволило бы устранить только последний способ, так как одновременное увеличение числителя и знаменателя в выражении надёжности не ведёт к изменению их соотношения. Для устранения же остальных способов “повышения качества” следовало бы использовать критерий “отсева”, но это войдёт в противоречие с действующим правом родителей выбирать школу. Будет ли ограничено это право? Обяза-

тельно, но только после того, как будут переполнены вечерние школы, после того, как около каждой гимназии возникнет “сбросовая” школа-спутник, после того, как всем станет ясно, что нынешние гимназии в большинстве своем превратились в селективные школы, пока ещё обладающие более высоким качеством обучения, но уже с весьма заурядной надёжностью и уж никак не отвечающие статусу гимназии.

Хочу обратить внимание руководителей образования ещё на одну важную проблему управления надёжностью и качеством обучения — на определение первоочередных задач. На графике 1 отражено падение качества обучения в школах России и в одном из её регионов, где положение несколько лучше, чем в стране, но кривые очень похожи друг на друга.

Грфик 1. Качество обучения.



Верхняя кривая показывает среднегимназический уровень качества обучения. Пунктирная кривая — среднемассовый уровень по России. Разница между массовой школой и гимназией составляет примерно 10%, что несущественно. Да и те 10% достигаются в результате отбора детей, более высокой квалификации учителей, работающих в гимназиях.*

* Каким бы безнравственным ни был способ отбора в гимназию, это всё же отбор самых умных ребят. Это — наша будущая элита. Из неё могли бы вырасти Туполевы, Ломоносовы, Чеховы и т.д. Но до какой же степени перегружены эти ребята, если даже самые способные, мотивированные, ответственные — квинтэссенция школьной молодёжи! — по своим учебным показателям превосходят средних учеников едва на 10%! Значит, и гимназии, и супергимназии вряд ли помогут при существующем содержании и технологиях образования.

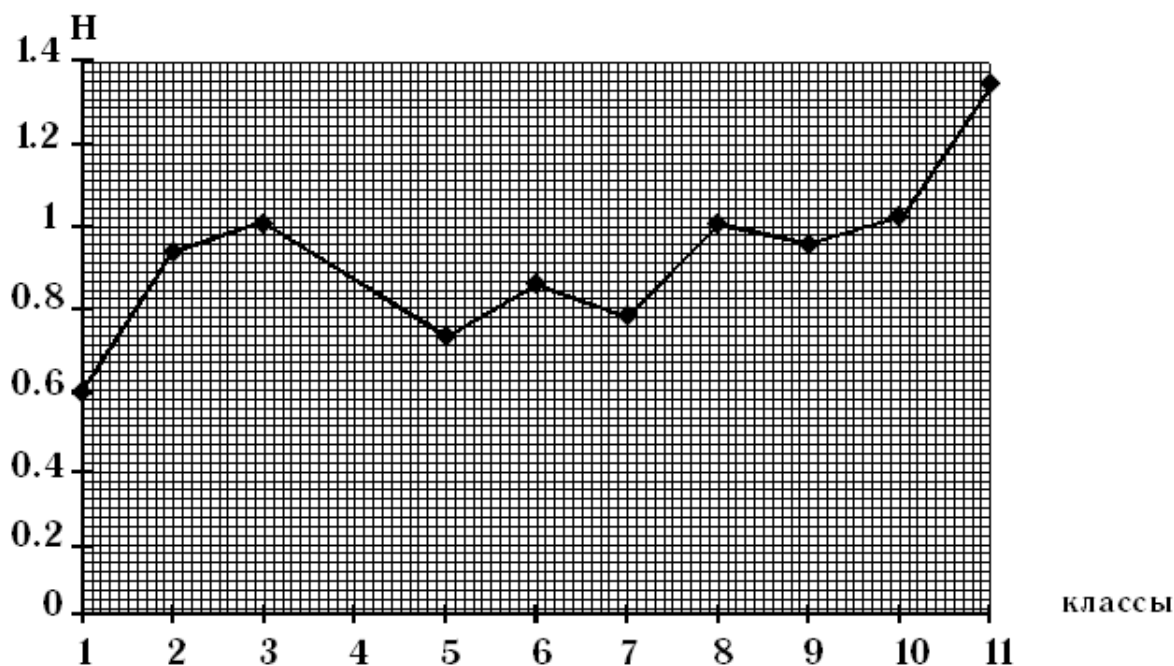
Третья кривая графика, как я уже говорил, — показатель качества обучения в одном из благополучных в финансовом отношении регионов: зарплату выплачивают вовремя, школы не бедствуют, забастовок нет. Педагогические коллективы стабильны, работают ровно, уверенно. А результаты практически те же — спад к 5–8-м классам. Исключение составляют здесь 4-е классы: в регионе это в основном классы развивающего обучения и классы коррекции.

