

Некоторые парадоксы либеральной педагогики

Милослав БАЛАБАН, доцент, МГУ им. М.В. Ломоносова

Откуда пошла либеральная парк-школа

Принятый в педагогике уровень абстракции позволяет легко уйти от решения многих насущных проблем адаптации, которые возникают при неизбежном переходе школы из условий классно-урочного «стойла» на свободный «выпас» в пространстве открытых студий и мастерских. Здесь ощущается явный дефицит понятийного аппарата, существующего в арсенале современной науки. Видимо, по этой же причине не только Руссо, но и Песталоцци с Макаренко пришлось писать не трактаты, а «педагогические» романы и поэмы. Вспомним, что до появления нынешней якобы «универсальной» науки разные аспекты нашего бытия подлежали анализу в терминах различных концептуальных орудий, которыми пользовалась, с одной стороны, натурфилософия, а с другой — естественная история. При этом все **живые** предметы анализа, которые нельзя рассматривать изолированно от контекста их бытия, оставались скорее субъектами, чем объектами **истории**.

Абстрактные, отвлечённые от реального контекста бытия рассуждения насчёт учеников, их знаний, умений, навыков и интересов относятся к таким же условным объектам, как ангелы, черти или домовые. Реальные ученики и учителя не могут существовать и действовать вне реального (телесного, физического, материального и социального) контекста. Для анализа таких комплексов в их развитии существуют иные «художественные» средства живой истории. Испокон веку — вспомним Библию и «Жития святых» — во всех таких текстах приходится воссоздавать (и логически домысливать) не голую идею, а какие-то события в их реальности. В художественной прозе (англ. «fiction» — выдумка) автор предлагает особый, вполне естественно-исторический анализ жизни каких-то реальных (или вымышленных) лиц в максимально естественных для них обстоятельствах. Этот художественно-исторический анализ в практической педагогике пока остаётся гораздо более **реальным**, чем любые сочинения, основанные на фактах сугубо «научного подхода».

Однако для подлинно художественного анализа требуются особые качества души. К ним относятся и способности умелого закопёрщика «задушевных» бесед за чашкой чая. Вполне вероятно, что, говоря об отсутствии писательского таланта, мы пытаемся скрыть своё бессилие что-то адекватно отобразить, сообразить. Думаю, обиходный фетиш «таланта» (действующий так же, как расхожая пара понятий типа «знаю» и не «знаю») скрывает эту важную концептуальную прореху системы школьного образования.

Дело в том, что школа пытается оперировать научными (или даже философскими) абстракциями там, где им не место. Поэтому она норовит поделить всех (включая самих учителей) на знатоков и профанов, умных и болванов, талантливых и бесталаных. Все попытки выйти в естественную практику, которая более адекватна предмету массового образования, пока рассматриваются как нечто второсортное в познавательном плане — сырой материал, из которого педагогическая истина добывается в ходе какого-то «обобщения».

Пожалуй, лишь в юриспруденции, где сохранилось избежавшее формальной кодификации «прецедентное право» (Common Law), реальное описание судебного прецедента рассматривается как полноценный источник правовой истины. Пока ничего более ёмкого и удобного, чем какое-то «историческое» описание (что в **системе школ продуктивного обучения называют case study — анализ «конкретного случая»**), предложить трудно. Иногда учителю и ученику помогает простая замена глагола: чтобы ученик перестал прятаться за явно объектную формулу «не знаю» (тем самым как бы отключая свою сообразительность), учителю приходится иначе задавать вопрос. Даже просьба заменить эту стандартную формулу на «не соображаю» приводит к тому, что ответ звучит более субъективно, активно и даже оп-

тимистично. Ведь сказать «не соображаю» может лишь тот, кто верит в свои силы и надеется, что он когда-нибудь сможет сам додуматься до нужного решения задачи.

Похоже, что более оптимистичным эквивалентом к расхожей формуле «нет (писательского) таланта» может оказаться именно известный юристам подход типа «case study». Им пользуются следователи, когда говорят свидетелю: «Давайте ещё раз детально вспомним, что и как тогда было».

Вот как я могу вообразить и «сообразить» историю появления нашей нынешней парк-школы. Начнём с первых уроков, которые я проводил как учитель английского языка в школе. Сразу пришлось обходиться без учебника: в районной школе пос. Серышево Амурской области к 1949 году уже никто не помнил, когда там обучали чему-нибудь вроде иностранного языка. Я вводил английский с пятого по десятый класс, но выставлял в журнал оценки, которые в старших классах выглядели (только для меня!) явным подлогом.

Всякая оценка имеет реальный вес лишь в контексте какого-то школьного учебного плана. Она предполагает разную котировку на разных уровнях обучения: положительная оценка в дневнике (а потом — в аттестате) у десятиклассника означала, что он к этому времени овладел шестилетней программой языка и т.п. И когда выяснилось, что мои выпускники (проучившиеся языку всего один год!) реально владели языком лучше тех, кто пыхтел над этим предметом по шесть лет, я не приписал этот результат своим особым талантам. Мне посчастливилось найти другое объяснение тому, что произошло в ходе обучения языку в этих обстоятельствах.

Отсутствие казённого учебника и куча привезённых мною адаптированных книжек потребовали смены принятой в школе методики прохождения курса. Нам пришлось заняться чем-то другим на занятиях по языку. Это «другое» оказалось более созвучным душам и умам моих учеников: к концу второго года обучения мои десятиклассницы ревели на уроке, оплакивая судьбу Овода, когда мы вместе с ними читали и переводили книжку Войнич. Эти слёзы были для меня самым дорогим и важным признаком **«истины»** того, что я делал. Оказывается, для них английский язык стал полноценным средством общения ... в двух аспектах — осмысленного восприятия устной речи (идушей не только от меня, но и от каждого читающего текст вслух) и письменных текстов довольно высокого уровня сложности. Этому способствовал, как я теперь понимаю, введённый на всех моих занятиях **режим свободного обращения** с учебным материалом.

