

## Эксперимент закончен, все свободны?

**Владислав ВЕРШИНИН**, научный сотрудник Областного института повышения квалификации работников образования, кандидат педагогических наук

Лавинообразная инфекция педагогических инноваций в образовательных учреждениях явно перешла уже ту грань, которая у медиков и чиновников называется эпидемическим порогом. Если раньше родители делили школы на хорошие и прочие, то теперь они делят их на экспериментальные и плохие. В родительском представлении педагогический эксперимент в стенах школы стал символом и залогом прогресса в образовании, качества обучения, хотя зачастую это далеко не так.

Традиционно педагога-экспериментатора готовили поштучно в аспирантуре. Потом, проверив качество подготовки на кандидатских экзаменах и защите диссертации, решением Высшей аттестационной комиссии присваивали ему учёную степень. Затем, как правило, переводили в научные лаборатории, исследовательские институты, где только и дозволялось какое-либо экспериментирование.

Сегодня же, к примеру, в одном только Ульяновске чуть ли не в сотне учреждений образования получены материалы диссертационного уровня. При этом их авторы прошли совершенно нетрадиционную, но вполне серьёзную исследовательскую школу в процессе практико-ориентированных научных поисков, пополнили свой традиционный педагогический багаж специфическими знаниями.

Полезность полученных результатов не вызывает сомнения. Иное дело — полезность приобретённого опыта для самого учителя, закончившего исследование и оставшегося в той же школе, на той же должности, с кругом прежних функций и обязанностей. В дискуссиях вокруг школьной инноватики мы постоянно встречаемся с вопросом: способствует ли исследовательский опыт успешной профессиональной деятельности педагога или он противоречит его основным функциям? Чтобы ответить на этот вроде бы нехитрый вопрос, предварительно разберёмся с явными и скрытыми функциями общеобразовательной школы, в дидактическом пространстве которой действует педагог-практик, обретший сегодня навыки и психологию исследователя. Школа — специально созданное пространство, способ и время передачи-усвоения информации, а учитель — организатор этого процесса. Возникновение и существование школы и учителя изначально задано функцией трансляции социально значимой информации.

Есть ещё одна функция школы: попутно с образованием она должна формировать творческую личность. Вот тут-то творческие навыки учителя-исследователя требуются в качестве прямо-таки профессионально необходимых. Однако и здесь не так уж всё очевидно.

Представьте на минуту, что педагог, приобретший в процессе экспериментальной деятельности творческое, т.е. прежде всего критико-аналитическое отношение к содержанию обучения и педагогическим технологиям, транслирует эти свои мнения учащимся: «Как мы установили, учебники по истории Отечества, включая тот, что у вас на парте, толкуют её с совершенно разных позиций. Это говорит о том, что этой истории как таковой ещё не существует. Дополнительные сведения, которые я вам сообщаю, заслуживают ещё меньшего доверия, потому что имеют слишком свежую политическую окраску. Так что наши занятия историей — скорее гимнастика ума, чем истинная информация. Ценность наших уроков для вашей будущей жизни весьма сомнительна. Но то же самое можно сказать и о важности изучения в школе ленточных червей или, скажем, закона Бойля — Мариотта и многого другого, на что с таким упорством тратится ваше время, силы и память».

Самоновейшие педагогические технологии, которыми мы с вами оперировали в нашем эксперименте, не выходят в конечном счёте за рамки классно-урочной системы, возникшей лет триста тому назад. Некоторое исключение может составить, скажем, метод организованно-направленной диалогической деятельности, но он по глубинной своей сути

исключает из процесса познания не только учителя, но и школу как таковую, и уже просто потому отторгается ими...”

В этом предположительном, но весьма вероятном и характерном для аналитически мыслящего педагога высказывании всё столь же истинно, сколь и антипедагогично. Конечно, критичность всегда была показателем ума. Но для незрелой личности, для ума незрелого она разрушительна. **Да и сама задача “всеобщего и обязательного” развития творческих способностей учащихся представляется скорее рудиментом социально-политических мифов времён “коммунистического воспитания”, чем реальным условием существования.** Хорошо известно, что человечеству необходимо и уважение к накопленному предками опыту (консерватизм), и недоверие к нему, рождающее поиск новых приспособлений для выживания в неизбежно меняющемся мире (критический настрой, творчество). Однако, чтобы осчастливить человечество, достаточно одного Эйнштейна на пару столетий и того количества творцов всех иных уровней, что стихийно и постоянно возникают **без какого-либо специального дидактического посева и выращивания.**

Иначе говоря, **потребность в непрерывном развитии творческих способностей у всей массы населения не просматривается ни в историческом плане, ни в актуальном.** Всё это следует отнести скорее к области задающих историческое развитие общих идеалов типа христианского всепрощения, чем к реальным задачам учреждений образования. Следовательно, учитель-исследователь и в этом аспекте оказывается востребованным лишь на период эксперимента, не долее. Мавр сделал своё дело, Мавр может удалиться?

