



## ОСВОБОДИТЕ УЧИТЕЛЯ!

**Александр Наумович Тубельский, директор московского научно-педагогического объединения «Школа самоопределения». «Школа Тубельского» — одна из самых известных в России и мире демократических школ, имеющая свою конституцию, законодательно закрепляющую демократические принципы школьного уклада. Преобразования в школе начались в 1985 году с приходом туда А.Н. Тубельского. «Семинары, сборы, ролевые игры, праздники, ночные десанты по уборке школы, зимние и летние трудовые лагеря, создание совета школы и школьной конституции, погружения, индивидуальные образовательные планы, экспертные советы, творческие и проектные работы, эксперименты и экспертизы, проблемные группы и педагогические пленумы, новые издания школьных сборников, самоопределение и рефлексия — вот далеко не полный список того, чем жила и живёт школа № 734, или НПО «Школа самоопределения» — так пишут ученики на сайте школы.**

Александр  
Тубельский

Наше образование напоминает маятник, который качается то в одну сторону, то в другую. Иногда останавливается, а потом снова — от одного полюса к другому. Сегодня маятник качнулся от безбрежного реформаторства, от инновационных поисков к остановке. И даже более того: маятник пошёл уже в другую сторону, потому что, как бы нынешнее министерство ни открещивалось от связи с предыдущим этапом модернизации образования, оно осуществляет ту же политику. Все эксперименты сузились теперь до русла, предлагаемого только государством. Крайний полюс, к которому направлен маятник, — *полное отождествление школы с рынком*. Стремление вписать общее образование в экономику рынка — вот цель реформаторов.

В этом процессе плюсов очень мало, но они есть. Хорошо, например, то, что материальное и финансовое обеспечение ставится в зависимость от результата работы образовательного учреждения. Но возникает вопрос: а что же является результатом общего образования? Кажется, что ответа сейчас не знает никто. Второй плюс заключается в сомнении чиновников обновлённого министерства в мерах, которые предпринимались раньше. Например, в обязательности и жёсткости стандартов, в том, что единственный способ определить подготовленность выпускников — это ЕГЭ.

С другой стороны, как эти сомнения пытаются разрешать? Всё в той же чиновничье-бюрократической логике: собрать так называемую общественность (на самом деле — номенклатуру) в лице начальников образовательных департаментов или избран-



ных директоров школ, пообсуждать что-то, соглашаясь друг с другом, — и не пригласить на обсуждение тех, кто мог бы высказать другую позицию. Так, на декабрьской встрече «Директорского клуба» начальник Департамента государственной политики в сфере образования Минобрнауки И. Калина сказал мне, что из того, что не приглашают лично меня, никак не следует, что проблема не обсуждается «широкой общественностью». У меня знакомых много, я часто езжу по регионам, в нашей Ассоциации демократических школ 12 регионов представлено — так вот, никого из них ни о чём не спросили, никуда не позвали. Значит, есть ещё какая-то неведомая мне профессиональная общественность, которой министерство вполне доверяет.

Так как же определить результаты образования? Что должна делать средняя школа в принципе? Наша школа имеет статус научно-педагогического объединения и мы думаем над этой проблемой вместе — учителя-исследователи и учителя — научные сотрудники. Мы считаем, что всякие смыслы и закономерности в педагогике, образовании могут создаваться в результате определённой практики, а не путём высиживания в кабинете и последующей проверки.

На наш взгляд, в результате общего образования человек должен овладеть универсальными человеческими умениями. Не теми, которые называются «общеучебными», а необходимыми для того, чтобы жить. Не могу назвать эти универсальные умения и компетентностями, поскольку компетентность имеет некоторую стандартность: вот название компетенции, а вот — как её положено проверять. С нашей точки зрения, у каждого человека есть свои способы понимания и выработки личностного отношения к событиям и явлениям, свои способы понимания текста, свои приёмы коммуникации и т.п. Именно эти личные способы универсальны, в том смысле, что они применимы к разным сторонам жизни. А *компетентности* мыслятся как одинаковые для всех людей.

