

Принципы качественного обновления государственных стандартов в области общего образования

Александр Михайлович Лобок, кандидат философских наук, доктор психологических наук

Проблема формирования образовательных стандартов нового типа

Известно, что Конституция РФ своей 47-й статьёй подчёркивает: гарантия доступности общего образования для каждого гражданина нашей страны обеспечивается принятием федерального Закона о стандарте общего образования. Иными словами — определением тех принципиальных границ, которые позволяют делать вывод о том, что право на общее образование действительно реализуется в нашей стране, а не является чисто бумажным.

В самом деле, если тем или иным образом не определён стандарт содержания общего образования, как осуществлять экспертизу того, насколько это право в стране действительно исполняется? И как определять качество реализуемого в стране образования? Стандарт содержания общего образования — это то, что позволяет задать систему ценностных ориентиров, определить ключевые векторы развития образования, уяснить, в какой мере реализуемая в обществе образовательная модель обеспечивает то или иное качество образования. А также то, каковы должны быть принципиальные направления финансирования и насколько ухудшается или улучшается качество образования в процессе его модернизации и инновационного обновления.

Даже если стандарты не определены явным образом, они всё равно присутствуют в общественном сознании в неявном виде как представление о том, какой человек может считаться «хорошо образованным». И потому открытый разговор о том, что есть эта неявная сумма «стандартов образованности» и в чём может состоять её продуктивная эволюция — это необходимая дискуссия для общества,

заинтересованного в развитии своей системы образования. Это дискуссия о принципиальных векторах развития образования, о принципиальных параметрах того, что может определить «хорошо образованного человека».

Можно провести следующую аналогию. В любой стране есть те или иные неявные стандарты свободы личности — представления о том, в каких областях и в каких формах может и должна реализоваться человеческая свобода. И в вопросе о соблюдении права на свободу личности мы исходим из некоего (по большей части интуитивного) представления о «среднеевропейском стандарте» свободы. Границы этого стандарта не могут быть определены абсолютно жёстко, но нет сомнений в том, что они есть, и что «стандарт свободы» в странах с устойчивыми традициями гражданского общества и гражданского самосознания существенно выше, нежели в тоталитарных или посттоталитарных странах, а также в странах с жёсткой религиозно-конфессиональной ориентацией. Понятно, что математически точно вычислить этот стандарт невозможно, однако общественная дискуссия, задающая параметры такого стандарта обществу, находящемуся в состоянии развития, абсолютно необходима. Это дискуссия о юридических границах допустимого, о внешних границах свободы самовыражения личности. И очевидно, что обсуждение вопроса о «стандартах на свободу» немислимо вне обсуждения вопроса о сущности самой свободы.

Аналогичным образом обстоят дела и с определением границ образовательного стандарта. Это вопрос менее всего технологический и процедурный — это вопрос философский. Не о «сумме знаний», которую должен освоить ученик, а принципиальный вопрос о ценностях, на которые ориентировано образование страны. Вопрос о том или ином идеале

образованного человека и о принципиальных векторах образовательного развития, о тех образовательных доминантах, которые свойственны обществу.

В неявном виде представление о том или ином образовательном стандарте существует во всех современных обществах. Независимо от того, пытается или нет общество оформить и закрепить это представление на уровне государственной доктрины. В разных обществах, находящихся на разных ступенях культурного развития, доминируют разные представления о том, какого человека можно считать образованным. Это не что иное, как представление об образовательном стандарте.

Образовательный стандарт обладает и политической сущностью. Ведь образовательный стандарт — это то, с помощью чего пытаются определить норму образованности, принятую в том или ином обществе, позволяющую судить о том, что есть «нормально образованный человек» — человек, получающий аттестат о среднем, общем для всех образовании. И когда та или иная страна ставит задачу определения «образовательного стандарта» — понятно, что речь идёт о национальном престиже, о национальных приоритетах, о доминирующей концепции образования. По сути дела стандарты образования должны представлять модель среднеобразованного человека для условий и возможностей страны.

А для такой страны, как Россия — страны с богатейшим образовательным прошлым и настоящим — чрезвычайно важно представить концепцию образования, адекватную её образовательным возможностям и образовательным амбициям. Требуется разработать стандарт, который звучал бы как национальная идея и позволял бы гордиться образовательным потенциалом нашей страны, подчёркивая её высочайшие образовательные возможности и устремлённость в будущее.

К сожалению, системы образовательных стандартов по-прежнему ориентированы на весьма и весьма архаические представления о том, что есть образованный человек — на определение минимума «знаний, умений, навыков» — минимума осваиваемого учебного материала. Образованный человек в такой трактовке — это тот, кто много знает, кто «прошёл» и освоил множество самых разных учебных тем, множество самого разного учебного материала. А основу и содержание общего образования, согласно такому пред-

ставлению, должна составлять совокупность знаний, освоение которых и позволяет считать человека «общеобразованным». Из этого предположения следует, что задача определения содержания общего образования как раз и состоит в установлении той «минимальной» совокупности знаний, которую должен освоить каждый человек.