Но давайте всё же подождём с таким приговором хотя бы в связи с тем, что у системы образования кроме явных или официально предписываемых функций есть ещё и неявные, латентные. К примеру, структурирование времени, обеспечение занятости подростков. Педагогическая наука не жалуется эту функцию, так как она явно заземляет “великое, доброе, вечное”, занижает предназначение Школы, Учителя. Зато, скажем, милиция чётко и непосредственно знает, сколько хлопот может доставить ребёнок, подросток, юноша, чьё время не занято ни учёбой, ни спортом, ни художественной самодеятельностью, ни компьютерными играми.

С особой чёткостью эта функция недавно заявила о себе в школах при исправительных заведениях, когда под предлогом недостатка средств и со ссылкой на неэффективность образовательного процесса эти школы стали закрывать. Но в это же время общество в существенной степени отказалось от труда заключённых. И тут-то во всей своей угрожающей полноте и мощности встала проблема структурирования их “свободного” времени. В результате школы при колониях очень оперативно восстановили: учёба оказалась если не великолепным, то, во всяком случае, реально доступным средством структурирования времени, хотя образовательный эффект тюремного обучения как был сомнительным, так и остался.

В обычной детской школе эта функция выступает вроде бы где-то на задворках дидактического процесса: главное — учёба; а кружки, секции, репетиции и концерты — это завитушки на фронтоне храма учебной деятельности. Но вот начали закрываться детские и подростковые клубы, потянулись к платным услугам спортивные секции, исчезли Дома и Дворцы пионеров, прекрасно поглощавшие в былые времена остававшееся от учёбы немалое время каждого подрастающего поколения. И за это пришлось расплачиваться страшной ценой детской наркомании, юной преступности, проституции и другими спутниками не востребовавшейся свободы.

Так не пора ли открыто и официально признать, что структурирование времени — одна из главных функций школы? Тогда мы избавимся от бесконечных споров о том, что преподавать и в каком объёме, сколько может быть занят ребёнок учёбой или какими-либо другими видами социально-приемлемой деятельности в первой и второй половине дня и т. д. Ясно, что с этих позиций можно преподавать всё, что не осуждается обществом, и что разумно организовано должно быть всё время ребёнка. При этом не стоит только забывать,

что у общества есть другие позиции и что существует ещё и позиция личности.

Кажется, родители понимают это лучше педагогов. Они выбирают сегодня не ту школу, где меньше времени уходит на учёбу, а ведут туда, где каждый учитель умеет вести борьбу за свободное время ребёнка, где учиться приходится всерьёз и помногу, где ребёнок в разнообразных вариантах втянут в круговорот внеурочных дел и мероприятий.

С позиций этой функции понятно, почему в школе не пропадает практически ни один талант учителя — страсть к театру, филателии, фольклору, собаководству, парашютизму или стрелковому спорту. Эта функция школы способна поглотить всё. Другое дело, что это самое “всё” сегодня оплачивается государством по самым низким расценкам, а то и вовсе не оплачивается, а строится на чистом энтузиазме. **Учитель с опытом исследовательской работы прекрасно мог бы занять время, силы и помыслы наиболее развитых и способных учащихся, скажем, в школьном научном обществе.** Но парадокс состоит в том, что этот его труд — высочайшей квалификации! — будет оплачиваться по самым низким разрядам тарифной сетки как подсобный. Но подсобным трудом педагог этой квалификации всерьёз заниматься не будет. В результате его новоприобретённые способности опять-таки оказываются нереализованными.

Заложенная в тарифную сетку дискредитация оплаты за работу в сфере дополнительного образования и досуга — это дорогостоящий рудимент тех ушедших в прошлое времён, когда занятость подрастающих поколений обеспечивалась реальной потребностью семьи и общества в детском труде.