Когда меня спрашивают: «Чему учить ребёнка в школе?» — я отвечаю: «Нужно не учить математике, физике, биологии, а на материале этих предметов создавать условия для проявления универсальных умений, для рефлексии по их поводу, для их развития». К примеру, в математике учат доказывать теоремы, но ведь есть такое человеческое умение — «доказывание». И далеко не факт, что, овладев умением строить доказательство 20–30 теорем, человек сможет доказательно построить своё суждение в других сферах жизни. Вот на уроках математики и нужно создавать условия для переноса предметного умения в умение универсальное. Это очень легко сказать, но трудно осуществить на самом деле — самого учителя ведь этому не учили.

Пока же никто в образовательном сообществе всерьёз не задаётся вопросом о том, *что есть общее образование*. Считается, что это и так понятно. «Общее» — это значит для всех и для всех одинаковое. Отсюда возникает идея стандартов, ЕГЭ и всего остального. Между тем нужно серьёзно задуматься

о том, что же такое «общее» должен получить человек в школе. Раньше считали, что это основы наук — теперь говорить это немодно, но, по сути, всё остаётся в программах прежним. И поэтому споры в области содержания образования ведутся только о том, является ли это конкретное знание «основой наук» или не является. Один известный академик-математик сетовал тут недавно, что выбрасывать логарифмы из программы — это крушение для какой-то из многих математических теорий. Я ему говорю: «Ну так и учите этим логарифмам своих студентов и аспирантов, которые пришли специально этой теорией заниматься, — пусть они их щёлкают, как орехи. А почему все подростки России ради этого должны овладевать логарифмами, если больше в жизни они с ними нигде не встретятся?»

Помню, я как-то работал в Академии педнаук под руководством академика Столетова. Вот на каком-то совещании выступает один географ и говорит: «Известно, что каждый интеллигентный человек должен овладеть 32 географическими понятиями. Наш курс в школе позволяет овладеть только 16 понятиями. Значит, нужно удвоить на географию число часов». Потом выступал физик, потом химик. В конце концов Столетов воскликнул: «Я вас всех пошлю в одну школу, в один класс и посмотрю, как вы всё это сможете впихнуть в голову ученику!» Но споры на ту же тему продолжаются до сих пор. На мой взгляд, это путь тупиковый. Потому что речь идёт не о сути общего образования, которую ещё не удалось выявить, а о том, как бы изловчиться и напичкать ребёнка кучей сведений, которые... А вот дальше — что такое «которые», непонятно. Возможно, они пригодны только для поступления в вуз. Предлагаемый группой разработчиков стандарт, являясь по целям современным, по содержанию остаётся старым. И в этом смысле никакого сокращения неоправданной школьной нагрузки не происходит. Дело ведь не в том, один кусочек знания тебе предложат, два или де-



сять, — важно, что ты с этим знанием потом будешь делать. Если взглянуть серьёзно на то, какие из заявленных в стандарте целей решаются при помощи выбранного содержания, то выяснится, что почти ни одна.

Понимая ситуацию сегодняшнего ребёнка, мы вынуждены сохранять классно-урочную систему, хотя у нас и проводится эксперимент «Парк открытых студий» (автор идеи — Мирослав Балабан). Ребята по своему собственному выбору ходят в студии, осваивая разные интересные вещи. Эксперимент этот проводится в группе учеников с пятого по восьмой класс. Есть и другие эксперименты. Один, например, называется «Проживание культурно-исторических эпох». Его цель в том, чтобы универсальные умения, о которых я говорил, ребята выявляли и осваивали на конкретной историко-генетической линии. Например, в первобытном обществе зарождается язык — и они создают свой язык, постигая при этом само умение пользоваться знаками. То же самое со счётом — они начинают понимать суть и закономерности разных систем исчисления. Дальше ученики не просто говорят про возникновение орудий труда или появление искусств, а сами изготавливают в нашей гончарной мастерской глиняные сосуды, расписывают их. Они играют в египетскую школу и учатся понимать смысл египетских письмён, участвуют в игре «Площадь средневекового города», примеряя на себя разные профессии: «Я — ремесленник, я — алхимик, я — глашатай» и т.д. Цель наша — чтобы ребёнок сказал: «Что вы мне говорите про европейское Средневековье — я там был!»