Значит, дело не в качестве работы школы. Причины в другом: в сложных программах, в том, что уже в 5-м классе увеличивается вдвое объём материала, растёт число предметов. Школьникам приходится усваивать за курс школы 8000 терминов (это всё равно, что выучить 2 иностранных языка). Значит, причина низкого качества обучения лежит вне шко-

лы, вне деятельности учителя. Объективно — в деятельности министерства образования и РАО, которые предлагают детям и учителям неподъёмные штанги в виде базисного учебного плана и программ.

И всё же этот график не позволяет выделить основные точки сбоя. Более конструктивным является график 2, отражающий надёжность обучения. Здесь чётко видны “провалившиеся” параллели классов — первая, пятая, седьмая, девятая. Именно здесь в работе школ наибольшие трудности. И именно эти трудности должны быть учтены при переходе к 12-летнему среднему образованию.

График 2. Надёжность обучения



Основные трудности обучения. Добъём слабых?

Для количественной оценки возникающих у школьников трудностей был использован стратиграфический анализ. Технология его проведения проста и может быть использована в любой школе, в районе, городе, области.

В каждой из параллелей ученики были разделены на четыре группы:

- занимающиеся на 4 и 5 — хорошисты и отличники,
- резервисты — ученики, имеющие 1–2 тройки по самым трудным предметам,
- троечники, имеющие по устным предметам отметки 3 и 4,
- очень слабые ученики, имеющие не более трёх высоких отметок — по лёгким предметам.

Первая группа учеников умеет управлять эмоциями, обладает развитой речью, сформированными волевыми качествами. Для них может быть продуктивной поддержка, направленная на развитие мышления.

Вторая группа ребят умеет управлять эмоциями, обладает развитой речью, но из-за недостаточной настойчивости и организованности не всегда справляется с заданиями повышенной трудности. Для них рациональна психологическая поддержка, направленная на развитие воли.

Третья группа учеников нуждается в развитии речи, техники чтения. А четвертая — в преодолении эмоционального надлома.

Все четыре группы не постоянны по составу, происходит непрерывная внутришкольная миграция учеников из одних групп в другие. Вот как выглядит стратиграфическая табли-

ца, характеризующая эту миграцию (см. табл. 1).

Таблица 1. Внутришкольная “миграция” учеников

Классы	На 4 и 5	Резерв	На 4 и 3	Слабые
1	55,8	19,1	13,9	11,2
2	49,6	22,5	13	14,9
3	43,9	23,3	18,7	14,1
4	23,7	24,3	30,6	21,4
5	23,8	22,8	33,3	20,1
6	26,8	18,7	32,4	22,1
7	21,9	13,2	37,8	27,1
8	19,1	12,8	39	29,1
9	18,1	11,5	39,4	31
10	18,6	10,6	47,3	23,5
11	24,2	12,5	42,1	21,2

Уже в первом классе количество детей, нуждающихся в эмоциональной и речевой поддержке, составляет 25 процентов. И дальше оно не падает: во втором — 28, в третьем — 33, в пятом — 53, в седьмом — 65, в девятом — 70 процентов! Стратиграфический анализ подтвердил версию о былой некомпетентности министерства. А что сейчас? Наибольшие потери имеют место в первом и в пятом классах. В первом случае эмоционально-речевая задержка произошла из-за хозрасчётного, “экономически целесообразного” сворачивания дошкольных образовательных учреждений; во втором случае — из-за удвоения объёма изучаемого материала при низком состоянии общеучебных умений пятиклассников. И что об этом написано в концепции? Почти ничего. Не прозвучала мысль о необходимости дотаций для дошкольного образования. Обучение в 5–9-х классах несколько облегчают, но не за счёт “заточки инструментов” — совершенствования общеучебных умений, а за счёт увеличения ещё на год продолжительности работы, утомительной из-за притупления инструментов-навыков. Значит, и хороших результатов ожидать не стоит. А ведь снова хотели как лучше...