Обратимся ещё к одной латентной функции школы, о которой педагоги предпочитают не догадываться, хотя лежит она почти на поверхности школьной жизни: **поиск, накопление, осознание и присвоение новым поколением принципиально новой информации, актуальной для его выживания в новых условиях.** В очевидной форме это проявляется сегодня, когда ценности старшего поколения в короткий исторический период оказались существенно девальвированными по отношению к новым реалиям жизни. Вполне понятно, что реализация этой функции связана не столько с содержанием образования, сколько со спонтанным накоплением нового опыта и возможностью **в стенах школы обмениваться им и реферировать его в неформальном общении, сопутствующем учебному процессу.**

Это попутная функция, результат близковозрастного и ученического межвозрастного общения. Соприкасаясь вне школы с бесконечным спектром социальных групп, явлений и отношений, дети, как пчёлы, облетают все цветы и собирают среди всего прочего пыльцу только что зарождающегося нового опыта, невольно обмениваясь им в процессе стихийного общения. **Опыт, информация такого рода объективно должны бы привлекать самое пристальное внимание школы в силу их сомнительности, социальной спонтанности и неосмысленности, в силу интеллектуальной и нравственной неподготовленности детей к их критическому восприятию.** Вот здесь-то и может пригодиться опыт творческого восприятия действительности, приобретённый педагогом-исследователем. Именно он может раньше заметить, оценить зарождающиеся элементы нового в поведении, системе ценностных отношений и интересов детей, вступить с ними в контакт и помочь сформировать критическое отношение и т.д., и т.п. Но традиционно школа скорее противодействует этой функции, чем способствует. Поиск нового всегда связан с отрицанием чего-то устоявшегося, с непослушанием и независимостью — качествами, малоудобными для осуществления школой официально предписанных ей функций. Надо полагать, что не только школа не может использовать в этом плане специфические качества и возможности педагога-исследователя, но и он сам предпочтёт воспитывать дисциплинированность и послушание (консервативный способ поведения), вместо того чтобы помогать детям в реализации чего-либо нестандартного, непривычного и уже по одному этому — сомнительного.

Есть, однако, и функция, в которой школа охотно использовала бы нестандартность педагога-исследователя. Её можно определить как **обеспечение полноценности актуаль-**

**ного существования школьника.** Устремляя учащихся в будущее, к жизни после школы, мы недооцениваем тот факт, что школа — **существеннейшая составная часть их нынешней повседневной жизни**, что им необходимо жить полноценной жизнью уже сегодня, а не только в ближайшем или отдалённом будущем. **Педагогов больше заботит успеваемость, чем самоутверждение, так необходимое в их собственной “большой” жизни, усвоение программного материала, чем самореализация, дисциплина, чем самочувствие и богатство общения** и т.п. В недавнем прошлом в какой-то мере эту функцию выполняли пионерская и комсомольская организации, пионерские и спортивные лагеря, лагерь труда и отдыха, ученические производственные бригады, смотры самодеятельности и прочие атрибуты ушедшей в прошлое системы коммунистического воспитания. Сегодня в этой сфере ощущается явный вакуум: старое осуждено и обречено на забвение, а новое не найдено.

Вероятно, настало время говорить и ещё об одной функции, которая из разряда латентных сегодня переходит в явные: **социальное дистанцирование различных слоёв населения с помощью образования.** Ещё недавно сама мысль о возможности (и тем более — необходимости!) разделять людей с помощью образования показалась бы крамольной. Нынешнее имущественное расслоение общества сделало её реальностью, пусть даже официально всё ещё не признанной. Это тот аспект социализации, при котором с помощью специфического содержания образования (иноязычие, полиязычие, углублённое или расширенное содержание, взятые по отдельности или в совокупности — безразлично) сословие или иная социокультурная группа решает собственные проблемы. Это могут быть и практико-ориентированные специфические знания на некотором новом уровне, не доступном иным сословиям, и знания, выступающие как признак принадлежности к данной группе.

Эту функцию некогда прекрасно реализовывал “высший свет” России, отгородившись от всех иных сословий и от своего народа языком общения (преимущественно французским), специфической культурой этикета, одежды, быта. С этой позиции педагог-исследователь с его специфическим опытом поведения в поисковых, т.е. нестандартных ситуациях является находкой для школ повышенного уровня, явно или скрыто дрейфующих сегодня в сторону сословного образования.

Незаметно для себя, исподволь школа обрела и довольно неожиданную функцию: **задержку сроков окончательной социализации новых поколений.** В условиях безработицы нынешнее наше общество объективно заинтересовано не столько в повышении уровня образования, сколько в увеличении сроков обучения. В конечном счёте речь снова идёт о структурировании времени с помощью учёбы. Здесь бывший учитель-исследователь может быть прекрасно использован школой любого типа, если только ему на откуп отдать **школьный компонент образования.**

Учитель-исследователь не встречает понимания в сфере повышения квалификации: **де-факто им приобретена высочайшая квалификация, но де-юре она не признана, документально не оформлена**, а значит, вроде бы и не существует. Во всяком случае, государство признавать её (а значит, и приплачивать за неё) не собирается ни по Закону РФ “Об образовании”, ни по какой-либо статье самоновейших концепций.

