



наперёд. Учитель твёрдо знает, чем он будет заниматься с учениками через день, через неделю, через месяц, через год. В строгом регламенте школьного расписания начисто отсутствует дух вероятностного жизнестворчества, дух жизненной авантюры, дух приключения.

Кстати говоря, отсюда и происходит подростковый кризис отношения к школьным ценностям, поиск себя за пределами школы. Если в самой школе жизнь подменена расписанием, следовательно, нужно искать жизнь в других местах. Например, в подростковой тусовке, где есть возможность оторваться от регламентированной школой жизни. Или в наркотиках, ценность которых для подросткового сознания как раз в том и состоит, что они дают мощную иллюзию событийности.

В том-то и состоит сверхзадача построения образования на вероятностной основе, чтобы в максимальной степени ввести в образовательный процесс фактор творческой непредсказуемости и тем самым в максимальной степени удовлетворить тягу ребёнка к событийному существованию, тягу ребёнка к свободе. Но реализовать эту тягу в пространстве самой культуры. Вероятностное образование не просто сообщает мальчикам и девочкам о культуре и каких-то её достижениях, не просто проходит культуру учебным образом, а моделирует сам культурный процесс в его реальной творческой непредсказуемости.

Дети, погружённые в вероятностное образование, — это дети, которые осваивают не выморочные и бесконечно далёкие от жизни и реального бытия культуры законы школьного расписания, но законы самой жизни и культуры. В результате, помимо всего прочего, — и крайне интересное образование, в равной степени интересное и для ученика, и для учителя. Ведь в вероятностной модели образования не только у ученика, но и у учителя нет сценарной разработки очередного урока, и никто не знает, чем закончится очередное путешествие в мир культуры. Открытость, непланируемость результата очередного культурного путешествия — высшая ценность. В школу приходит не ребёнок-сосуд, а ребёнок, несущий в себе суверенный и разнообразный мир растущей личности. И надо возделывать культурный потенциал этого мира через налаживание диалога между ним и миром человеческой культуры.

## Образование, а не обучение

Вся сегодняшняя система образования держится на фундаментальной подмене понятия «человек образованный» понятием «человек обученный» и на отождествлении процесса образования с процессом обучения. Однако это далеко не одно и то же. Обучение — это процесс трансляции знаний, умений, навыков от учителя к ученику, и этот процесс имеет чётко регламентированные цели, задачи и этапы реализации. Что касается образования, то это гораздо более широкое и фундаментальное понятие.

Процесс образования, становления человеческой личности происходит непрерывно на протяжении всей человеческой жизни в ходе индивидуально-личностного диалога с миром окружающей человека культуры. При этом случаются ситуации, когда человека кто-то специально учит, обучает; однако в огромном количестве случаев никакого специального обучения нет, а процесс образования всё равно происходит. Например, когда человек просто читает книги или общается с умными людьми, или сам пытается писать и т.п.

В вероятностном образовании не ставятся специальные обучающие цели и никто никого не учит. Здесь просто-напросто создаётся мощная образовательная среда, мощное образовательное пространство, являющееся микромоделью человеческой культуры, и создаются мощные мотивации к тому, чтобы каждый ребёнок захотел отправиться в своё собственное, глубоко личное, субъективное, индивидуальное путешествие по этому микромиру. И задача педагога состоит не в том, чтобы быть учителем, проводником, экскурсоводом в этом путешествии, а в том, чтобы быть консультантом, помощником. **Маршрут строит сам ребёнок.** При этом от него совершенно не требуется, чтобы он научился воспроизводить некий материал, именуемый учебным. Требуется, чтобы он научился быть самим собой, научился делать свой интеллектуальный и нравственный выбор и научился идти по траектории, которую никто заранее не проложил и которая является **его собственной культурной траекторией.**

Речь идёт совсем не о том, чтобы разными путями дети пришли-таки к единому знанию и единому пониманию, освоили некий общий культурный минимум. Нет, в том-то и дело, что результатом этих вероятностных путешествий по микромоделю культуры оказываются разные знания; впрочем, эти разные знания стано-