А теперь обратите внимание: начиная с пятого класса, доминирует третья группа учеников, нуждающаяся в речевой поддержке. В 5–6-х классах ещё велико количество резервистов — вот здесь бы и развернуться: усилить частоту устных упражнений для большинства учеников, у резервистов формировать волевые качества. Но... “что имеем — не храним, потерявши — плачем”. В 7–9-х классах картина резко меняется: хорошисты уже на вес золота, резервистов почти нет, достигает максимума число детей в четвертой группе, требующей преодоления эмоционального надлома. Идёт процесс отрицательного, психологического заражения, полного отторжения от школы. Теперь самое время добить слабых, и кто-то в министерстве образования успешно делает это, увеличивая количество предметов до 12–16, создавая видимость наукоподобия неоправданным обилием терминов, усиливая разноуровневость классов, изгоняя бывших хорошистов из привилегированных гимназий, создавая правовую основу для “сбросовых” школ. Статистика запрещает такие точные попадания считать случайными. Но кто-то в штабе нашего ведомства продолжает прежний, “асмоловский” курс на развал образования... Можно подтвердить сухие факты живыми примерами.

Министерский чиновник на одном из совещаний убеждал завучей школ периферийного города, что у Катерины из “Трозы” Островского повышенная сексуальная потребность, отсюда все её беды. И на современное образование надо смотреть реально: пусть слабый гибнет. По первому поводу женщины-завучи в кулуарных разговорах заочно посочувствовали лектору: не дал Бог ему любви, вот и мечется сексуально озабоченный со своим комплексом и, простите, “кобелирует”. А вот “образовательный” принцип вызвал долгие и горькие кривотолки и сомнения: совпадает ли мнение заезжего гастролёра с мнением министерства? Или это его личное мнение? Больно уж противоречит оно “личностно-ориентированной гуманистической педагогике”, о которой сегодня шум на всех пере-

крестках. Противоречит это мнение и менталитету российских народов, где привыкли помогать слабым: детям, больным, старикам. Так что не худо бы кому-то из руководителей министерства образования прокомментировать эти “директивные” рассуждения своего работника. Назвать его специалистом рука не поднимается, ибо у педагога-специалиста всегда болела душа о слабом ученике (это же наши дети!), всеми силами педагог стремился ему помочь и, как врач, боролся за него до последнего. А нам с высокой трибуны облеченный властью “специалист” предлагает вернуться в первобытное состояние общества, где от слабых избавлялись весьма просто — их убивали. Браво, “гуманисты” и “личностные ориентировщики” с министерскими портфелями!

Мониторинг. Будут ли педагогические “аптеки”?

Есть вещи совершенно очевидные: простое увеличение времени обучения не сбережёт здоровье и результаты не улучшит. Нельзя обеспечить рост качества обучения, не сохраняя его, то есть не обеспечивая его надёжность. Нельзя достичь надёжности без опоры на закономерности, то есть без перехода от интуитивных методик к обоснованным технологиям, направленным на преодоление основных трудностей. Выделить основные трудности — самая важная диагностическая задача.

Наша экспериментальная площадка “Преемственность” в своей многолетней работе использовала именно этот диагностико-технологический путь. Наш набор диагностик позволяет, постепенно сужая поле поиска, выделять главные задачи педагогического процесса, совершенствования любого его аспекта. Мы решаем задачи мониторинга педагогического процесса, придерживаясь обычного (английского) понимания этого термина: мониторинг — это отслеживание, анализ и прогноз.

При этом отслеживается не произвольный набор признаков, а лишь те, которые в наибольшей степени влияют на результат деятельности. Мы ограничили число отслеживаемых признаков и наложили запрет на несвоевременные замеры, чтобы не навредить работе школ (что иногда делают проверяющие). Анализ в нашей системе носит диагностический характер, то есть направлен на **выявление отклонений от закономерностей, выделение наиболее существенных и связанных с ними первоочередных задач.**

При определении прогноза в практике чаще всего используется сравнение возможных вариантов, выдвижение альтернативных гипотез. Такой прогноз похож на использование концептуально-гипотетического метода “тыка”. В нашей системе ограничено выдвижение гипотез, прогноз делается **на основе существующих закономерностей с учётом данных диагностического анализа.**

Кроме мониторинга с его диагностическим анализом и прогнозом, мы придаём исключительное значение разработке необходимых технологий и дидактических материалов. Это как в медицине: если больной при точном диагнозе не может приобрести лекарства, то и лечение не состоится.