Мы ищем разные пути к ребёнку, к созданию условий, при которых он сам формировал бы свои универсальные умения. А в старшей школе мы идём по линии индивидуального образовательного плана, который ребёнок тоже составляет сам. В этом самоопределении, кстати, ему очень помогает система работы по познанию себя, которая проводилась в средних

классах. Его индивидуальный план связан в первую очередь не с основами наук, а с теми общечеловеческими умениями, о которых я говорил. Скажем, у меня не очень получается организовывать работу в группе людей — и я хочу поработать как раз в этом направлении. Но я с трудом понимаю научно-популярный текст, не умею полученную информацию интерпретировать для целей своей работы и т.д. А учителя, учитывая мои запросы, сформулированные в виде индивидуального учебного плана, могут предложить свои ходы: например, не просто углублённо занимаются со мной математикой, а сосредоточивают моё внимание на построении различных моделей, в том числе и математических.

Но как же быть с вузами? В вузах-то этого никто не спрашивает. Я согласен с мыслью Петра Щедровицкого, который как-то сказал всем руководителям инновационных школ: «Вы увидите, что ваши выпускники потребуют нового типа высших учебных заведений. Стройте инновационные вузы». Я понимаю эту мысль так, что и в профессиональном образовании надо опираться на те универсалии, которые лежат в основе общего образования.

Пока таких вузов нет, наши выпускники поступают в обычные институты. Процент поступления у нас, конечно, меньше, чем в лицеях и гимназиях, — 70–80%, но ведь мы и детей в школу не отбираем так, как это делают они. Я считаю, что эта цифра свидетельствует о том, что наши ребята умеют адаптироваться, что их образование позволяет им встраиваться и в традиционную систему. Мы, например, учим их умению сворачивать информацию и работать с текстом, и они могут при подготовке к экзаменам за короткий срок освоить любой учебник.

Мне могут возразить, что и государство вводит профильное образование, что профилизация — это способ индивидуализации. Но мой педагогический опыт убеждает: никакому государству не нужны самостоятельные, самоопределяющиеся, вырабатывающие собственные ценности люди. Поэтому было бы хорошо, чтобы школы создавало не государство, а общество. Я в своё время подписал в Америке большую петицию об отделении школы от государства. Мне потом американцы говорили: «Какой ты смелый, Александр!» А я им ответил: «Так я ж подписал петицию по поводу вашего государства, а не нашего!» Это, конечно, была шутка, но я надеюсь, что трансформация государства приведёт именно к такому перераспределению полномочий. С грустью добавлю: «Жаль, только жить в эту пору прекрасную уж не придётся».

В последние годы появились тенденции, говорящие о том, что государство, в отличие от советских времён, позволяет человеку строить своё образование самому, позволяет обществу пробовать выстраивать альтернативные образовательные системы. Боюсь только, что эти слегка проклюнувшиеся тенденции скоро завянут. Я этим очень огорчён. Государство очень хорошо научилось мимикрировать и выдавать за общественное то, что общественным не является. В отношении образования эти вещи губительны. Выпускник школы, воспитанный в соответствии с прин-



ципами такого государства, выйдя в жизнь, не сможет что-то в ней менять.

Школа должна быть построена на демократических принципах: не только рассказывать детям о демократии, но и создавать внутри себя особый демократический уклад. Он должен формировать у человека опыт участия в свободном обсуждении проблем, опыт выбора, рефлексии. Только за счёт уроков всё это развить нельзя.

Что же такое демократический уклад? Как его не перепутать с чем-нибудь другим?