Приличная лингвистическая подготовка вместе с достаточно свободным владением английским языком позволили мне установить этот режим. Точно так же приличная подготовка в общей биологии и химии позволяет другим учителям устанавливать свободный режим обращения с биологическими и химическими фактами. Как видно, речь идёт не о мифических «знаниях» (с абсурдным критерием их якобы абсолютной истинности), а о чём-то пока расплывчато именуемом **«свободой»**. Этот режим свободного обращения с английской устной и письменной речью превратил английский язык из объекта анализа и исследования в ещё одно (но менее совершенное, чем русская речь) **средство общения**. Такое отношение к учебному материалу позволило незаметно поменять и всю обычную рецептуру урока. Всё встало на своё место без заушных проповедей и великих открытий в педагогике.

Выставляемые в журнал отметки перестали быть приговором от имени того или иного «Всевышнего», чем они являются у администратора, у попа в церкви и у учителя на уроке. Для учеников они быстро стали чем-то вроде текущего «замера» каких-то квази-стандартных параметров, которые всегда можно откорректировать, зная эти замеры. У детей даже появился спортивный азарт: многие предпочитали получить единицу, чтобы потом с блеском исправить её на пятерку. При этом я продолжал играть в придуманную Коменским игру «переводного балла»: при наличии хоть одной двойки перевод в следующий класс невозможен, ибо по всем параметрам нужно иметь хотя бы удовлетворительный балл. Поскольку повторить замер и исправить его результат было делом техники, весь священный трепет насчёт оценки ушёл.

А что осталось? Зачем дети работали в поте лица дома и в школе на моих уроках? Думаю, что никакой здесь «работы на дядю» уже не было. Наоборот, дети раньше меня поняли, что я

вкальваю на них, а не они на меня. Ученикам просто неудобно было не поддержать меня в моих стараниях. Другими словами, на этих уроках действовала студия или даже «мастерская» Балабана, где каждый из сорока-пятидесяти учеников (такими тогда были классы), приглашенных туда расписанием, принимал посильное участие в каком-то коллективном действе (спектакле?).

Видимо, такое происходит у любого хорошего учителя, которому удаётся как-то освободить ребятшек от сковывающего их на уроках страха перед ошибкой (и неизбежным приговором). Парк-студия и позволяет сделать это без особых затрат нервной и прочей энергии со стороны учителя и ученика. Но почему тогда даже хорошие учителя не идут с радостью работать в открытые студии? Потому же, почему никто из моих коллег не смог толком «перенять» мой опыт либерализации режима обучения иностранному языку на уроке. Не только дети, но и сами **учителя до сих пор имеют выпестованный той же класс-школой куций взгляд на обучение тому или иному учебному предмету как на технику сборки его из усвоенных дискретных разделов программы и учебника.**

Порочный круг формального знания

Мне повезло в том, что наш учебный предмет — иностранный язык — явно имеет как бы двойную этиологию, выражаясь по-медицински. В норме (т.е. когда он является «родным языком») всякий живой язык не собирается из отдельных дискретных звуков, слов и прочих «знаков». А вот «в патологии» (вне нужного возраста и окружения) его принято собирать таким способом. Многим удавалось овладеть и вторым языком с помощью этого «прямого метода». Но стремление постоянно регистрировать (при помощи тех же текущих оценок) успехи учеников в сооружении «правильного» второго языка неизбежно сводят на нет все попытки перенести такие методы «прямого погружения» в класс-школу. Я же умудрился это сделать, убрав возможность многих ошибок, типичных, кстати, и для становления родного языка.

В школе (пос. Серышево), а потом в школе и техникуме (г. Кулебаки) нам с А. Никитиной удалось проверить и реализовать вполне либеральную систему обучения разным языкам благодаря тому, что мы негласно скорректировали действующую программу **согласно природе самого предмета.**

Языком нельзя овладевать сразу в двух его ипостасях: рецептивной и продуктивной. Речь окружающих сначала должна стать понятной новорождённому, на что и требуется целый год молчания, прежде чем ребёнок произнесёт свои первые слова, которые он затем ещё два-три года коверкает по-своему, пока не выйдет на общую норму. За это время ребёнок становится **человеком.**

Если бы Александр Нил (создатель свободной школы Саммерхилл) и Джон Дьюи (создавший педоцентричную школу в Америке) были учителями иностранного языка, а не психологом и философом, им бы не пришлось пользоваться оценочным понятием «традиционная школа». Их опыт показал бы, что им противостоит более явный оппонент, который давно известен как «классно-урочно-предметная школа». Тогда всё оказалось бы гораздо проще и яснее.

Вот что получается, если заменить слово «традиционный» на «классно-урочный» в тексте Дьюи (Образование и демократия. М., 1999. С. 352): «В классно-урочной школе, где ученики — гомогенный класс, а не социальная группа, учитель действует скорее как регулировщик на перекрёстке, указывающий жезлом, кому в какую сторону двигаться. Но когда образование основывается на опыте, а его накопление рассматривается как социальный процесс, положение радикально меняется».

Теперь становится очевидным, что «накопление опыта в социальном процессе» Дьюи понимает как нечто альтернативное класс-школе.

Именно эту организационную альтернативу мы условно назвали «парк-школой». Здесь, по словам Дьюи, учитель утрачивает внешнюю позицию регулировщика или диктатора

и становится менеджером информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен. Как видно, всё, что мы наизобретали, было подробно предсказано Дьюи.