Вот как, к примеру, определяет общее образование педагогический энциклопедический словарь, размещённый на сайте Федерации интернет-образования. «Общее образование — совокупность общезначимых нравственных и ориентировочных знаний, умений и навыков, достаточных для осознанного и продуктивного участия человека в жизни общества. Общеобразовательные знания служат основой миропонимания; овладение ими содействует развитию познавательных способностей и возможностей; они являются фундаментом политехнического и профессионального образования. Основы общего образования закладываются в общеобразовательных учреждениях. Оно углубляется и развивается в процесс изучения общеобразовательных дисциплин в профессиональных и высших учебных заведениях и в ходе самообразования».

Если полагаться на это определение, содержание общего образования — это некая объективная реальность, способная существовать где-то в учебниках или учебных программах вне и независимо от конкретного ученика. А задача отдельного ученика состоит в том, чтобы просто присвоить это объективное общеобразовательное содержание.

Но концептуально это абсолютно архаическое представление о сущности образования и идеале образованного человека. В основе такого подхода лежит восходящая к средневековью модель содержания образования, когда под этим подразумевается не содержание деятельности ученика, а «содержимое», которое можно передать от учителя (или от учебника) к ученику. Отношение к содержанию образования как к некоему «веществу», которое можно заранее чётко определить, а затем вложить в голову каждого ученика. По сути своей это философия средневекового реализма. Философия натурализованного знания. Мифологема образовательного минимума как такого волшебного сундука с добром, которым можно одарить каждого.

Хотелось бы поставить вопрос о стандартах, ориентированных на иную, деятельностную образовательную парадигму.

В основе деятельностной модели общего образования лежит представление о человеке как о субъекте деятельности. Нет никаких универсальных «волшебных сундуков»; человек обладает лишь тем добром, которое он сам вырабатывает в своей — в том числе образовательной — деятельности. В рамках этой парадигмы нельзя и даже нелепо гарантировать ученику некий фиксированный объём знаний. Потому что каждый человек, сталкиваясь с теми или иными информационными средами, вырабатывает своё собственное знание в диалоге с этими средами, и два ученика, читающие один и тот же школьный учебник или слушающие одного и того же школьного учителя, вырабатывают при этом совершенно разное знание по поводу поступающей к ним информации.

Таким образом, в соответствии с современным представлением о том, что есть содержание образования, мы должны прийти к выводу: любое описание тех или иных знаний, умений и навыков, которые предназначены к обучающей передаче, вообще не является описанием содержания образования.

Содержание образования — это отнюдь не содержимое одного сосуда (допустим, суммы учебников или учебных программ), которое нужно перелить в другую. Содержание образования — это исключительно та деятельность, которая возникает у человека (ребёнка или взрослого) в момент встречи с тем или иным культурным знанием, с теми или иными образцами умений или навыков. Но, таким образом, описание суммы предназначенных для трансляции знаний, умений и навыков вообще не является разработкой содержания образования и не может быть предметом стандартизации в современном смысле этого слова. Потому что действительное содержание образования состоит не в том, что мы вложили в учебные программы, а в той субъективной деятельности образовательного диалога, который разворачивается у ребёнка в момент встречи с той или иной информацией. Следовательно, содержанием современных образовательных стандартов должно быть описание «минимума деятельности», а не минимума знаний. Именно деятельность — предмет образовательной стандартизации (если мы понимаем под стандартизацией создание системы базовых ориентиров для развития системы образования). Например, деятельность мышления. Или деятельность понимания и диалога. Или деятель-

ность самопредъявления. Или деятельность сочувствия и сопереживания.

Иными словами, степень образованности человека определяется не объёмом усвоенной информации, а качеством осуществляемой им деятельности — мышления, понимания, диалога, самовыражения, сопереживания и так далее. И именно развитие этих различных видов деятельности, а вовсе не объём усвоенного учебного содержания следует рассматривать как основу для разработки образовательных стандартов качественно нового типа.

Конечно, мы можем описать некоторую сумму знаний, умений и навыков, которые, на наш взгляд, должны быть освоены любым образованным человеком в рамках так называемого «общего образования». Но естественно, что реальным содержанием образования каждого будет вовсе не эта сумма расписанных нами заранее знаний, умений и навыков, а нечто совершенно иное — индивидуальный диалог, который будет вести каждый человек (и каждый — абсолютно по-своему!) с этим учебным материалом. И содержание образования у каждого окажется абсолютно индивидуальным. Ведь человек не механическая кукла, не информационная машина, поглощающая и усваивающая внешнее учебное содержание. Человек всегда субъектен. А это значит, что содержанием и результатом его образования всегда и при любых обстоятельствах является не «усвоение материала», а выработка субъектности, своего индивидуального видения и понимания того или иного учебного материала. И «содержание образования» — это не развёрнутый набор учебных тем «для изучения», а то, что происходит с учеником в момент его встречи с тем или иным учебным материалом, т.е. содержание деятельности ученика. Оно по своей сути не может быть универсальным и одинаковым для всех. А это значит, что подлинное содержание любого образовательного процесса — это личность, индивидуальность. Даже когда речь идёт о формировании самых примитивных умений и навыков, о передаче самых элементарных знаний — всегда истинным результатом образовательного процесса оказывается формирование индивидуальности. Мы можем, конечно, описать некий объём учебного материала, предназначенного для изучения в школе, однако называть этот запланированный объём «содержанием образования» или «образова-