В Ассоциации демократических школ, а это порядка 40 школ в разных регионах, мы выработали чёткие критерии, даже проводим вместе с детьми выездные экспертизы школьного уклада, в ходе которых анализируем, как обстоят дела в той или иной школе (естественно, только по её просьбе). Главный наш принцип: ученики и учителя обладают равными правами. Например, равным правом голоса при выборе в руководящий орган школы — совет; равными правами обращаться в эти органы с любой просьбой, предложением; равными правами при определении целей урока, изучения темы и т.д. Очень важно наличие в школе правил или норм, которые обсуждаются всеми (у нас в школе они называются законами). Эти нормы постоянно обновляются и изменяются, поскольку очень важно, чтобы ребёнок был причастен *не к закону, а к его созданию*. Для меня это — демократия. Потому что демократически воспитанный человек — это не тот, который делает то, что хочет, а тот, который умеет себя ограничивать: границы хорошего и плохого, границы поведения в разных ситуациях, границы между знанием и незнанием. В этом смысле мы понимаем и термин «самоопределение» — умение ставить себе пределы.

Возникает вопрос: есть ли дети, которым такая школа не подходит или она хороша для всех?

Сначала о детях. 70% наших детей — это микрорайон или округ. Остальные приезжают специально к нам из других мест. Мы не отбираем детей — и это правда. Берём любых: звёздных, убогих, таких и сяких, потому что если мы представляем школу как модель нормального общества, то в нём должно быть всё. Я очень уважаю моих коллег — директоров лицеев и гимназий, но понимаю, что они в школах строят модель только узкой сферы общества.

Не отбирая детей, мы, однако, отбираем родителей. Не по кошельку, не по социальному положению или профессии, а по значимости для них тех демократических ценностей, на которых базируется наша школа. Потому что иначе ребёнок превращается в поле битвы между семьёй и школой. Но как определить таких родителей? Это очень трудно. Нужно, чтобы родитель проявил себя, а это возможно только в деле. Поэтому мы проводим для родителей первоклассников двухдневный семинар, на котором пытаемся моделировать уроки в русле атмосферы, которая царит в нашей школе. Они должны пожить в этом са-

ми, прежде чем решить, отдавать сюда детей или нет. Затем мы устраиваем большую дискуссию с ними, выписываем на доске плюсы и минусы нашей системы и честно говорим о них, особенно о минусах. Например, о том, что ребёнок будет иметь собственное мнение, однако не обязательно будет соответствовать какому-то там нормам стандартов для определённого класса. А после всего этого даём родителям три дня на размышление. Часть отсеивается, некоторые «не наши» по духу всё равно просачиваются. И тогда получается, что ребёнок раздёрган: здесь его приучают к свободе, а там — зажимают. Был у нас один родитель, военный, который нам грозно говорил: «Мой ум вкладывали в мою задницу — и смотри-те, какой я получился. Так же давайте воспитывайте и мою дочку!» Вот это не «наши» родители.

Как же в такой системе работают учителя? Ведь это очень непривычно для многих из них.

Это тоже очень непростой вопрос. Я вспоминаю, как один мой научный сотрудник ходил на уроки к молодой учительнице, только-только пришедшей в школу. Я ему говорю: «Зачем ты всё ходишь и ходишь?» — «Да её после института целый год реанимировать надо!» И я понимаю, в чём этот процесс реанимации состоит. Это процесс забвения старых истин и обретения новых ценностей — в понимании образования ребёнка, относительно средств учительского труда, коллегиальности управления и т.д. Когда в 1991 году мы начали эксперимент, я запретил своим учителям ходить в институт усовершенствования. Мне нужно было, чтобы учитель обрёл свой концептуальный взгляд, ответил самому себе на вопрос: «Что такое для меня математика? И зачем она человеку, который никогда ей профессионально заниматься не будет? И что такое учитель математики?» Мы заменили внешнее повышение квалификации внутришкольным — за счёт посещения уроков, создания проблемных групп, за счёт трёхдневного августовского



сбора, когда мы выезжаем за город и спорим там до хрипоты. Вместо педсоветов у нас — общие педагогические пленумы, на которых мы ищем точки согласия по острым проблемам преподавания. В настоящее время мы уже готовы обсуждать формы вовлечения детей в формирование учебного процесса. Теперь, когда у каждого учителя есть своя концепция предмета в согласии с нашей общей концепцией, уже не страшно отпускать его на курсы повышения квалификации.