Почему же именно в этом «рыночном» плане ничего не удалось сделать за семьдесят лет? Думаю, всё связано с тем, что нам пока трудно смириться с одной неприятной истиной: многие культурно-исторические явления оказываются по своей природе локальными техническими решениями. При этом все понимают, что школьное знание — нечто второсортное, как и само школьное образование, сам школьный аттестат, который скорее приходится выживать и зарабатывать примерным поведением, а не чем-то иным, настоящим ... для чего теперь даже и хорошего названия нет. «Реальным опытом»? Но такой личный опыт, на который уповал Дьюи, школьная цивилизация крепко связала с эпитетом «субъективный», т.е. не очень надёжный и т.п.

Именно этот идеологический тупик привёл к тому, что появилась школа неполного дня, т.е. класс-школа перестала выполнять свою исходную функцию — присмотра за отлучёнными от дела (где они раньше и получали своё образование!) подростками. Сейчас переход на школу полного дня рассматривается как удлинение срока подневольной «отсидки». Но сама необходимость такой классно-урочной отсидки не подвергается сомнению: до сих пор бытует миф о её естественной неизбежности.

В стойкости этого заблуждения легко удостовериться на материале той же книги Дьюи, где в своём послесловии её переводчики Э. Гусинский и Ю. Турчанинова спокойно перечисляют кучу якобы вполне естественных «источников и составных частей» классно-урочной школы.

Сначала они повторяют известные рассуждения о вредном эффекте класс-школы, а потом идёт исторический экскурс, из которого следует, что именно класс-школа должна была возникнуть в связи с «необходимостью сохранения культуры». Опять никаких упоминаний об изобретении Коменского: думаю, они, так же, как Нил и Дьюи, не сдавали курса истории педагогики. Вместо ссылки на этот известный факт они намеренно возводят всю культуру к понятиям «культы» и «культовых обрядов».

Оказывается, «воспроизведение ритуалов имело... первостепенное значение для выживания племени», где к тому же существовала «специальная подготовка к посвящению во взрослые — инициация...»; так, по их мнению, «с нарастанием сложности культуры усложнялась и структура системы образования ...» (с. 378). При помощи таких или схожих рассуждений класс-школа до сих пор сохраняет незыблемую лицензию природного явления, а значит — статус вполне естественной монополии. Подобные рассуждения позволяют уходить от самых неприятных вопросов. Почему, например, массовая класс-школа не появилась раньше XVII века или до Коменского никому не было дела до сохранения культуры?

Мы постоянно забываем о том, что все культурные явления восходят к чьим-то частным и вполне заурядным выдумкам — техническим решениям (вроде обряда инициации), которые по каким-то причинам приобретают характеристики циклической самовоспроизводимости. Они как бы начинают функционировать как организм и «размножаться», постепенно заполняя определённую экологическую нишу культуры социума.

Изобретение Коменского привело к тому, что благодаря такой технической закономерности, как циклическое самовоспроизводство мельничной системы классно-урочного обучения, теперь по мельничному принципу устроены все уровни образования. Учитель, в отличие от мельника, сам должен пройти сквозь все жернова и сита школы. Кстати, на уровне культуры и обиходной этики этот порочный круг, ведущий к неуёмному «размножению» заурядного механизма, часто бывает защищён статусом особой «сакральной» (священной) традиции.

Но почему, например, удалось так легко расстаться с сакральными традициями жертвоприношения, хотя пресловутая инициация лишь меняет форму? Если в этом плане школа сродни обряду подготовки к инициации, то к ней так и нужно относиться. Не удаётся легко сменить классно-урочную инициацию на какую-нибудь другую уже потому, что все мы прошли её, а значит, она имеет для самих «реформаторов» не условную, а вполне реальную

ценность.

Как с этим бороться? Ведь никто из нас в этом не признается даже самому себе. Причём такой самообман оказывается возможным благодаря тому, что при обсуждении педагогических проблем мы пользуемся эмоциональными метафорами, которые иногда (когда нужно подкрепить свой аргумент) намеренно выдаются за вполне объективные, онаученные термины.

Вот характерный пример рассуждения: учиться формулировать свои вопросы к культуре и миру — это и есть современное образование в отличие от средневекового, в котором надо было учиться запоминать уже найденные ответы на кем-то поставленные для тебя вопросы. Запросто помещая массовую класс-школу за тысячу лет до того, как она появилась (средние века: V–XV века нашей эры), один из самых толковых деятелей образования имел в виду вовсе не настоящее средневековье, а дешёвый большевистский миф о «тёмном прошлом». К сожалению, всё это совсем не безобидные оговорки для тех, кто старается вернуть содержание образования именно в период до Реформации, когда и появилась класс-школа. В нормальной жизни людей там не было ни гуманистов, ни схоластов, ни программ, ни учебников, ни зубрёжки, ибо не существовало (действительно изобретённой всего триста пятьдесят лет назад) самой массовой класс-школы.

Можно ли вернуть школьное обучение в космос Аристотеля?

Схема ясна — нужно вернуть значимость обиходным ценностям за счёт снижения этической ценности абстракций, которыми сейчас успешно оперируют лишь учителя и некоторые эксперты-знатоки. На уровне прямых расчётов в этом помогают калькуляторы и прочая умная техника. Здесь действительно работает механическая система конструирования сложных сущностей — от изящной формулы до красивого лимузина. Они иногда выглядят как природные явления, но оторвать эти технические прелести от личности творца нужно сейчас, иначе будет слишком поздно для **полноценного развития массового образования либерального типа**. Оно нужно для того, чтобы предотвратить всё более пьяные и кровавые ужасы, на которые нас обрекают повальная безысходность и реальная безработица неудачников системы авторитарно-силового образования. Они не в состоянии эффективно строить и обслуживать всё более сложную науку и технику. Как видно, здесь требуется прорыв на морально-этическом уровне.