тельным стандартом» методологически неверно. Следовательно, вводя стандарт на те учебные материалы, которые должен освоить ребёнок в процессе своего образования, мы вовсе не решаем проблему образовательных стандартов.

И именно из этой общеметодологической посылки мы должны исходить, если ставим перед собой задачу разработки современных образовательных стандартов — ключевых ориентиров образования.

Базовые образовательные способности и потребности человеческой личности как основа формирования образовательных стандартов парадигмально нового типа

Когда мы говорим о возможности создания школы, ориентированной на другую образовательную парадигму, мы имеем в виду школу, способную сформировать свободных людей. Людей, способных быть интеллектуально свободными и независимыми. Но, вместе с тем, этически вменяемых и ответственных за результаты своей деятельности перед другими людьми.

Мы строим такую школу не на пустом месте — мы строим её на фундаменте лучших достижений российской и мировой инновационной педагогики последних десятилетий. И прежде всего мы должны понимать, что это школа, ориентированная на особую философию образования.

В чём же состоит эта особая философия образования?

Если педагогика — это искусство взаимодействия взрослого с ребёнком, то главный вопрос педагогики — вопрос стратегий работы с ребёнком.

Есть две радикально противоположные стратегии: манипуляции и понимания.

Стратегия манипуляции исходит из внешнего по отношению к ребёнку запроса. Общество, учителя, родители заранее знают, что нужно вложить в ребёнка, и педагогическая стратегия строится, исходя из этого. Есть некий общественный запрос: ребёнок нам нужен таким, таким и таким! У него должны быть такие, такие и такие качества! Такие и такие знания! А школа должна помочь эти качества и знания сформировать! И тогда инновацион-

ная деятельность должна строиться вокруг изобретения методик эффективного педагогического воздействия на ребёнка во имя достижения этих внешних для него целей.

Другая стратегия заключается в том, чтобы попытаться понять собственные тенденции и возможности развития ребёнка. И построить индивидуальный образовательный проект для каждого. И сделать образовательное пространство школы пространством детского саморазвития, пространством самореализации и самоактуализации ребёнка.

Динамичное взаимодействие и переплетение этих двух стратегий и составляет содержание современной инновационной педагогики.

Первая стратегия так или иначе упирается в вопрос о том, какие знания, умения и навыки мы должны давать всем без исключения детям. Это стратегия отбора неких универсально необходимых знаний. И стратегия бесконечного спора, какие знания стоит, а какие не стоит давать детям. Ребёнок-то не безразмерен! Он не может вместить в себя всё! И мы прекрасно понимаем: если мы даём ему вот это — он не получит чего-то другого.

И может быть вопрос не в том, чтобы бесконечно перебирать варианты, что именно нужно давать ребёнку, а попробовать помочь ему понять, а в чём же состоят его собственные базовые потребности и способности, которые действительно стоит развивать.

И это принципиальное перенесение акцента с универсальных запросов общества на потенциальные образовательные потребности ребёнка.

В первом случае общество будто бы знает, какие выпускники школы ему нужны. И подгоняет школьный процесс под этот идеальный запрос. Однако по факту выпускники школы никогда не походят на этот идеальный запрос.

Больше того — их собственные образовательные возможности оказываются при этом не реализованы, а полноценные образовательные потребности не сформированы. И это становится причиной множества психологических проблем, которые сопровождают их по жизни.

Именно потому современное образование всё больше ориентируется на потребностную модель. Когда главная образовательная задача видится в том, чтобы максимально эффективно проявить и развить в разных пред-

метных областях собственные образовательные потребности и способности ребёнка. И тогда критерием качественного образования становится не усвоение тех или иных общих для всех знаний, а развитие субъективных образовательных потребностей. Если зона образовательных потребностей ребёнка расширяется и углубляется, если он переживает процесс образования как процесс личностной самоактуализации и самореализации, это и будет означать, что его образование качественно.