Но, может быть, признание должно прийти от науки? Ведь многими педагогами (к примеру, в той же Ульяновской области) пройден самый важный и трудный участок пути в большую науку — выполнено актуальное исследование, наработан опыт поисковой деятельности, получена серьёзная научная исходная подготовка. При этом общей отличительной характеристикой выполненных исследований стала **долгожданная в педагогике практико-ориентированная направленность, апробация и реализация научных идей в реальной педагогической действительности.**

Однако на дальнейшем пути в науку перед авторами-исследователями встаёт почти неразрешимый вопрос смены научного руководителя, наблюдавшего исследование, руководившего им, на научного руководителя, весьма далёкого от непосредственного исследования, но имеющего право на руководство диссертантами. В области весьма ограничены и до предела загружены “пропускные способности” тех редких научных работников, которым разрешено вести аспирантов и которые имеют выход на научные советы по защите диссертаций.

В индивидуальном порядке найти заинтересованную организацию и непосредственного научного руководителя практически невозможно. К великому сожалению, сегодня приходится констатировать, что **возникшая форма подготовки педагогов-практиков к исследовательской деятельности никак не стыкуется с традициями и нормами подготовки кадров в академических учреждениях.**

Учитель как массовый экспериментатор — явление в педагогическом мире, наконец-то **связавшее в единое целое педагогическую науку и школьную практику.** Бывало так, что этот удивительный учитель месяцами не видел зарплаты, но предпочитал пиршество мысли забастовкам и пикетам. Он честно отслужил педагогической инноватике, оперативно снабдив школу необходимым ей научно-методическим обеспечением, **создать которое официальной педагогической науке оказалось не под силу.** Сам учитель встал на новую ступень профессионализма. Его усилиями вырос общий интеллектуальный фон педагогического коллектива. Во многом благодаря ему оказалась возможной реальная и быстрая структурная перестройка общего образования на местах.

Родная школа, как мы видим, вполне способна органически и продуктивно вписать его в своё реальное функциональное поле. Но произойти это может только при наличии ряда условий. Во-первых, **полученная специфическая подготовка должна быть юридически признана ступенью повышения квалификации, причём — высшей** (например, “педагог-исследователь”). Во-вторых, **оплата услуг педагога такой квалификации должна производиться независимо от того, в какой сфере он занят, — даёт уроки, ведёт кружок, руководит школьным научным обществом или детским театром и т.п.** В третьих, **эксперимент закончен, но бесконечна наука!** После массового эксперимента в школах выявилось **огромное поле для мелкогрупповых и индивидуальных исследований.**

И ещё: кроме конкретного образовательного учреждения существует и Школа как социальный институт! Неужели ей не нужен этот наработанный потенциал? Неужели отмахнётся она от свалившегося в рядовые учреждения образования опыта исследовательской деятельности, так, кстати, компенсировавшего очевидные издержки медлительной и неповоротливой академической педагогики? Неужели не найдётся в стране властных структур, способных понять, что **в регионах возникла новая педагогическая наука, понимающая потребности региона и оперативно на них реагирующая?** Да к тому же при явной эффективности ещё и не требующая больших финансовых затрат!

Мутный вал реформаций прокатился по стране и неожиданно оставил среди пены неизвестные ещё в истории педагогики организационно-научные формирования, оперативно и продуктивно решающие проблемы развития образования в регионе, в школе, в классе. Если этим (по замыслу — временным) структурам придать постоянный характер и соответственные юридические формы, то наше образование получит — отдельно в каждом регионе и в стране в целом — **грамотного заказчика на актуальнейшие исследования, подготовленного исполнителя и авторитетнейшего эксперта.** Причём всё это в одном лице — ассоциации региональной педагогической науки. **Что же касается вальяжной и, увы, малопродуктивной академической педагогики, то она при этом получит наконец того конкурента, который ей давно необходим для эффективного функционирования.** Впрочем, она его уже получила.

Есть, собственно, всего два варианта решения. Либо мы забываем о массе педагогов-

исследователей в наших регионах и тогда их новый потенциал остаётся втуне, а педагогическая наука вновь уходит из школы, отрывается от реалий, замыкается в привычную броню академической и лабораторной тематики и **снова оставляет практическую педагогику со всеми её неотложными проблемами на откуп поиску методом проб и ошибок, либо, опираясь на возникшие на местах кадры педагогов-исследователей, педагогическая наука прописывается в регионах и школе на законных и постоянных основаниях.**

И, может быть, главное: а вы видели глаза этих учителей? Вы знаете, что творится в их душе, когда им объявляют, что пир мысли закончен и впредь они от науки свободны?..

*г. Ульяновск*