тов и книг, накопленных за несколько тысячелетий человеческой истории. Никакой человеческой жизни не хватит на осмотр миллиардной доли собранных здесь достопримечательностей. Потому-то и составляются учебные программы, суть которых заключается в том, чтобы выделить наиболее важные с точки зрения образования экспонаты, разработать оптимальный маршрут движения от одного экспоната к другому и сообщить о каждом экспонате максимально сжатую информацию, дабы ребёнок эту информацию запомнил и смог пересказать. При этом составители программ решают за ребёнка, куда ему идти, в какой последовательности осматривать экспонаты и сколько времени тратить на осмотр каждого из них. Учитель же выполняет роль экскурсовода, который снова и снова ведёт всех детей по тщательно разработанному маршруту. Но возможны варианты путешествия совсем иного рода.

Экскурсионный маршрут вообще отменяется, и детям предлагается самим полагаться на тем или иным музейным пространствам, включая запасники. Но с важным условием: принести информации как можно больше и как можно более интересной. Каждый ребёнок находится в вероятностном поиске. Единственное, что заранее задаёт педагог, — это ареал исследовательской деятельности (тот или иной музейный зал или группу музейных залов) и время, в течение которого осуществляется первый этап поисковой деятельности. Затем первоначально полученные результаты коллективно обсуждаются и намечаются наиболее интересные и перспективные траектории дальнейшего движения и исследования. После чего дети снова отправляются в самостоятельный исследовательский поиск. В процессе этого вероятностного движения педагог вводит те или иные культурно-информационные ориентиры, позволяющие повышать эффективность внутрикультурного движения ребёнка. Это именно ориентиры, а не жёсткие программные требования.

При таком характере образовательной траектории чёткий и однозначный прогноз того, какие именно знания в итоге получит ребёнок, оказывается невозможен. Вместе с тем существующая практика вероятностного образования позволяет утверждать, что знания этих будут много, они будут весьма и весьма разнообразными, а самое главное — это будут свои, личностно выстраданные и выношенные, а не отчуждённо-мёртвые, которые даёт по преимуществу традиционная школа. У та-

кого ребёнка формируется высокий уровень самостоятельности и гибкости мышления, развитая исследовательская позиция, чрезвычайно высокая креативность и не угасающая потребность в получении всё новых и новых знаний.

Важнейшим условием такого внепрограммного образования является создание мощной образовательной среды, в которой и происходит образовательное путешествие на вероятностной основе. Подчёркнём: вероятностная образовательная среда — это совсем не то же самое, что наглядно-информационное обеспечение традиционного учебного процесса. Это — своего рода микромодель культуры. И потому в эту среду можно погружаться, по ней можно путешествовать, её можно изучать, но её принципиально нельзя до конца освоить.

Скелетом этой живой образовательной среды является обширная (и обязательно интересная!) библиотека, представляющая своеобразный срез культуры в её историческом развитии и во всём реальном многообразии её предметных областей. Весь образовательный процесс происходит как бы у неё внутри, представляя собой не что иное, как вероятностное путешествие в её пространстве. Естественно, что книги должны быть определённым образом упорядочены — по странам, эпохам, предметным областям, и притом находиться в открытом доступе. При этом, чем больше в библиотеке книг, представляющих самые разные области культуры, тем более увлекательным и разноплановым может быть такого рода путешествие. Особенно важно подчеркнуть, что книги в такой библиотеке не должны быть чётко ориентированы на какой-то возраст: книги, доступные детям восьмилетнего возраста, должны стоять вместе с абсолютно «взрослыми» книгами, и тогда ребёнок в процессе своего интеллектуального путешествия сможет сам прощупывать свой интеллектуальный потолок и находить интересные ему книги. Кроме книг, библиотека должна содержать обширный видеофонд, музыкальный фонд, а также фонд образовательных компьютерных программ. Разумеется, в этой библиотеке может найтись место и обыкновенным школьным учебникам как рядовым книгам среди множества прочих.

Вероятностный педагог — человек, *сознательно находящийся в позиции активного незнания*. Идя вместе с детьми по неизвестному заранее образовательному маршруту, он делает массу открытий для самого себя.