К сожалению, наше уважаемое Министерство общего и профессионального образования не предусмотрело организацию соответствующих “аптек” — банков технологий, диагностических центров и пр. Более того, во многих регионах сворачивается методическая служба, вместо того чтобы привести её в соответствие с требованиями времени, придать диагностико-технологический характер. Значит, ещё долго в школах не будет проводиться мониторинг, трудности работы будут оцениваться на интуитивном уровне, будет выстраиваться “громадьё планов” без выделения первоочередных задач и их технологичных решений. Ничего не скажешь, хороша концепция: “заболевшим” школам не дают лекарств, а когда они окончательно ослабеют, скажут: сами виноваты, ослабли — погибайте... Вместе со своими питомцами.

Технологичные решения первоочередных задач. Будет ли в школе ЗАГС?

Мы уже обозначили на основе диагностики реального состояния и оценки надёжности обучения критические параллели в школах (первая, пятая, седьмая, девятая) и связанные с ними первоочередные задачи. Как же надо решать их, опираясь на закономерности?

Проблема первых классов.

Это преодоление задержки эмоционально-речевого развития детей. Для её решения надо:

- обеспечить дошкольникам обязательное посещение детских садов;
- если это невозможно, то организовать еженедельные практические занятия “Мамина школа”;
- использовать технологию Е.Ю.Коростелёвой для развития ассоциативной и зрительной памяти и увеличения словарного запаса.

Почему надо решать именно это? Потому что задержка эмоционально-речевого развития дошкольников зависит от их общения со сверстниками. Это понимают во всём мире: в Японии 90 процентов детей предшкольного возраста посещают детские сады. В США намечено к 2002 году увеличить на миллион число мест по программе “Хед старт”. Наше министерство образования не сочло необходимым включить эту идею даже в перечень мировых тенденций в развитии образования. Обычная для нашей страны гражданская трусость профессионалов — боимся своих правителей. Но если не будет совершенствоваться дошкольное образование, если детские садики не получают дотаций, мы будем превращать в дураков 25 процентов молодого поколения.

Говорю об этом с болью, зная, что только глупые правительства стараются сделать свои народы глупее (так легче управлять), а умные правительства принимают природосообразные решения.

Проблема пятых классов.

Ключевая, очень многогранная проблема школ. Что надо делать для её решения?

- По примеру многих московских школ следует исключить 5–6-е классы из кабинетной системы.
- Целесообразно сохранить учителя начальных классов в качестве классного руководителя и воспитателя ГПД при переходе в пятый класс.
- Перенести часть учебного материала пятого класса в четвертый, образовав промежуточную ступень 4–6-х классов.
- Уроки математики, русского и иностранного языка проводить ежедневно.
- Добавить дополнительно час на обучающее рисование (иллюстрирование тетрадей).
- Ввести за счёт школьного и регионального компонентов уроки самосовершенствования для оказания дифференциальной психологической поддержки.
- Использовать летние задания небольшого объёма для сохранения общеучебных умений.
- В первой четверти учебного года увеличить число часов для повторения материалов предыдущего класса.
- Организовать психологический тренинг волевых качеств: настойчивости, целеустремлённости, организованности.
- Воспитывать внимательное отношение к окружающим, аккуратность, формировать умение работать в группах.

Во многих школах из-за недостатка помещений нет возможности организовать продлёнку. До сих пор наши школы работают в две смены, а некоторые — в три. Между тем существует общемировая тенденция — обеспечить односменность занятий и сохранение здоровья учеников. В США за четыре года намечено истратить для этой цели 20 милли-

ардов долларов (это почти годовой бюджет России). В Финляндии уже не помнят, что такое вторая смена. А наши разработчики стратегических документов “забыли” включить и эту тенденцию в общемировой список.

Природу не перехитрить: из-за двухсменки и несоответствия парт антропометрическим данным учащихся развивается у ребят сколиоз и падает зрение. Среди старательных гимназистов более чем у 40 процентов нарушено зрение.