Чтобы какие-то потребности и способности ребёнка полноценно формировались и развивались, он должен попробовать себя в разных сферах деятельности. А педагогам важно попробовать чем-то увлечь ребёнка, предоставить ему разные возможности. В том же случае, если он так и не увлекается предлагаемой ему деятельностью, нужно принять это как факт и оставить ребёнка в покое. Но при этом следует определить принципиальные границы того, до какой степени мы имеем право «приставать» к его потенциальным потребностям и в каких областях это наше «приставание» должно происходить упорно — дальше и дальше. Если в результате учебной деятельности образовательные потребности и способности ребёнка не только не развиваются, но и разрушаются, это безусловный показатель того, что вид и форма учебной деятельности не подходят для него.

У любого человека есть неотъемлемое право на свою «сумму знаний» и на индивидуальную образовательную траекторию.

Но что в таком случае может находиться в «сухом остатке» образования для каждого человека? Должны ли существовать какие-то образовательные универсалии для всех без исключения людей? Безусловно, да. Но эти универсалии менее всего являются знаниевыми универсалиями.

Вообще следует иметь в виду, что у каждого человека, рождающегося на свет, есть некоторые базовые способности и потребности, которые требуются развивать. Это те способности и потребности, которые, собственно говоря, и делают человека человеком. Те способности и потребности, которые позволяют ему полноценно жить в обществе и строить свои отношения с другими людьми. Развитие этих способностей и потребностей и составляет то, что можно было бы определить как универсальное содержание любого образования.

Вот генеральное направление современной педагогической инноватики. Оно совсем не в том, чтобы создать ребёнку более эффективные условия для усвоения той или иной суммы знаний, а в том, чтобы максимально эффективно развивать его базовые образовательные способности и потребности, осуществление которых и составляет суть человеческой жизненной самореализации.

И мы должны задаваться вопросом не о том, насколько тот или иной ребёнок адекватен требованиям системы образования, а о том, насколько та или иная система образования адекватна индивидуальным потребностям и способностям конкретного ребёнка. Это проблема адекватности образования базовым, сущностным потребностям человека. Это проблема предназначения и смысла образования в культуре. Это проблема высших измерителей образовательного процесса.

Ведь всех нас волнует не то, усвоил ребёнок математику или нет, а что в конечном счёте с этим человеком произошло.

А чтобы ответить на этот вопрос, мы должны хотя бы вкратце сформулировать те базовые человеческие потребности и способности, которые определяют собственно человеческое содержание человека и развитие которых составляет суть образовательного развития человеческой личности. Если школьный урок — на какой бы учебной предметности он ни строился — способствует развитию у ребёнка этих способностей и потребностей, он выполняет свою образовательную миссию в современном смысле этого слова.

Развитие базовых способностей и потребностей ребёнка и составляет, на наш взгляд, сумму инновационных векторов современной школы. Инновационная школа — та, в которой основной акцент образовательной деятельности переносится на развитие этих базовых способностей и потребностей. Инновационная школа — это школа, для которой развитие этих способностей и потребностей у ребёнка — главный показатель его образовательного развития.

Попробуем описать эти базовые способности, которые по факту являются наиболее важным результатом образовательной деятельности в любой предметной области — математика ли это, химия ли, биология или физкультура. В любой предметной области эти базовые способности ребёнка могут либо развиваться, либо тормозиться. А зависит

это не от «предметности», а от «педагогичности» — от того, как работает учитель. И это серьёзный вопрос — в какой мере мы, педагоги, работаем в своей образовательной деятельности на развитие этих самых способностей. И в какой мере благодаря этому мы можем развивать и реализовывать природные таланты ребёнка.

Способность слышать и понимать

Ключевой экспертный вопрос, который можно было бы задать любому учителю, в любой предметной области, — насколько в результате той или иной обучающей деятельности у ребёнка развилась способность слышать (и понимать) другого человека. А стало быть, способность к содержательному диалогу с другими людьми. И, следовательно, способность к диалогу с окружающим его миром культурных шифров. С миром культуры. И насколько в нём возросла или угасла потребность в таком диалоге.

Между прочим, способность к пониманию и диалогу — это не то, чему ребёнка нужно «учить». Это то, что в нём есть, формируется и развивается стихийным и самостоятельным образом, начиная с первого дня жизни. Коммуникация с миром — его естественная базовая потребность. С первого дня жизни ребёнок начинает расшифровывать культурные коды окружающего его мира — эмоциональные реакции окружающих людей, звучащую речь, культурно-символическую семантику предметной среды... Понимание и диалог — это естественный способ развития. И оттого всякий дошкольник с невероятным азартом и интересом вслушивается и всматривается в окружающий его мир, расшифровывает его культурную символику и переводит её на свой внутренний язык.

Но вот простой вопрос. В результате одиннадцатилетнего школьного обучения потребность самостоятельно расшифровывать культурные и коммуникационные коды окружающего мира возрастает или угасает? Например: научается ребёнок лучше слышать и понимать других людей? Возрастает у него способность и потребность слышать и понимать окружающий мир, вчитываться в его разнообразные «тексты»? И в какой мере наше школьное образование помогает формированию и развитию этой способности?