Но преодолеть «народные» стереотипы в системе учебных ценностей сможет лишь мощная (альтернативная класс-школе, но очень сходная с нею внешне) инфраструктура массового образования, более адекватная природе человеческого контакта с социальной и прочей средой. Для этого в рамках либеральной парк-школы постепенно формируется иерархия кураторов, которым можно будет давать даже разные чиновные названия вроде наставников, руководителей, ответственных или директоров. Главное, чтобы к ним обращался тот, кому требуется какая-то реальная помощь в его беде. Приводить к ним насильно разрешено лишь по решению «суда».

Итак, свободный выбор реального советчика. А насчёт чего эти советы? Насчёт того, где и кому я **сам** нужен! Где, кому и как **мне** будет интереснее (выгоднее, полезнее, прибыльнее, удобнее) **помогать в его** работе. Ведь рядом с такими фасилитаторами действует куча мастеров (руководителей студий), каждый из которых просит оказать ему сегодня, сейчас и здесь помощь в его очень важном деле. Как видно, внешне мы пытаемся как-то (почти по-пионерски) упорядочить действующие в любой тусовке силы общения. Но внутри работает **личный свободный поиск каждого ученика**.

Здесь должна начать действовать динамичная система, где может быть реализовано то, что в России издавна называли «помочи» (в сооружении дома, бани или колодца), а в Англии до сих пор связано со словом **община** (commons). В таких действиях все идут туда, куда их тянет, уходят так же, по своему желанию, но под негласным принуждением собственной **совести**.

В учебном плане (под давлением класс-школы) здесь всё сильно искорёжено. Там, где нет выбора даже в том, куда бы ты хотел сесть в классе, всякие «помочи» вырождаются в нечто запретно-криминальное: подсказки, шпаргалки и прочий детский обман.

Можно ли остаться честным по отношению к своим соученикам и к учителю, которого класс постоянно норовит обмануть? Ты либо предаёшь одного, либо — другого.

Нам удалось провести эксперимент, где содействие учеников на уроке не наказывалось, а поощрялось... Но ученики перестали воспринимать эту процедуру как продуктивное обучение. Как видно, беда в том, что всякая класс-школа занимается в чём-то «запретной» (а потому и привлекательной) сортировкой людей, что и принимается за обучение.

От мягких знаний к жёстким исчислениям

Давно было замечено, как часто мы не к месту используем расхожее понятие «гуманизм», когда говорим о Коменском, построившем свою класс-школу именно на отрицании идей гуманизма в его точном философском смысле. Это этическое понятие использовалось в теологии четыреста лет назад Эразмом Роттердамским и другими сторонниками ценности свободы воли человека в их споре с Лютером и другими схоластами, которые отрицали возможность опоры на человеческий опыт, разум и волю.

Сама техника класс-школы в этом плане абсолютно схоластична: она обеспечивает передачу каких-то «истин», существующих вне ученика, — у учителя. Для этого нужно её жёстко сформулировать в тексте (Писания, учебника и т.п.) и потребовать безусловного усвоения этого канона. Причём эти идеи противопоставления жёсткой школы свободному гуманизму у самих теологов возникли лишь в эпоху Возрождения и Реформации, в XV–XVI веках.

Во всяком природном (гражданском или рыночном) обороте знаний, товаров и услуг формируется действенное обиходное сознание. Масса сил, заключённых в личных логосах (разумах, намерениях, потребностях и т.п.) всех субъектов любого сообщества, действует так, что от этого выигрывают не только популяция и вид, но и каждый индивид.

Класс-школа, как всякая другая тирания, разрушает такой «духовный экос» (сообщество природно упорядоченных личных экониш), который абсолютно необходим, чтобы могли появиться, жить и развиваться все уровни логоса. Это понимал и Дьюи, когда говорил о том, что нельзя «уважать свободу детей и в то же время отказывать в ней учителю». А схоласты XI–XIII веков (включая таких великих мыслителей, как Абельяр, Фома Аквинский и Дунс Скотт) вынуждены были игнорировать самые важные аспекты знания о генезисе человека, его разума и сознания.

Когда из забавного «чирикания» речь взрослых постепенно становится для ребёнка осмысленной, детёныш становится человеком. Он ощущает себя частью особого, общего, бесконечно-громадного и хорошо организованного космоса, который древние называли «логосом», а не «словом», как была переведена в «Вульгате» формула Иоанна Богослова: «Сначала был Логос, тот Логос был Бог и был от Бога».

Сами схоластические несуразности в обучении проявляются довольно редко: например, при переводе на иностранный язык. Иногда удаётся спасти Логос (Дух) в обучении языку тем, что перевод на родной язык заменяется, например, свободным пересказом. В пересказе действует развитый навык владения родным языком, где понимание гармонично связано со своими личными средствами выражения. А. Никитиной удалось показать, что даже в маленькой деревенской школе под Болдино эта простая логодинамика развития помогала успешно обучать якобы никому (в голодной деревне) не нужному французскому языку.

Простые, естественные приёмы социального контакта — взаимообщения при помощи всё более членораздельной речи — превращают пустую экзотику иностранного языка в средство мощного расширения мира, личного логоса каждого ученика. Вот где ответ на вопрос, который так мучил Дьюи всю его жизнь: что же там есть особенного в школьном «опыте», чем он отличается от всякого другого опыта?