Ещё две (смешные) проблемы.

Вторая ступень обучения растянута до шести лет, неужели задачи развития и воспитания одиннадцатилетнего пятиклассника и семнадцатилетнего десятиклассника совпадают? Ай, ну и специалисты в министерстве! Сложное хозяйство досталось В.М. Филиппову.

В концепции не предусмотрено открытие при школах отделов ЗАГС. А зря: девятнадцатилетние часто выходят замуж. Это тоже закономерность природы. И если не открыть ЗАГС, то дельцы, чего доброго, откроют публичные дома в школах.

Если же говорить серьёзно, то язык Природы, язык закономерностей требует выделить старшую ступень в отдельную школу профилирующего обучения. Ниже мы подробнее рассмотрим вопрос о количестве ступеней и природосообразной структуре школы. Но предварительно обсудим те пути совершенствования образования, которые стали (или могут стать) популярными.

Концепции разноуровневости. Интеллектуальная мясорубка

Стратиграфический анализ показал, что группы учеников, которым необходима дифференцированная психологическая поддержка, — не плод фантазии, они существуют. Некоторые педагоги считают, что это может служить основанием для разноуровневого обучения (авторы разных вариантов этой концепции — Гильбух, Асмолов, Давыдов и др.). Другие учёные (Шахмаев, Разумовский, Инге Унт и др.) занимают противоположную позицию. Расчёты, проведённые в рамках мониторинга достаточно большого количества школ, показали, что разноуровневость в 9–10-х классах отрицательно сказывается на надёжности и качестве обучения. Это влияние становится ничтожно малым только в 10–11-х классах.

Директор школы, не зная об этом, запускает механизм разноуровневости, рассчитывая, что это некий генератор, что при его запуске будут расти надёжность и качество обучения. На самом деле он запускает интеллектуальную мясорубку: надёжность и качество обучения снижаются, приходится всё более усугублять разноуровневость, пока не наступает полное истощение слабых классов (“пусть слабый гибнет?”), и “разлитой перитонит” отрицательного психологического заражения заставляет избавляться от “самых бездарных”, которые в начальных классах были хорошистами, а к девятому стали источником всеобщего раздражения.

Почему это происходит? Да потому, что в разноуровневых классах практически **отсутствует дифференцированная психологическая поддержка**. Кто-то может думать, что её оказывает учитель. Отнюдь нет. Её оказывают одноклассники друг другу: хорошисты — резервистам по русскому языку и математике, резервисты — троечникам по устным предметам, и все вместе — психологически надломленным, повышая их настроение. Взаимопомощь — эта прекрасная черта нашего менталитета — может быть реализована только в условиях классов смешанного состава.

Учитель хочет облегчить себе жизнь и поработать в однородно сильном классе? Но ведь возникает одновременно и однородно слабый класс, где дети годами не будут слышать хороших ответов. Этот слабый класс учитель возьмёт себе или передаст коллеге? Сейчас в 7–9-х классах до 80% слабых. В значительной мере это результат реализации концепции Гильбуха, Асмолова, Давыдова. И что с ними делать?

Е.И. Лямцева рассматривает, к каким плачевным, тревожным последствиям приводит разноразноуровневость в педагогических коллективах. Цитирую с сокращениями:

“Единичный случай”. При комплектовании первых классов в небольшой школе в один из них попало 70% потенциальных хорошистов, в другой — лишь 20%. В первом из них учительница могла работать несколько расслабившись, потеряла значительную часть возможностей, не реализованных 50 процентов хватило, чтобы успешно пройти аттестацию. В другой учительница работала с величайшим напряжением, не смогла добиться хороших результатов и ушла из школы.

Внутришкольная лихорадка. В крупной средней школе пятые классы были разделены на гимназические и базовые. При этом оказалось, что все учителя желали работать в гимназических и никто — в базовых. Подсознательно или осознанно, но в коллективе педагогов появились два лагеря, и борьба между ними привела к дестабилизации работы и к уходу директора из школы.

В лучших по качеству обучения школах высокая разноразноуровневость наблюдалась не более чем в 20 процентах параллелей; в “западающих” по качеству обучения школах достигала 80-процентного проявления.

