



## О НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ И НАУЧНОЙ ДОГМЕ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ



Александр Леонтович,  
директор Дома научно-  
технического творчества  
молодёжи, кандидат  
педагогических наук

В начале 1990 годов, на волне романтического нигилизма советской образовательной традиции, группа специалистов с университетским образованием открыла школу. Характер обучения решили строить в соответствии с тем, что умели сами, а умели, по роду своей деятельности, проводить научные исследования. Сложившаяся в школе педагогическая практика, по-видимому, оказалась успешной (об этом можно судить по практически нулевой текучести кадров за 10 лет, устойчиво высокому вступительному конкурсу в 4–6 человек на место, успешности обучения выпускников в ведущих московских вузах). Особенности образовательной среды, сложившиеся в школе, требовали осмысления, которое выразилось в создании концепции исследовательской деятельности учащихся и её разработке как образовательной технологии.

В критике современной школы немало «достаётся» содержанию программы общего образования. Нередко указывается, что она перегружена предметами естественнонаучного цикла, в ней не уделяется должного внимания гуманитарным дисциплинам, призванным воспитывать ценностную основу личности, развивать компетенции и функциональные навыки (техники взаимодействия и коммуникации, ориентации в информационных полях и др.).

Основываясь на убеждении, что главная цель образования — развитие личности ученика, а содержание учебных программ — всего лишь средство, предметная основа, на которой развёртывается взаимодействие учителя и ученика, формируется внутренняя среда учебного коллектива, отрабатыва-

## Революция надежды

Обычно когда журналист задумывает написать очерк, ну, например, о талантливом учителе, он оформляет командировку и едет к готовому чужому счастью. А если счастья нет, о чём тогда писать? И, главное, зачем? Вовсе не за туманами, как поётся в песне, гоняются люди, нет. Они гоняются за счастьем. А журналисты — за счастливыми людьми. Как это упоительно — рассказывать о сбывшихся мечтах, об уважаемых, успешных, преуспевающих людях. Как симпатично и удобно приезжать на всё готовенькое. Но лишь однажды в жизни мне довелось наблюдать сам момент **преобразования** не самых счастливых, в меру задавленных школьной рутинной героев в глубоко свободных, радостных ниспровергателей педагогических основ. И просто в счастливых людей.

Вот как это было. Несколько лет назад нам с учителем-исследователем Ольгой Леонтьевой довелось побывать в гостях у Парка открытых студий Александра Гольдина. (Первой, кстати, парк-школы на Урале.) Вдалеке от Москвы, на окраине рабочего квартала уральской столицы, А. Гольдин, сверяясь с чертежами Милослава Балабана, построил за три года новую реальность.

Дети не слышали звонков с уроков — что ещё сказать? Сеть разновозрастных «парковых» студий гудела, как улей, но дело не в этом. Когда мы остались одни, А. Гольдин с досадой и болью признался: вместо того чтобы **вольно бродить**, дети по этому парку ходят строем... Парк в 95-й школе, как мы и предполагали по пути в Екатеринбург, состоял из закрытых, жёстко «завинченных» на вход и выход объединений. То есть ребят в эти студии записывали пофамильно, а потом проверяли посещаемость. Ужас! Вместо свободы — та же обязаловка под новой яркой вывеской. Студии предстояло открыть: дверная петля в рабочих мастерских должна «петь», работать поминутно, но мы не знали, как и подступиться с этой самоочевидной для нас мыслью к педагогам. Люди были убеждены, что парк у них вовсю цветёт!

Несколько дней подряд, сидя за сдвинутыми партами друг против друга, мы звали, буквально толкали команду уральских парк-педагогов на подвиг. С каждым новым витком переговоров становилось, однако, всё очевиднее: нет, не смогут, не решатся. Впрочем, это только лишний раз доказывает, что свобода — вовсе не блажь и не каприз. Это очень мучительный выбор человека, готового платить за него ответственностью перед детьми — всем своим ремеслом, авторитетом, каждодневными поступками.

Сначала мы пытались «этих непокорных» соблазнить. «Да у нас у самих знаете как коленки дрожали, когда мы двери открывали в школе О. Тубельского? — интриговала Леонтьева. — Зато теперь ученики вместо каникул бегают в студию. Вы только представьте, как это здорово: из набора студий мастерить себе любую школу, любое образование...» Собеседники в ответ лишь вежливо кивали и скептически разглядывали москвичей.



Наконец, в канун нашего отъезда, уральцев прорвало. Видно, мы основательно их раззадорили — и они пошли в атаку:

— Я хочу выпустить в мир человека, который знает, в каком мире живёт. А вы говорите: свобода, услуги...

— А к вам он пришёл слепым?

— Но я должна расширить...

— Это ваш внутренний долг, я его понимаю и уважаю. Расширяйте. Но при одном условии: если ребёнку это нужно! Это его мир — с плоской Землей, с «американским» городом Тбилиси. Мы в его мире и должны работать, на его территории. Значит, не навязывая своих взглядов, вместе нащупать ту точку, где его мир пытается расшириться.

— Вы говорите: если ребёнку это нужно. Но ведь незнание объективных законов может обернуться личной драмой. Кроме того, невежество не освобождает человека от ответственности перед обществом.

— А кто создаёт это «невежество»? Пытаясь вбить в мальчишку свой стандарт, мы отучаем его думать своей головой...

— И всё-таки цель образования — передача объективных знаний, разве нет?

— Это иллюзия, что мы можем что-то «передать». Когда наши питомцы готовятся в вуз, они всё заново перелопачивают с репетиторами, а став студентами — опять...