Оказывается, лишь для немногих буквоедов-счастливчиков школьная грамота действительно открывает врата в более широкий мир своего личного **логоса**. А простая логодинамика парк-школы позволяет это сделать почти для всех лишь тем, что реализует именно ту свободу, о какой мечтал Дьюи.

Реальное право на выбор учителя учеником — это в чём-то **предельный уровень функциональной свободы в реальной ситуации всякого обучения**. Этот вполне логичный (для такого «гражданского» пространства, как рынок), но дикий для класс-школы приём делает смешными все другие достижения школьного прогресса вроде «свободы передвижения по классу», во что вырождается школа Дьюи.

Соблюдая естественный, для человеческого разума, закон развития сознания и языка в реально-деловом, а не в искусственно-учебном общении старших с младшими (по возрасту, а не по социальному статусу!), родители испокон веку создавали и внедряли в собственный обиход столь мощную систему «реального» образования. Оно включает в себя обучение всему на свете в рамках **обиходного знания и сознания**: начиная с понимания этого мира и простых ремёсел, кончая философией и теологией.

«В миру», а не в замкнутых рамках монастырской или нынешней школы каждый учился и учится задавать свои личные (а значит — так или иначе связанные с собственным обиходом) вопросы окружающему его миру. Так было всегда: в дикой древности, в античную пору и в средние века. Только в Новое время возникла необратимая патология: класс-школа перевернула природную последовательность развития всякой реальной (личной!) мысли — от эмоциональных уровней смысла к оценочным и объектным.

Как только в эпицентре обучения оказался дискретный текст, «распалась связь времён». Ведь даже само время мы ощущаем как **единую** последовательность событий, а в тексте работают вполне автономные сущности букв. Это легко заметить, если сравнить цифры, как элементы **единого природного контекста** натурального ряда, с буквами, которые заведомо произвольно расположены во всяком алфавите.

Продолжая жить в предвечно упорядоченном космосе Аристотеля, мы пытаемся его описать и осмыслить как пустой Универсум Платона. В «век разума» это удалось сделать рационалистам Декарту и Бэкону благодаря тому, что их механистичный подход оказался связан с триумфом небесной механики Ньютона. Умножая эту исходную ошибку, мы пытаемся сконструировать любой мир из исходных элементов, как текст из букв. При этом пришлось отказаться от вполне обиходных членений разума на активный и пассивный (у Аристотеля), на рассудок и интеллект (у Николая Кузанского) или разум и интеллект (у Джордано Бруно). Вместо этого появилась оценочная иерархия высших и низших сортов рассудка.

В зависимости от их значимости и истинности мысли, рассуждения, а с ними — и знания стали делиться на разные уровни и ступени. У Канта уже действуют три категории, разные по степени «упорядоченности»: чувственность, рассудок и разум, который якобы приводит знание к абсолютному, окончательному единству истины. А у Гегеля вообще существует несколько сортов мышления; низшая его ступень — рассудок, тогда как «разум постигает единство», позволяя правильно классифицировать явления и факты. Всё это привело к тому, что казённая система образования навязывает совсем абсурдную (в генетическом плане) перспективу рядоположного существования «истинных» (научных, технических) знаний и полного всяких заблуждений «обиходного знания, которое помогает ориентироваться в окружающем мире».

До сих пор игнорируется тот непреложный комплекс фактов, что всякое научное, техническое и прочее знание не только происходит (в истории вида и индивида) из обиходного, но и всегда остаётся его производной.

Приходится то и дело напоминать, что никакое из «высших по рангу» знаний не может действовать вне контекста именно обиходного знания любого индивида, и наконец, что всякое выделяемое школой и наукой знание — лишь мелкая, узконаправленная и очень ограниченная в своей эффективности разновидность здравого смысла, т.е. обиходного знания.

Всё это позволяет легко понять, что всякая попытка «передать» ученикам тот или иной

курс научного знания как автономной, независимой от «обиходных предрассудков» сущности интеллектуального порядка, обречена на провал.

Этот эффект регистрируют все серьезные (от Льва Толстого до Гэллага и TIMSS) исследования эффективности класс-школьного образования. Но обеспечить более продуктивное обучение за счёт опоры на обиходное сознание оказывается задачей плохо совместимой как с идеологией, так и с инфраструктурой классно-урочного образования.

Этика класс-школы обратна природе развития

Всякий учитель (выполняющий свою главную задачу присмотра за группой учеников) вынужден притворяться, что он их при этом чему-то обучает. Притворство обычно сводится к тому, что он постоянно ведёт какую-то сортировку учащихся, выставляя им оценки за выполнение заданий. Это стало каноном класс-школы даже для хороших, талантливых учителей: они истово работают как сито или решето и так же ставят отметки (которые у них почему-то часто ценятся выше, чем отметки слабых учителей!). Канон сортировки отбирает у учителя его **совесть** и подменяет её тем, что не только в школе, но и в «народном» каноне Библии на латыни называли «словом» (*verbum*). Ни парикмахер, ни врач никогда не забывают, что имеют дела с одушевлённым субъектом, с его какими-то частными физическими проявлениями, тогда как его душа и личность неизмеримо шире этого. Как же смог чисто технический приём (отметка, за которую отсиживается много уроков) отнять это понимание у несомненно более образованного учителя?

Всё это тем не менее получило отражение в принятых системах и обычаях оплаты услуг: учитель якобы оказывает какие-то учебные услуги ученику, но получает плату от кого-то другого — директора, родителей или общества. Такое явное нарушение экономических норм гражданского строя приводит к всем известной патологии. Ученик (под прямым присмотром учителя) служит Молоху ЗУН-стандарта в образовании и получает за свои старания какой-то нужный ему в жизни казённый статус в виде мелкой и крупной монеты текущих и переводных оценок, аттестатов и дипломов.