К сожалению, когда школа делает акцент на учебном знании, которое нужно просто запомнить и воспроизвести, собственная диа-

логическая активность ребёнка угасает. В нём формируется установка на готовое знание, а не на самостоятельную активность по вслушиванию в окружающий мир и его пониманию. Формат традиционной школы не способствует развитию диалогической способности детей.

И наоборот: важнейшая установка современной инноватики в том, чтобы максимально развить способность диалога с окружающим миром, способность самостоятельно вслушиваться в мир и вступать с ним в продуктивную коммуникацию.

Это вопрос вопросов для построения современной образовательной практики.

Важно ведь не то, какие именно предметные знания усвоил ребёнок из того или иного учебного курса. Важно другое: благодаря этому курсу — пусть это будет математика, биология, литература, физика или физкультура — научился ребёнок лучше слышать окружающих людей и окружающий мир или нет? Возросла у него потребность вслушиваться в мир или угасла? И в какой мере наши уроки способствуют, а в какой мешают развитию этой способности? В какой мере у ребёнка развивается потребность слышать и понимать?

Человек оканчивает школу, и одна из главных вещей, которая ему потребуется в жизни, — способность строить взаимоотношения с другими людьми. Вступать с ними во взаимодействие. Причём не в заранее определённых ролях, а в ролях психологически открытых. Помогает ли школа в этом? Конечно, помогает. Но в какой мере развитие именно этой способности — главный акцент педагогической деятельности того или иного учителя?

Способность вести диалог с миром, способность вслушиваться в нечто, тебе не знакомое и создавать пространство диалога, когда результат этого диалога заранее не известен, — это важнейшая человеческая способность.

Но если мы в течение одиннадцати лет основной акцент делаем на усвоение готового знания, диалогическая способность тормозится. Ведь диалог возможен только тогда, когда ценно моё несовпадение с изучаемым предметом, когда я не просто запоминаю ту или иную информацию, а смотрю на неё под индивидуальным углом зрения, когда между мною и информацией возникает субъективный зазор. В этом случае только и возникает

потребность в понимании, потребность в мышлении.

Поэтому чрезвычайно мудры те учителя, которые ждут от детей несовпадений с изучаемыми учебниками.

Самое ценное для нормального развивающего обучения — это дети, которые не понимают. И которые готовы говорить о своём непонимании, сказать — в том числе самим себе — «а я не понял, о чём здесь идёт речь!». И тогда начинается движение к пониманию.

По большому счёту мы часто чего-нибудь не понимаем. Но делаем вид, что понимаем, чтобы не показаться наивными и «необразованными». Мол, учёный человек — это человек, который всё понимает и всё знает. Но это не что иное, как комплекс «голового короля».

Настоящий учёный — это человек, знающий о своём незнании и непонимании и стремящийся непонимание преодолеть. И потому учёный — это человек, ведущий диалог с миром, который он пытается понять. Стремится понять, преодолеть собственное непонимание.

И точно так же строится диалог с другим человеком.

Диалог — это же не просто обмен репликами. Диалог — это движение к пониманию. Но чтобы движение к пониманию было возможно, я должен внятно зафиксировать своё непонимание того, о чём говорит мой собеседник. И если человек овладевает этой способностью говорить о своём непонимании, прояснять своё непонимание, говорить о своём несовпадении с другим человеком, с мыслями другого человека — тогда и происходит диалог. Эту способность к пониманию можно в человеке развивать или подавлять.

И когда мы требуем от человека простого запоминания информации, мы подавляем способность к пониманию. Запоминание — это то, что подменяет понимание.

Я просто запомнил то, что от меня требовалось. И я это рассказал.

А процесс понимания всегда связан с проживанием некоего несовпадения: «я не понимаю!». И уже потом я этот зазор как-то преодолеваю работой своего понимания.

Если учитель помогает ребёнку осуществить эту работу, он решает важнейшую образовательную задачу. И абсолютно неважно, на какой учебной предметности это происходит.

Главный образовательный вопрос не в том, чтобы ребёнок усвоил ту или иную учебную информацию, а в том, чтобы он развил в себе способность движения от непонимания к пониманию.

А акцент на развитии этой способности у ребёнка — первое, что отличает по-настоящему инновационную школу от школы традиционной. И это первый параметр того минимального общеобразовательного стандарта, который следует разработать для школы, ориентированной на новую образовательную парадигму.

Способность чувствовать и сочувствовать

Не менее, а, может быть, более важная способность (и, соответственно, потребность) — чувствовать и сочувствовать окружающему миру, окружающим людям. По-настоящему образованный человек — это всегда человек, способный переживать и чувствовать, а не просто нашпигованный внешними формами интеллекта. Полноценный интеллект — это функция от эмоционального переживания, функция от способности чувствовать и сочувствовать. И вместе с тем — это базовая человеческая способность, развитие которой необходимо каждому человеку.