Апофеоз конкуренции. Пока в городе было два элитарных учреждения (лицей и гимназия), педагогическая общественность не очень возмущалась. Сейчас, когда в городе 9 элитарных заведений, можно всё чаще слышать нарекания со стороны массовых школ в сторону своих именитых соседей: сманивают хороших учеников, ломают повышенными требованиями и выбрасывают назад”.

Есть, однако, и другие точки зрения. Н.В. Матвиенко, например, считает, что разноразноуровневые классы способствуют появлению новых Менделеевых и Ковалевских. Может быть, и так, но мне не приходилось это видеть. Престижные предметы увеличивают объём знаний, многознание растёт. Но — не многомыслие! Зато — почти рядом с каждой гимназией появляются “сбросовые” школы. И факт этот нельзя более игнорировать.*

* С каких это пор и по какому праву мы, потомки величайших гуманистов — Пушкина (который “милость к падшим призывал”), Толстого, Достоевского (с его состраданием к “вечной Сонечке Мармеладовой”), к “слезинке ребёнка”), Чехова, Куприна — стали использовать в педагогике — гуманнейшей из наук! — антигуманное деление детей (детей, которые только растут, умнеют, развиваются), — на людей “первого” и “второго” сорта?! Эти — элитные, гимназические, а эти — “сбросовые”... Мы подумали о том, как им жить — основной массе наших учеников — с таким педагогическим клеймом? Давайте тогда цинично обнажим суть, как упомянутый выше министерский чиновник, и признаемся: все наши стенания по поводу гуманизации школы, её демократизации, детоцентризма — чистой воды педагогическое лицемерие. Нам нужны только умники и умницы — послушные, успешно решающие задачки и лихо рассуждающие на всякие важные темы.

Сбросовые школы как раз и не “сбросовые”, и ученики в них — нормальные дети. Эти мы их сбросили в силу того, что навязали им непосильную ношу (в условиях “свободного выбора” — опять ложь!), сломали непосильными требованиями физико-математических, химических и т.д. наук. А среди них — тысячи будущих кулибиных, “левшей”, слесарных, столярных и прочих дел мастеров (на Руси об этих профессиях исстари говаривали как об искусстве!). Вот и давайте предложим им (по выбору!) профильные классы, и мы увидим — как засверкают многоцветьем талантов эти “сбросовые” школы, как станут опережать лощёные гимназии и умом, и смекалкой, и продуктивностью. Во все времена и у всех народов воспитывает труд, дело, а не одна лишь “элитная” болтовня...

Ну а что “главнее” для общества — хорошая голова или “золотые руки” — вопрос бессмысленный: и то, и то... Человеку одинаково нужны и правая рука, и левая нога...

Инновации, аттестации, элитные спекуляции. И — безнадёжность в глазах

Поиски путей повышения надёжности и качества образования идут полным ходом.

Инновации. Запущен механизм, обеспечивающий инновационные процессы. Но, увы, полезность этой работы не более двух процентов. А вот в 90 процентах явно прослеживается ущерб, наносимый инновационной деятельностью.

Более 100 лет назад Ф.Энгельс писал о диалектическом единстве нового и консервативного. Смысл его утверждений: плохо не только консервативное окостенение, но и зрящая суетная погоня за новшествами. Новое только тогда полезно, когда обогащает традиции, а не разрушает их.

Мы сделали попытку оценить, какие инновации приносят пользу и при каких условиях. Полезными оказывались те, которые были направлены на освоение новых технологий обучения и на укрепление здоровья. Инновации, связанные с введением новых предметов, давали заметное снижение качества обучения в школе. Скорее всего, это связано с организацией более сильных классов, то есть с искусственным углублением разноразноуровневости. Объективности ради замечу, что этот вывод пока нельзя считать абсолютно достоверным, так как описываемый эффект наблюдается всего в 10 случаях... из 10.

Аттестация. Как это ни странно, но аттестация учителей не влияет на качество обучения. Почему? Максимально мобилизуя воображение, можно выстроить самые разнообразные гипотезы, например:

- о несовершенстве аттестационных процедур,
- о несовпадении стиля работы учителя с демонстрируемым во время аттестации шоу,
- о том, что аттестация проводится по результатам работы в сильных классах, а реальная работа проходит чаще всего — в слабых,
- аттестация себя исчерпала, так как слишком много аттестованных,
- она утонула в бумаготворчестве,
- сильные учителя тянут школьный воз в разные стороны, как Лебедь, Рак и Щука... и т.д., и т.п.