Поскольку этот порядок, несмотря на все заклинания, давно стал казённой нормой нашей цивилизации, преодолеть его можно, лишь обеспечив ему адекватную альтернативу на уровнях:

- реально сложившейся системы дискретных ЗУН-предметов и их усвоения как принятых обществом учебных ценностей;
- столь же реальных потребностей социальной, экономической и технической инфраструктуры общества в его эффективном образовании;
- сложившегося финансирования системы образования в той или иной общественной традиции.

Как это ни странно, но даже столь парадоксальный комплекс задач поддаётся системному решению в рамках последовательного применения норм и законов синергии как «обратимого» эпигенеза. Эта синергетика позволяет эффективно рассматривать многие каноны дискретной политики, науки и техники как предельные («Платоновы») редукции цельного Аристотелева космоса. Приведём один малоизвестный пример. Ещё средневековые мастера «уступали» хорошим подручных своим коллегам за солидную мзду. Нынешние футбольные клубы открыто и за большие деньги продают право перехода воспитанного у них мастера в другую команду. Легко заметить, что в обоих случаях на рынок выносятся не сама услуга (мастера, тренера, педагога), а реальный результат совместного труда всей ремесленной мастерской или спортивной команды.

В этом плане отдельный урок (лекция, семинар) как бы лишён какого-то реального показателя потребительской ценности вне стандартных программ среднего и высшего образования. Массовые мероприятия школьного образца выглядят столь же невнятно и даже абсурдно, как разговор профессионалов для постороннего. Вот почему почасовая оплата (выполняемая чиновником, явно посторонним этому процессу) обычно зависит не от реального

учебного эффекта, а от социального статуса самого педагога или учебного заведения. Такова природа «остаточного» принципа оплаты педагогов. Она до сих пор соответствует самой примитивной составляющей потребительской стоимости их услуг — присмотр и уход за порученным ему классом. С античных времён «педагогом» назывался раб, вроде Савельича у Петра Гринёва, «доброй няни» у Тани Лариной или Арины Родионовны у самого Пушкина. Обучение и образование дети получали в другом, более реальном мире. Назовём его условно «реальной школой».

Как только в класс-школе понадобилось «проходить» кем-то составленную программу (или учебник) с классом, главной заботой учителя стал банальный присмотр за разномастной группой учеников. Классно-урочная оболочка внесла казённый порядок в дело заботливого Савельича или доброй Арины Родионовны, но не изменила самой «присмотровой» сути этой массовой сферы услуг, как её ни называй.

Подчеркнём, что рабы и крепостные выбирались в «педагоги» для того, чтобы избежать гражданско-правовых коллизий в ходе голого надзора за поведением. В классном обиходе ни о каких гражданских правах тоже речь не идёт. Реальное же образование молодёжь всех социальных групп получала там, где такие права (по крайней мере, в их рыночной ипостаси) строго соблюдались. Родители издавна отдавали своих детей в обучение к мастеру не столько в «ученики», сколько на **должность «мальчика на побегушках» или подмастерья**. И дело здесь не в названии, а в экономической этике всякого натурального развития.

Образование как обретение интегрального опыта в какой-то целенаправленной деятельности идёт лишь там, где ученик выполняет какие-то обязанности в том деле, которому он хочет обучиться. При этом действует нормальная этика рыночных отношений в сфере оказания услуг: оказывая мастеру какие-то услуги, ученик получает за них плату, например: кров и стол. В реальной школе ремесленника, крупного хозяина поместья или крестьянского хозяйства главным для ученика была выбранная им для себя часть общего дела, в ходе которого он обычно делал нечто нужное другим. Этим занимался всякий мальчик на побегушках и малышка, с пяти лет пасущая гусей в своей или чужой семье. Подчеркнём, что заслуживать этот исходный «разряд» приходилось постоянно, причём получал подобное задание («урок») не более послушный, а тот, у кого была более развита личная инициатива. Сам статус «разнорабочего порученца» позволял каждому отыскать себе свой аспект занятий в общем деле.

Структура учебного пространства в более «реальной» школе

Испокон веку всякое реальное дело опиралось на негласное размежевание слова и дела: в реальной мастерской ремесленника, в конторе (адвоката), в лаборатории учёного или студии художника шло не только «проектирование, производство и сбыт» товаров и (или) услуг, но и обучение. Этой комплексной цели соответствовала и типовая структура любого такого заведения, где рядом с мастером был либо «учёный» подручный (если сам мастер что-то делает не словами, а руками), либо «умелец», осуществляющий на практике то, что придумал и словесно оформил сам мастер. В древних университетах таковой была должность «ассистента», который у одних («словесно учёных») профессоров занимался лаборантской деятельностью, а у других («рукастых» — от диагностов и хирургов до художников, исполнителей и даже практикующих юристов) — аналитической работой с текстами. До сих пор в некоторых школах преподавание иностранного языка делится на такие две ипостаси: «разговорный практик», «грамматист», ведущий все формы аналитического чтения и конструирования текстов.

Важно подчеркнуть, что разделение на рукастых практиков и языкастых грамотеев в жизни не приводит к спору насчёт того, кто выше рангом. В одних случаях руководить общим делом удобнее «практику», а в других — «грамотею». Но классно-урочная техника школьного образования извращает этот важный принцип: буквоеды получают обычно выше балл на уроке уже потому, что там идёт преимущественно работа с текстами. То же самое наблюдается и в современной науке. Только физикам пока удалось последовательно провести доста-

точно равноправное разделение на два резко различные направления: экспериментальной и теоретической физики.