Развивается эта способность в процессе образования или нет — это ключевой вопрос современного образования.

По-настоящему гениальный учитель математики — не тот, у которого дети хорошо усвоили массу математических формул, а тот, кто в процессе работы над этими математическими формулами научил детей чувствовать друг друга. Научил их друг другу помогать, друг с другом взаимодействовать.

Это и есть педагогика!

Педагог — не функционер, который должен что-то ребёнку передать. Педагог — человек, благодаря которому происходит или не происходит развитие ребёнка и в частности, такой базовой человеческой способности, как способность чувствовать и сочувствовать. Развитость чувств — важнейший показатель образованности. Развитость чувств и способности сочувствия — ключ ко всем прочим человеческим способностям.

Важнейший критерий качественного учителя и качественного урока состоит в том, в какой мере они развивают в детях способность сочувствовать и сопереживать другому. А зна-

чит, важно то, в какой мере на уроке происходит эмоциональный контакт одного ученика с другим или учеников с учителем. Когда я как учитель чувствую то, что происходит в переживаниях ученика. И если я это чувствую, это, возможно, и есть самое главное содержание любого урока. Способны ли мы в принципе почувствовать и сопереживать тому или иному внутреннему состоянию ребёнка? Если да, это и есть настоящая педагогика. И самый главный урок, который только возможен в школе. Потому что когда ученик видит учителя, способного и открытого сопереживанию, он и сам научается сопереживать. А это и есть важнейший образовательный результат. И это важнейший показатель педагогической эффективности и педагогического профессионализма.

А акцент на развитии этой способности — второй важнейший вектор современной педагогической инноватики. И второй параметр того минимального общеобразовательного стандарта, который следует разработать для школы, ориентированной на новую образовательную парадигму.

Способность описывать и предъявлять свой внутренний мир

Со способностью сочувствия и сопереживания тесно связана способность описывать и предъявлять свой внутренний мир, своё внутреннее содержание.

Могу ли я предъявить окружающему миру своё внутреннее состояние, переживание, свою внутреннюю мысль? Не чужое знание пересказать, а описать и предъявить своё?

Это то, что человеку приходится делать на протяжении всей жизни, но как часто он этого не умеет! Основание множества наших семейных проблем и конфликтов состоит именно в том, что мы не умеем предъявить другому то, что чувствуем и переживаем. Мы чувствуем свою какую-то внутреннюю боль — а рассказать о ней не умеем. Мы наполнены каким-то страданием, но при этом безязыки. Наши слова неповоротливы и неуклюжи, они не помогают, а мешают нам предъявлять себя. И эта безязыкость нас угнетает.

Школа, несомненно, несёт свою долю ответственности за эту нашу безязыкость. Как часто она учит нас повторять чужие слова, и мало кто овладевает при этом искусством предъявления своего внутреннего содержания. Потому-то современная инновационная

школа — это школа, которая переносит образовательный акцент на искусство предъявления ребёнком своего внутреннего содержания.

И оттого хороший учитель математики, хороший учитель литературы или хороший учитель физкультуры — это всегда учитель, у которого дети научаются говорить о своих внутренних переживаниях. О своих переживаниях по поводу математики, например. Ведь если ребёнок на уроке математики научился говорить, например, о своём драматическом непонимании квадратного корня, а учителем это воспринимается как ценность, тогда математика оказывается развивающей дисциплиной. И тогда освоение математики по-настоящему помогает жить.

И то же самое относится к любому учебному предмету. Если учитель ценит способность ребёнка предъявлять свои переживания в той или иной предметной области, эта область становится сферой личностного развития ребёнка.

Акцент на развитии этой способности — третий важнейший вектор современного инновационного поиска и условие построения школы таланта. И третий параметр того общеобразовательного стандарта, который следует разработать для школы.

Способность порождать свою собственную деятельность и своё собственное знание о мире

Следующая важнейшая универсальная способность — способность наблюдать и продуцировать своё знание о наблюдаемом. Способность иметь своё собственное зрение и порождать своё знание.

Это вовсе не удел избранных. Мы порождаем собственное знание о мире всегда, когда пытаемся осознать личный опыт встречи с этим миром. Когда не пользуемся готовыми «знаниевыми клише».

Способность порождать своё знание, видеть мир своими собственными глазами, понимать мир своим собственным пониманием — важнейшая человеческая способность, от развитости которой зависит то, что можно было бы назвать «внутренней успешностью» человека — реализованностью его «внутреннего человека».

Эта способность может развиваться в самых разных предметных областях. Ребёнок развивается успешно, когда он на основе своего

опыта вырабатывает собственное знание о мире.