## Общаться на языке культуры

Функции педагога в такого рода культурно-образовательной среде совершенно не совпадают с функциями учителя традиционной школы. Задача педагога в том, чтобы вначале максимально «замотивировать» **каждого ребёнка на свободную исследовательскую активность, а затем (уже в качестве консультанта) непрерывно помогать ему в разработке стратегии дальнейшего исследовательского движения.**

Важной особенностью такого педагога является то, что он сам наряду с детьми находится в позиции активного незнания. Если традиционный учитель представляет некое хорошо ему известное знание, то вероятностный педагог, идя вместе с детьми по прихотливому и неизвестному заранее маршруту (причём с каждой новой группой детей это новый маршрут), делает массу открытий для самого себя. Важно, чтобы культурный фон, культурная образовательная среда, в которой происходит движение, были максимально богатыми и интересными как для детей, так и для педагога.

Описываемое образовательное движение — это модель лаборатории культуры, в которой и дети, и педагог вместе занимаются увлекательной исследовательской деятельностью, в которой культура открывается впервые, *происходит постоянный внутрикультурный диалог личностей взрослого и ребёнка, а вовсе не запоминается некая сумма знаний.*

Важнейшим условием того, чтобы этот диалог с миром культуры состоялся, является овладение базовыми языками культуры — языком письменной речи, языком художественно-образного мышления, языком логического мышления, языком математического мышления, языком естественно-научного мышления, языком информационного мышления. Освоение этих базовых языков культуры, пожалуй, можно было бы рассматривать как определённые «программные требования» в стратегии вероятностного образования. В нём нет общего проходимого «учебного материала», и потому **теряет смысл само понятие «успеваемость».** Потому что можно «успеть пройти» учебник, но принципиально нельзя «успеть пройти» культуру. Можно лишь научиться всё более и более глубокому исследовательскому диалогу с ней.

Особый вопрос — о критериях эффективности образовательного процесса вероятностного

типа. Главный, конечно, в том, насколько эффективно происходит становление личности ребёнка в опытах его внутрикультурного самовыражения — поэтического, исследовательского и др., растут ли гибкость мышления, интеллектуальная и коммуникативная продуктивность и так далее, что легко определяется необходимыми психологическими замерами. Для вероятностного образования, как и для любого творческого процесса, не годятся существующие формы отчётности, контроля и проверки текущего учебного процесса. Здесь требуется абсолютное и безусловное доверие к происходящему со стороны вышестоящих управленческих организаций. И только в том случае, если будет существовать такой кредит доверия, успех будет обеспечен.

## Опыт философско-педагогических хроник

Идея вероятностного образования, которое целиком и полностью строилось бы на непрограммируемой, неплановой основе — идея, не являющаяся новой в педагогике. Вольные школы античных философов, мастерские ремесленников и художников, когда идёт процесс делания чего-то, а ученики в это делание вовлечены, — это ведь и есть не что иное, как открытые педагогические студии, в которых реализуется вероятностный образовательный процесс. Сама человеческая жизнь — не что иное, как сумма unplanned образовательных встреч с кем-то или с чем-то, и эта жизнь есть самый мощный образовательный институт, изобретённый когда-либо человечеством. «Школа жизни» — говорим мы, и понимаем, что это — самая мощная школа, с которой приходится иметь дело каждому человеку. Школа на **вероятностной основе.**

Но существует ещё просто школа — институт, который на протяжении многих веков ставит эксперимент по обучению детей на жёсткой плановой основе. Этот эксперимент длится уже так долго, что люди забыли, что это — эксперимент, и что жёстко-плановая модель образования сама была когда-то изобретена людьми под определённые цели. Цели приказали долго жить, а модель осталась. Притом — как универсально всеобщая. Почему так произошло и планомерно-урочная модель школы получила столь массовое и универсальное распространение — особый социологический вопрос. Возможно, она позволяла достичь более эффективного управления

людьми. Впрочем, об этом лучше почитать Милослава Балабана<sup>1</sup>.