В замкнутой учебной группе школьного класса, где все вынуждены притворяться головастыми буквоедами, нормальная рабочая этика вывернута наизнанку:

— главное достоинство ученика на уроке — не умение выбрать себе посильное дело и хорошо выполнить его, а точное выполнение любых распоряжений учителя; личная инициатива в классно-урочной процедуре обычно подавляется как бунт;

— всякое новое задание рассматривается учеником не как награда за расторопность, а как лишняя обуза, от которой следует поскорее избавиться; те, кто с интересом берутся за выполнение учебных заданий, обычно считаются в классе не вполне нормальными «ботаниками»;

— всякое дело, реально развивающее молодой разум, обычно выполняется для кого-то, кто может оценить и даже вознаградить исполнителя; в класс-школе все учебные задания выполняются (по убеждению учителей) для личной пользы самого учащегося, хотя они чаще всего воспринимаются учеником как подневольная работа «на дядю»;

— даже вполне нормальное в деловом мире развитие и обучение через «франчайзинг» (когда обладатель высокой марки, мастерства и оборудования уступает свои права на это другому менее опытному и умелому, тем самым укрепляя чужое и расширяя собственное дело) в условиях класс-школы превратилось в злую конкуренцию именитых и заштатных учителей, школ и университетов.

Странное содержание либерального обучения

Вот недавний пример, который хорошо иллюстрирует сложности и перспективы использования либеральной методики обучения в условиях класс-школы. В одной американской школе, где в младшие классы часто приходят дети, говорящие на разных языках и мало знакомые с английским, учительница прочитала английскую сказку и спросила: «Кто расскажет, про что я вам читала?» Русская девочка Инна подняла руку и сказала, что она может рассказать, но только... по-русски. Так неявно ребёнок подправил учителя: «рассказать» что-нибудь на чужом, пока ещё малопонятном тебе языке никто не может в принципе! Задание «пересказать» на уроке иностранного языка обычно рассчитано на другое — повторение услышанных слов и фраз теми, кто способен удержать их в памяти. Первоклассница Инка пока не свыклась с этим невинным школьным лукавством и приняла задание всерьёз. Но поскольку с времён Дьюи в американских школах всякая инициатива ученика обычно поощряется, ей разрешили сделать то, что она хотела, хотя в этом классе никто, кроме самой Инки, по-русски ничего не понимал. По всем правилам классно-урочного обучения Инкина инициатива выпадала из всех норм педагогического процесса:

— сама учительница оказалась не в состоянии выполнить главную «учебную» задачу — оценить правильность понимания прочитанного текста ученицей и исправить ошибки;

— по той же причине, рассказывая свои впечатления от английского текста, Инка вроде тоже ничему не учится;

— остальные дети при этом также явно «ничему не учились», ведь их нельзя было заставить понять Инку, обнаружить в её ответе ошибки и исправить их.

Как нам удалось установить (см.: Valaban et alt. 1994; Балабан, 1999), требуемое классно-урочной техникой подавление «обиходного» знания переводит его на уровень чего-то второсортного и ненадёжного. Сюда же, на урок чужого языка, попадает родной язык ученика. Но здесь, в первом классе, искренность желания Инки привела к тому, что для всех, включая учительницу, её «соло» оказалось очень интересным. Её внимательно выслушали и после этого другие тоже захотели рассказать то, что услышали от учительницы «по-своему» — на французском, испанском, немецком и польском языках. Такой разворот событий полностью выпадал из традиционного (силового!) стереотипа урока английского языка. Вот почему Инкина инициатива не получила дальнейшего развития. Вот если бы главной ценностью на

уроке оказалась не мифическая возможность «дать» и «получить» знание английского языка, а реализация личного ресурса каждого из учеников группы (и самого учителя, кстати) **в развитии своей способности к вербальному, иноязычному симбиозу**, то такая инициатива ученицы могла бы иметь самое благополучное продолжение.

Опасаясь, что на каком-то экзамене дети не покажут нужных «знаний», учитель часто подменяет нормальное общение на английском языке запоминанием нужных для сдачи экзамена текстов. Ему обычно невдомёк, что английский язык **не состоит из лексики, грамматики и фонетики**. Просто английские тексты могут быть удобно (для некоторых целей!) описаны таким образом.

Если бы даже никаких других форм работы на уроках английского языка не проводилось, то в ходе достаточно длительного (около 50 учебных часов) общения на родном для каждого из учеников языке по поводу содержания предлагаемых учителем сообщений на английском языке, у всех без исключения участников такой работы развился бы стойкий навык владения этим языком, ибо:

— чтобы что-то осмысленно сказать по поводу английского сообщения, его требуется достаточно осмысленно выслушать — подвергнуть иноязычную речь нормальному смысловому членению, что требует не «знания» лексических и грамматических форм, а развитой ориентации в смысловом пространстве чужеродной системы общения;

— оставаясь «титულным» (для уроков по данному предмету) языком, именно английский язык окажется в центре активного внимания каждого из учеников, который при этом обязательно займётся плодотворным (для своего духовного развития) сравнением динамичных структур своего и чужого языка;

— слушая «чужие» выступления на ту же тему, каждый ученик неизбежно будет проводить аналогичное сравнение уже в **системе трёх как минимум «измерений» вербального общения: своей, английской и ещё одной**. Так у каждого ученика появляется своё личное и достаточно объёмное пространство творческого анализа, что способствует формированию столь же личного варианта английского языка больше, чем любая более сложная методика обучения иностранному языку;