К сожалению, довольно часто наше школьное образование не столько развивает, сколько тормозит эту способность. Если, к примеру, мы требуем от ребёнка простого выучивания и повторения чужого знания. Когда собственный взгляд, собственная интерпретация, собственное понимание ребёнка никем не востребованы. И вырастая взрослым, он научается пропускать мир мимо своих ушей и мимо своих глаз. «Вы мне скажите, что я должен запомнить, и я это запомню, а сам что-либо понять и проинтерпретировать даже не буду пытаться!»

Но любой человек с самого раннего детства развивается не столько благодаря усвоению и присвоению чужого знания, сколько путём порождения своего собственного знания и собственного опыта. В том числе и в школе.

Даже когда мы даём детям одинаковые учебники, они читают их по-разному и каждый ребёнок — помимо усвоения или не усвоения содержащейся в учебниках информации — вырабатывает относительно этих учебников то или иное своё субъективное знание.

В классе 25 человек — и все читают один и тот же учебник. Но ведь в голове-то у каждого ребёнка происходит при этом разное! Ребёнок — это же не информационная машина, которая сведения учебника просто заводит к себе в голову как компьютер! Ребёнок — это человек, который постоянно порождает своё собственное знание о том, что он читает и слышит! Что бы он ни читал, у него всякий раз возникают свои образы, свои представления, своё понимание.

И это очень важно, что у каждого — своё.

Вместе с тем, эта способность порождать своё собственное знание, исходя из собственного опыта, может развиваться. И зависит её развитие довольно часто от той или иной модели предлагаемого ребёнку образования.

И это вопрос, который мы обязаны себе задавать: помогает ли наше образование развивать в ребёнке способность по-своему видеть и понимать, по-своему (субъективно!) интерпретировать поступающую к нему информацию? Другими словами, помогает ли наше образование развивать в ребёнке его субъективность? Его способность видеть и понимать тот или иной учебный предмет по-своему. Его способность создавать собственное знание об изучаемом предмете.

И это вопрос, который я могу задать любому учителю! Например, учителю математики: скажите, пожалуйста, дорогой учитель математики, в результате вашего математического образования у ребёнка сформировалась способность по-своему видеть мир математических формул, способность создавать своё собственное знание? А ведь только тогда, когда ребёнок почувствовал вкус своего собственного знания, он начинает с восторгом плыть в математическом море.

Путь к порождению собственного знания — личный опыт, собственная деятельность.

Когда ребёнок получает домашнее задание с готовым алгоритмом действий, никакого проектирования деятельности не нужно. Есть алгоритм «Делай так!» — я тебе показал, как нужно делать.

Проектирование нужно тогда, когда нет готового алгоритма и когда нужно сочинить способ деятельности для разрешения какого-то напряжения.

Научиться создавать проект своей деятельности — значит понять, что и как я могу сделать, чтобы какое-то проблемное напряжение моей жизни разрешилось.

И вовсе не обязательно для этого употреблять слово «проект». Любой человек в своей жизни так или иначе проектирует какие-то свои деятельности, вовсе не думая при этом, что он занимается проектированием. А затем реализует свой проект, обретая положительный либо отрицательный опыт и порождая собственное знание о своём опыте.

Поэтому школа, заинтересованная в том, чтобы у ребёнка формировалось и развивалось личное, индивидуальное знание о мире — это школа, всячески стимулирующая деятельностную активность своих учеников.

Традиционная школа — это школа, которая свой основной акцент делала на тренировке исполнительства. «Примерный ученик» согласно философии этой школы — это ученик, прилежно исполняющий учебные задания.

Слов нет, быть хорошим исполнителем — это тоже важная человеческая способность. Но если мы просто натаскиваем на исполнительность, если мы дрессируем в ребёнке исполнительность — это вовсе не способствует её формированию, поскольку унижает человеческое достоинство ребёнка. И потому дрессура исполнительности очень часто вызывает у ребёнка протестное поведение. И он

становится самым отъявленным разгильдяем. Потому что в нём, оказывается, нарушено самоуважение.

А вот если в ребёнке поддерживается потребность и способность порождать свою собственную деятельность, если в нём поддерживается чувство деятельностного достоинства, он с лёгкостью и удовольствием будет выполнять и любую рутинную работу.

Способность вести рутинную работу и воспринимать рутинное как адекватное своей личности, как не унижающее личность, — очень важная способность. Когда это не унижает нас психологически. И когда школа тренирует какие-то рутинные навыки, очень важно понимать: ребёнок это переживает как очень важное и нужное ему лично, или как что-то, что он выполняет только потому, что на него сверху давит «надо». Главное — чтобы эта рутинная работа не унижала чувство детского достоинства.

И потому современная инновационная школа — это школа, для которой собственный деятельностный опыт ребёнка и его собственное знание, порождаемое в процессе этого опыта, — неизмеримо более важная вещь, нежели усвоение чужого опыта и чужого знания.

А развитие в ребёнке способности к порождению собственной деятельности и созданию собственного, индивидуального знания о мире — четвёртый вектор современного школьного инновационного поиска и четвёртый параметр того общеобразовательного стандарта.