Но можно поступить иначе, как Ньютон: отказаться от построения гипотез. В самом деле, если аттестация стала бесполезной, то надо ли тратить на неё домыслы-гипотезы?

Ещё хуже обстоит дело с аттестацией школ. Она ещё как следует не родилась, а уже вызывает раздражение многочисленных специалистов своей непродуманностью: оценивается качество обучения выпускников, но неясно, кем и когда, нет чётких аттестационных процедур и критериев, нередко аттестация приводит к нарушениям законов. Стоит ли всерьёз обсуждать такое околонучное явление? Другое дело — сравнить то ценное, что наработано для нужд аттестации и аккредитации в разных регионах.

Особый класс спекуляций в храме образования представляют нынешние платные дополнительные услуги, оказываемые “в нагрузку”, против желания родителей. Хотите, чтобы ваш ребёнок учился в престижном учреждении, — гоните деньги! Я не буду подробно анализировать это, ибо этот анализ должны делать сегодня прокуроры.

Остановлюсь на частных школах, на которые большие надежды возлагают наши “новые русские” бизнесмены. Детей привозят и увозят на мерседесах. Ковры даже в туалетах, импортные средства обучения. **Но по результатам диагностики эти школы работают ниже среднего уровня.** Как правило, учителя здесь — совместители. В классах невысокая наполняемость, но это не означает, что она оптимальна. Программа та же, что и в обычных школах, плюс этикет, ритмика, ещё что-нибудь “салонное”. От этого можно стать изящнее, обрести хорошие внешние манеры, но нельзя стать умнее, культурнее, нравственнее. К тому же о проблемах детей “новых русских” написаны десятки статей, в том числе и в журнале “НО”. Не хотел бы я, чтобы мои внуки учились в такой школе.

А вот другой полюс нашего образования — типичная “сбросовая” школа, итог разделения школы-гимназии на школу и гимназию. Школа на нижайшем уровне по качеству обучения. Никаких ковров, никакого оборудования. Не хватает даже парт. Узкие коридоры без окон. Когда привезли мячи, у детей был праздник. А на родительском собрании было больно смотреть в глаза взрослым: боль, безнадёга, разочарование. Один папаша сгоряча сказал: “Нас выбросили из гимназии в это задрипанное помещение”. Самооценка комфортности учеников крайне низкая, “изгнание” из гимназии сломало их психологически.

Нет, и сюда я не привёл бы своих родственников.

Из истории элитарных школ. Не многознание, а многомыслие

И всё-таки: какой должна быть двенадцатилетняя школа? Какие задачи должны в ней последовательно решаться? Какие должны быть ступени обучения? Рассмотрим вариант, когда дети посещают сады и приходят в первый класс, с умением управлять своими эмоциями, со сформированным чувством доброты и справедливости, с достаточным словарным запасом, с навыками общения.

В таких условиях не надо растягивать начальное обучение на четыре года. Чем дольше оно длится, тем меньше интерес к нему. Первая ступень должна обеспечить развитие речи, сформировать простые общенаучные умения, воспитать культуру общения. Осознанное чтение со скоростью разговорной речи, достаточно быстрое и аккуратное письмо, простые вычислительные умения, доведенные до уровня навыков, пересказ коротких текстов, вежливость и внимательность к окружающим — вот и всё, что надо. Сегодня начальная ступень обладает нормальной надёжностью (как правило, более 0,60), поэтому не следует здесь идти на радикальные изменения. Из всех методических систем, думаю, следует отдать предпочтение традиционной, обогатив её современными элементами других систем.

Цель второй ступени — воспитать трудолюбие, развить основные волевые качества (настойчивость, организованность), совершенствовать простые и формировать сложные умения. Для этого тоже достаточно три года. Сейчас материал очень перегруженных 5–6-х классов в 2–3 раза больше объёма материала в 3-х классах, поэтому надёжность обучения здесь чрезвычайно мала. Этот материал надо изучать в течение трёх лет — в 4–6-х классах, чтобы хоть как-то разгрузить ребят.