«Выбить» учителя из привычной колеи непросто. Когда я стал директором, то сделал уроки по 35 минут и сдвоил их. Для чего? Для того чтобы учитель не смог воспользоваться типовым, напечатанным поурочным планированием *и начал думать и планировать сам*. Кроме того, мы ограничили влияние методистов на школу — здесь нам помог Московский комитет образования. Приходит ко мне методист: «Я пришла помогать молодому учителю». — «А он вас звал?» — «Нет, ну как же, ведь надо молодым учителям помогать...» — «Вот когда он вас пригласит сам, тогда и придёте». Подобные демонстрации я устраивал для того, чтобы учитель осознал себя автором, творцом своего урока. На мой взгляд, это главный путь для учителя.

При этом нельзя не отметить, что уважение в обществе к нашей профессии снижается. И материально она поддерживается очень плохо. Но даже в таких условиях мы можем относиться к делу творчески. Я знаю, это идеализм, но только в творчестве наше спасение.

Мы редко сталкиваемся с открытой критикой. Как правило, под сомнение ставят качество знаний, которые мы даём. Но как проверить это самое качество? Каким экзаменом можно «померить» сформированность тех универсалий, о которых говорилось выше? Конечно, нам приходится готовить ребят и к выпускным, и к вступительным экзаменам, но это уже не наши правила игры. Одиннадцатый класс в этом смысле потерян для нашего эксперимента.

Нас иногда упрекают во вседозволенности, в том, что воспитываем слишком свободных детей. «Вы что, не стоите у дверей и не проверяете у девочек серёжки и макияж?!» — «Нет, не проверяю. У меня другие заботы есть. Видимо, у вас, коллега, уже все проблемы решены и вам осталось только серёжками заниматься». Такие вот диалоги случаются.

Есть и конструктивная критика от коллег-партнёров. Над ней хочется думать. Ну, например, с нами спорят о том, что развитие индивидуальности и умение коллективно взаимодействовать приходят в противоречие. Или, скажем, нас упрекают, что в школе мало интеллектуальной деятельности. Да, куча мастерских, спорт, театр, эстетическое развитие, сборники поэзии, песни и пляски, а интеллектуального труда — маловато. Следствием этого является неумение доводить дело до конца. Высказал идею, поспорил — и уже не хочется осуществлять. Да, действительно есть такая проблема. Будем и её решать.

Меня не устраивает даже не критика, а незаинтересованность, игнорирование нашего опыта. Из всех четырёх московских пединституты никто ни разу не пришёл — хоть бы одну лекцию дали перед студентами прочесть! Все семинары для учителей на базе школы мы должны в последнее время организовывать на зарубежные деньги. Наши публикации канут в министерстве, как в вате, — ни ответа, ни привета. Раньше звали на какие-то заседания — теперь не зовут. Не до этого, нужно массовой школой заниматься. Будто бы можно поднять массовую школу без наработанных образцов практики — одними инструкциями и широкомасштабными, но молниеносными экспериментами! Это огромная ошибка, связанная с технократическим типом мышления чиновников наших ведомств. Кроме того, люди, сидящие в них, — это же временные люди. На моём веку сменилось семь министров — кто их помнит после их ухода? А раз временные, то они и начинают что-то быстро лаять на коленке, не очень задумываясь о перспективе. Необходимо широкое профессиональное обсуждение реальных проблем образования, в ходе которого чиновники услышат то, о чём они ещё не думали или подумали быстро и плохо. Нужно прекратить считать школу сегментом рынка. Привлекая разных экспертов, а не только экономистов, следует рассмотреть плюсы и минусы такого «рыночного» подхода. Надо поставить с головы на ноги процессы модернизации — начинать не с ЕГЭ и профилизации, а с экспериментов, поисков ответа на вопрос: «Чему учить детей сегодня для будущего?» А потом уже думать, как проверять их подготовленность, какие профили открывать, как оценивать результаты.

И, может быть, главное, что следует сделать, — освободить учителя. Учителя, которого всё время проверяют, который вынужден бумажками доказывать свою квалификацию, успехи которого связывают с учебными достижениями учеников, — такой несвободный учитель не сможет помочь детям вырасти свободными. **НО**