— достаточно свободная от вредных «страх-стрессов», обычно порождаемых репрессивными оценками за любую ошибку в классе, **атмосфера свободной демонстрации своей личности в публичных выступлениях (в чём-то явно недоступных всем остальным, включая учителя) возрождает на таких занятиях творческую атмосферу «игровой» школы-потехи**. Это обеспечивает реальный объём развития сознания, оптимальный темп, диапазон и характер развития вполне личного варианта английского языка: **болтливые быстрее заговорят, а молчаливые будут искать свои прелести в восприятии чужой речи**;

— вполне вероятно, что кому-то понравится ещё один или два чужих языка, с которыми ученики здесь имеют возможность познакомиться в самых благоприятных для этого обстоятельствах — прямого свободного общения с его носителем. И если задачу обучения вербальному симбиозу понимать достаточно последовательно, то окажется, что школе нужно именно такое расширение возможного диапазона речевого общения. У детей, «потративших» сотню часов школьных занятий на такое творческое общение на нескольких естественных языках, неизбежно сформируется практически вечный и очень полезный в жизни универсальный навык грамотного общения на малознакомых или совсем не знакомых языках.

Конечно, воспользоваться такими богатыми возможностями членов учебной группы удаётся лишь тогда, когда школа не может искусственно сформировать абсолютно однородную группу учащихся. В класс-школе знания, идущие не от учителя или прямо, в готовой формулировке — из учебника, не считаются чем-то серьёзным и чего-то стоящим. Именно поэтому всякое неожиданное (даже вполне правильное) мнение может вызвать реакцию типа «откуда ты это взял?». Всё это часто приводит к тому, что в хорошо сформированных и чётко работающих школах не только школьник или студент вуза, но и специалист не обретают столь важных в самостоятельной жизни навыков добывать нужные ему самому надёжные знания.

Вполне вероятно, именно благодаря такому «недосмотру» администрации Царскосельского лицея его первый (и самый разномастный по возрасту и подготовке) выпуск оказался самым блестящим. Кстати, такое грубое нарушение норм классно-урочного обихода случается не только в придворных кругах и в дипломатических миссиях. В сельских «малокомплектных» школах на «одном уроке», (т.е. в одном помещении и под руководством одного учителя) могут оказаться ученики самых разных классов и даже занимающиеся самыми разными предметами. Правда, при дворе Александра I, особенно после победы над Наполеоном, учителям было легче преодолеть некоторые нормы класс-школы и воспользоваться наличием резко различных по личному опыту учеников более продуктивным способом. Надеюсь, что в наш век всеобщего либерализма это позволено будет сделать и учителям сельских школ.

Как восстановить оборот свободного знания в его правах

Как показывают текущие результаты «парковых» экспериментов, для реализации более эффективной либеральной политики в системе массового образования не следует отменять ныне действующую технику класс-школьного обучения. Просто понадобится смягчить некоторые жёсткие нормы: содержания школьного курса — как конечного набора учебных предметов; методов принудительного кормления этим учебным материалом; способов проверки его «усвоения» учениками; аттестации выпускников по статусу; централизованного финансирования и управления школ. К сожалению, все эти административные извращения стали негласной нормой нашей культуры.

Чтобы резко расширить принятый в класс-школе чрезмерно узкий диапазон этих пяти параметров, нужно будет снять (тем же административным путём, каким они налагались) их жёсткую обязательность. Для этого есть такие основания и возможности. Уже сейчас количество и разнообразие учебных «предметов» растёт так бурно, что большая их часть перешла в разряд факультативов. Если завершить этот процесс юридически корректно, то нужно будет считать достойным учебным занятием любое, кроме того, которое запрещено по закону.

Методика работы с классом почти не меняется уже почти два столетия, поскольку она направлена в основном к тому, чтобы бороться с синдромом «неволи», который возникает на любом уроке, куда детей загоняет расписание. Если стремление установить «свободное посещение» довести до логического (и правового!) конца, то нужно будет позволить каждому ученику посещать все занятия по его усмотрению. Там, где не нужно силой обеспечивать внимание учеников, методы работы с ними окажутся проще и разнообразнее.

Практически все ритуалы «проверки знаний» (от опросов на уроке до выпускных экзаменов) имеют вполне репрессивную функцию — заставить подчиняться внешним требованиям. Низкая когнитивная ценность школьной отметки связана с тем, что здесь действует лишь один «внешний» (исходящий от учителя) вектор реальной многоплановой оценки развития. Если легализовать в школе все другие аспекты этого важного процесса (включая оценку учителя самим учеником, который сам выбирает себе этого учителя здесь и сейчас), то многие проблемы сами отпадут.

Реальная ценность учебных аттестатов и дипломов резко снижается, несмотря на все попытки ужесточить требования к ним. Лишь «именной» параметр здесь остаётся неизменным: есть конкретные школы и вузы, чьи сертификаты ценятся больше, чем другие. Если довести эту натуральную тенденцию до логического (и юридического!) конца, то придётся признать, что самым действенным сертификатом может быть набор («портфель») личных, именных рекомендаций от тех, у кого в студии, лаборатории или мастерской занимался ученик.

Во многих странах пытаются как-то изменить косную систему финансирования школ, вводя всякие ваучеры, которые по-прежнему отдаются в администрацию школы, а не служат средством прямого платежа учителю за педагогические услуги. Как только этот шаг будет сделан, всё встанет на свои места. Конечно, вместо старинной «журицы», которую когда-то

ученик приносил учителю, теперь можно использовать кредитную карточку учебного полиса. Но именно это позволит перевернуть «с головы на ноги» всю систему управления образованием. Более того, там, где заработок учителя станет зависеть не от директора (как менеджера, которого сами учителя наймут себе в помощь), а от своих реальных клиентов, исчезнет и липовая демократия попечительских и ученических «советов». Теперь они станут вполне ответственным советом директоров, который сможет эффективно руководить сложным хозяйством парк-школы.