То, что обычно называют второй ступенью (5–9-е классы), на самом деле охватывает два возрастных периода с совершенно разными задачами. В 7–9-х классах надо воспитывать коллективизм, наставничество, развивать мышление, способность к таким мыслительным операциям, как перенос, обобщение, ознакомление с классификацией и систематизацией. Если говорить о системе научных знаний, то она должна быть упрощённой, обучение должно носить пропедевтический характер. По своим задачам 7–9-е классы образуют самостоятельную ступень основной школы.

В старшей (четвёртой) ступени надо обеспечить профильное обучение, сформировать мировоззрение, используя межпредметные спецкурсы, воспитать гражданина, способного анализировать социальные программы — партийные, экономические, религиозные, государственные. Кроме того, старшая ступень — это системная подготовка к вузу, и здесь тоже требуется не менее трёх лет.

Особо стоит в ряду учебных учреждений элитная школа. Есть ли в ней необходимость? В прежних гимназиях (русских и современных зарубежных) особое внимание уделялось предметам, развивающим кругозор будущего государственного чиновника, его умственные способности, укрепляющие нравственность.

А у нас? Второй иностранный язык на уровне 1–2 часов в неделю, неизбежно превращающийся в халтуру. И набор “престижных” предметов для улаживания амбиций родителей. А ведь давно известно, что многознание уму не научает. В большинстве случаев элитарные учреждения превратились в школы селективного типа с жёстким уровнем требований. В такой своей ипостаси они играют роль лишь запускающего механизма интеллектуальной мясорубки, психологически ломая и выбрасывая даже неплохих учеников из своих стен, обескровливая соседние (и не только соседние) школы, инспирируя цепную реакцию сброса детей. Вопрос этот рассматриваю не для того, чтобы охаять старательно и творчески работающие коллективы гимназий, а для того, чтобы найти некий вариант, устраивающий всех, чтобы исключить элитарные школы из сферы действия, разрушающей образование (при непосильной нагрузке всех уровней).

Один из возможных вариантов: в элитарной школе при вузе ученики осваивают только предметы, связанные с самосовершенствованием личности (мыслительные операции, философское наследие, прикладную статистику, закономерности педагогики и психологии и

др.). Занятия проводятся для хорошо успевающих старшеклассников всех школ города или района по одному дню в неделю (для этого можно использовать организационный опыт учебно-производственных комбинатов); остальные пять дней ученики занимаются в своих школах. Такой вариант устроил бы всех: вузы и школы, обычных граждан и имущих деньги господ. Да и власть имущие чиновники увидели бы возможность **не ущемлять интересы общего образования всех граждан.**

Пик заболеваний. Не дразните экономистов!

Не буду доказывать очевидное: образование ведёт к ухудшению здоровья школьников. Пик заболеваний во многих школах приходится на пятые классы. И не удивительно, потому что:

— именно здесь удваивается объём изучаемого материала при ещё недостаточной сформированности общенаучных умений;

— основной сбой происходит на уроках русского языка и математики, так как при построении соответствующих методик обучения не были учтены закономерности психического развития детей, совершенствования сложных умений;

— именно здесь дети остаются у семи няней без глаза.

Педагоги знают, что надо делать, чтобы хоть как-то исправить положение. На первых порах хотя бы улучшить условия жизни школ: в школах не должно быть двухсменки, и для этого надо построить огромное количество новых школьных зданий, иначе пятые классы всегда будут учиться во вторую смену. Пятые классы не следует включать в кабинетную систему занятий, которая им пока не по росту, и для этого должен быть избыток помещений. Надо создавать группы продлённого дня, а это снова деньги и помещения. Нужны дополнительные уроки физкультуры, надо строить спортзалы. Чтобы дети не задыхались на последних уроках от недостатка кислорода, надо выполнять требования СанПиНа, но тогда наполняемость классов будет не более 18 человек, а для этого нет возможностей.

Обо всём этом в официальной концепции — умолчание. Обойдены умолчанием и основные мировые тенденции. Может, и не стоит дразнить экономистов, бесполезно рассказывать им о мировой тенденции подготовки рабочих с высшим образованием. Наши экономисты — народец дремучий, они не знают даже, во что обходится хорошист и во что обходится семьям восстановление утраченного здоровья школьников.

Доктрина, в которой весьма робко, деликатно затрагиваются проблемы экономики образования, — может ли стать реальным стратегическим документом?