Способность к продуктивной работе с проблемами и противоречиями (способность аналитического мышления)

Основа способности порождения нового знания — это способность работать с противоречиями. Способность продуктивно работать с проблемами. Способность запускать мыслительную аналитику.

Опыт любого ребёнка — это опыт работы с противоречиями и опыт освоения противоречий. Жизнь маленького ребёнка наполнена проблемами и противоречиями. И потому дошкольное детство — это период становления индивидуального мышления. Поскольку искусство мышления — это как раз искусство продуктивной работы с проблемами и противоречиями.

К сожалению, школа, делая основной акцент на трансляции готового знания, способствует тому, что способность к работе с противоречиями в ребёнке не развивается, а схлопывается. А жизнь полна противоречий и проблем. И искусство работать с проблемами — это важнейшее искусство, абсолютно необходимое каждому без исключения человеку. Потому что проблемные ситуации возникают в человеческой жизни на каждом шагу. Например, в семейной жизни.

Но как часто, сталкиваясь с проблемой или противоречием, мы теряемся. Говорим себе: это трудно, это не для моих мозгов — я лучше уйду от этой проблемы, от этого противоречия. Потому что навыка соответствующей работы нет. Потому что сама способность работать с проблемой не выработана. И противоречия, которыми наполнен реальный мир, оказываются для нас травмирующим фактором. Мы видим какие-то противоречия, но стараемся их не замечать. А точнее, даже и не способны их увидеть — не умеем их распознавать! Потому что у нас не выработана сама способность проблемного мышления. Того проблемного мышления, которое позволяет чувствовать особенную радость от того, что столкнулся с проблемой, и радость от того, что могу активизировать свой творческий потенциал.

И это, конечно, связано со способностью порождать своё собственное знание. Новое знание как раз и порождается в напряжённых проблемных плоскостях.

И только когда у человека есть вкус к порождению собственного знания, собственного понимания и осмысления любой поступающей к нему информации, когда в нём развита креативность, он может вести качественный информационный поиск.

Мы много говорим о том, что образованный человек — это человек, способный вести самостоятельный информационный поиск. Но чтобы он вёл собственный информационный поиск, ему нужны мыслительные проблематизации. Если у него нет своего вопроса, нет развитой индивидуальной аналитики, нет собственного переживания какой-то проблемы, не будет и потребности в информационном поиске. Если у человека не развито собственное мышление — любое усвоенное им знание будет мёртвым знанием.

Потому что человек — это не бездушный компьютер, воспринимающий и усваивающий

любую поступающую к нему информацию, а существо, опосредованное смыслами. И он воспринимает только то, что имеет для него смысл. А любую поступающую к нему информацию он так или иначе систематизирует и концептуализирует. То есть создаёт для неё какой-то смысловой контекст.

И современное образование — это то образование, которое развивает в ребёнке эту способность. Делает акцент на развитии этой способности. И это ещё один, пятый вектор современной инновационной педагогики и пятый параметр того минимального общеобразовательного стандарта, который следует разработать для школы.

Способность быть свободным

И, наконец, последняя ключевая способность, без которой немислим образованный человек, — это способность быть свободным — и внешне, и внутренне.

А это — интегральная способность, которая формируется только тогда, когда сам ребёнок является хозяином своей деятельности (как это, например, происходит в свободной игре), а не кто-то осуществляет над ним свою административно-педагогическую власть.

И это шестой параметр того минимального общеобразовательного стандарта, который следует разработать для школы, ориентированной на новую образовательную парадигму.

Таковы шесть основных векторов современной педагогической инноватики. Современная инновационная школа — это школа, которая сосредоточивает своё внимание на возделывании перечисленных выше способностей. И проблема создания по-настоящему новых государственных стандартов — это не определение минимума учебного материала, предназначенного для усвоения за школьной партой, а определение «деятельностного минимума» — того, что обеспечивает минимальное развитие перечисленных выше базовых человеческих способностей

И образованный человек — это человек, в котором оказались полноценно возделаны перечисленные выше способности.

И те инновационные проекты, которые сегодня создаются в российских школах, это именно такие проекты, которые работают, чтобы создать такую школу, центром и смыслом которой было бы развитие личности ученика в совокупности его базовых способностей.

И это глобальный проект движения школы к совершенно новой образовательной парадигме. Того движения, которое сегодня характеризует не только российскую школу, а тот образовательный поиск, которым занимается школа в мире.

Вопрос в том, чтобы попытаться выйти за границы привычной для нас функциональной школьной парадигмы, где ученик, человек рассматривается не как самоцель, а лишь как средство для удовлетворения тех или иных общественных потребностей, тех или иных общественных амбиций, которые заранее запланированы и определены как некий коридор развития школы.

В этом и состоит суть проблемы создания современных образовательных стандартов, определяющих национальные образовательные приоритеты российского общества.

□