Стремление построить школу на вероятностной основе (или, по крайней мере, увеличить вероятностный элемент в структуре обычной школы) — всегда было связано с идеалом свободы, с идеалом свободного человека. И, честно говоря, любая настоящая педагогика является по своей сути педагогикой вероятностной — достаточно прочесть «Педагогическую поэму» Макаренки или книги Корчака. Однако особый вопрос — это вопрос о том, как весь учебный процесс построить как **вероятностный? Как вхождение ребёнка в мир культуры построить в виде его свободного путешествия, свободного выбора, свободной самореализации?**

На протяжении XX века было предложено несколько фундаментальных педагогических проектов, пытавшихся поставить и решить эту задачу. Самые известные и значительные из них — проекты Марии Монтессори, Селестена Френе, Милослава Балабана. Эти проекты сталкивались с жёстким сопротивлением социальной системы: свободный ученик — это неудобный ученик. Свободный ученик — это начало свободного человека, а свободный человек — угроза существующему миропорядку, в котором ведущие игровые позиции принадлежат людям, вышколенным несвободной школой.

В 1991 г. в Екатеринбурге была создана *Лаборатория вероятностного образования*, ставившая своей целью развитие **вероятностной составляющей в деятельности педагогов общеобразовательной школы**. Сотрудниками разрабатывались педагогические и психологические тренинги, которые позволили бы обыкновенному учителю общеобразовательной школы обнаружить в себе желание и способность организовывать образовательный процесс на вероятностной основе — через создание особых образовательных сред, через *парадоксализацию учебной программы* и т.п. При этом важнейшей составляющей такого рода тренингов являлось *моделирование открытых вероятностных ситуаций в занятиях с реальными детьми в различных школах Екатеринбурга*. Такие занятия создавали мощный импульс педагогической рефлексии и существенно продвигали сознание участников такого рода тренингов.

Вместе с тем оставался нерешённым принципиальный вопрос: а возможно ли технически — в условиях постсоветской, ультраплано-

вой школы — построить и реализовать целостный вероятностный проект как проект развития ребёнка с первого по одиннадцатый класс? Не является ли идея вероятностного образования в специфических российских условиях утопическим проектом? Как возможно его встраивание в жёсткую общественную вертикаль (в том числе — вертикаль ментальности), создававшуюся на протяжении семидесятилетней социалистической истории? Именно эти вопросы заставили сотрудников лаборатории начать системный проект вероятностного образования. В октябре 1992 г. была набрана группа пяти-шестилетних детей под шапкой «подготовительного класса» на базе школы-интерната № 8 Екатеринбурга и в течение года с этой группой велись занятия вероятностного типа — три раза в неделю, примерно по два с половиной часа. Никакой «первый класс» при этом даже не предполагался: просто было интересно посмотреть, как будет происходить развитие детей старшего дошкольного возраста в условиях подчёркнуто непланового, вероятностного движения.

Результаты оказались настолько неожиданными и значительными, что по окончании года ни у сотрудников лаборатории, ни у родителей детей практически не было сомнений: надо открывать первый класс на основе избранной вероятностной стратегии. Проблема заключалась только в том, чтобы «замаскировать» суть происходящего в классе от проверяющих комиссий: ведь двигаться вероятностным образом — значит заведомо не осваивать учебную программу соответствующего класса, а значит, «нарушать закон». На наше счастье, директор школы-интерната А.Л. Войтеховский и заведующий районным управлением образования В.Ю. Козлов оказались нашими союзниками: эксперимент был продолжен.

Сейчас, после более чем десяти лет эксперимента, понимаешь, что на самом деле он был, конечно же, с самого начала альтернативным. Он был явно «о другом» по сравнению с содержанием массовой школы. И тем не менее эта невозможность оказалась реальностью. Уже одно это делает эксперимент заслуживающим внимания. Оказалось, возможно то, что по всем параметрам было невозможно. В любом случае, надеюсь, этот опыт педагогической рефлексии послужит толчком для развёртывания собственной педагогической рефлексии читателя.

□

<sup>1</sup> Балабан М.А. Школа-парк: как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001.