— Но есть же правильные знания!

— Вы имеете в виду живое представление о мире, присущее любому нормальному человеку? Но оно может быть и «неправильное». Если бы у всех нас было одинаковое мнение по всем вопросам, мы бы вымерли как вид.

— Можно спросить? Я преподаю немецкий язык. Понимаете ли, язык — это порядок и ещё раз порядок...

— То, что вы называете порядком, — инвалидная коляска. Но, сидя в инвалидной коляске, ещё ни один человек не научился ходить своими ногами.

— Извините, но я всё равно считаю, что их нужно принудительно кормить. Сумму квадратов косинуса, замечу вам, никто не отменял. Школа воспитывает логику ученика, его мировоззрение, отражая закономерности реального мира. И это, по-моему, правильно.

— А вы возьмётесь судить, кто из нас двоих правильнее?

Диспут завершился к вечеру. В принципе мы договорились, что завтра попробуем развесить по школе «зазывные плакатики» — рекламы студий, и «взломать» закрытые классы: пусть дети побродят по ним своими ногами. Но, честно говоря, глаза учителей, когда мы прощались, не вдохновляли.

Поэтому утром в гостинице, упаковав чемоданы, мы засомневались: может быть, сразу в аэропорт? И всё-таки поехали в школу.

Приехали, заходим. Навстречу — та самая учительница немецкого языка. Никогда не забуду выражение её лица, когда в ответ на мое дежурное «здравствуйте» она взяла гостя за руку и, посмотрев в глаза, сказала: «Родной мой, ну где же вы были? Мы КЛАС-СЫ ОТКРЫЛИ!»

ются способы их взаимодействия с внешним миром, мы полагаем, что суть проблемы состоит не в том или ином содержании учебных программ, а в смысловых позициях, которые занимают участники образовательного процесса (прежде всего, учитель и ученик) в совместной учебной деятельности. Действительно, хорошо известно, что в разные эпохи образование, основанное то на философии (в античности), то на изучении религиозных текстов (в средние века), то на науке (в Новое время) давало адекватные результаты в области развития личности обучающихся в том случае, если между учителем и учеником возникали отношения взаимного уважения, образованность выступала как одна из высших ценностей для обоих, а образовательный процесс строился на продуктивной основе, предполагающей мотивацию, внутреннюю целеполагательность учения как средства собственного развития. Указанные факторы как раз и характеризуют специфические смысловые позиции участников образовательного процесса — залог его успешности и результативности. Из этого следует, что для гуманизации и гуманитаризации образования вовсе не нужно менять содержание образования, достаточно изменить позиционную структуру образовательного процесса, т.е. смысловые позиции, с которыми учитель и ученик приходят в школу.

Как же инициировать учителя и ученика занимать такие позиции, как спроектировать образовательный процесс, чтобы эти позиции устойчиво воспроизводились в ходе обучения?

Проанализируем характерную позиционную структуру современной школы. Для этого сначала рассмотрим предметное содержание образования и исторические корни его нынешнего состояния. Признано, что научный характер современного содержания образования обусловлен в основном потребностями производства в квалифицированной рабочей силе. На территории современной России при формировании пусть даже и вариативных программ в основном сохранилась парадигма технократического образования, что традиционно (с советского времени) было направлено к тому, чтобы воспроизвести инженерно-технические кадры — основу обороноспособности страны и успешной работы военно-промышленного комплекса. Эти факторы определяют научность содержания общеобразовательной программы. Но научны ли эти программы по формам реализации в образовательной практике?

Чтобы разобраться в этом, проанализируем цепочку — от получения учёными объективно новых знаний до их усвоения школьником.



Основная часть предметного содержания общеобразовательной программы, информации, усваиваемой школьником во время обучения, была получена в сфере науки. В ней эти знания выступают и развиваются в контексте живой научной культурно-профессиональной традиции. Они могут быть подвергнуты сомнению, критике; история показывает, что широко признанные в науке теории неоднократно ниспровергались и их место занимали новые — достаточно вспомнить дискуссии о корпускулярной и волновой природе электромагнитного излучения и многие другие научные баталии.

Учёные, производители и носители научных знаний обладают правом тем или иным образом их трактовать, анализировать, сомневаться и критиковать, изменять в ходе научных дискуссий. Ощущение и чувство научного знания как непрерывно меняющегося, подвергаемого сомнениям, развивающегося, составляет характерную черту менталитета учёного, особенность существования научного сообщества в целом. Вместе с тем учёные имеют законное право вносить изменения в картину мира, свойственную обыденному сознанию.

Научное сообщество отбирает круг той информации и тех знаний, которые должны входить в программу общего образования, влияя на «интеллектуальный портрет» идеального полноценного гражданина будущего. После отбора перечень такой информации передаётся педагогическому сообществу, в сферу образования, где этот круг информации обеспечивается и подкрепляется необходимыми педагогическими технологиями, дидактическими системами и затем используется в массовом обучении.

Такой порядок существовал не всегда: вплоть до Нового времени образование обычно не было отделено от профессиональной деятельности. Так, мальчишка-подмастерье обучался в мастерской у кузнеца, профессионально занимавшегося кузнечным делом, в церковно-приходских школах детей учили действующие священнослужители, в университетах студентов учили философы (кстати, в этом отношении университет оказался одним из немногих образовательных институтов, где сохранилось совмещение обучения молодёжи с профессиональной деятельностью обучающего). Такое совмещение имеет важнейшую особенность: в нём знания и умения в глазах обучающегося имеют характер живой традиции — учитель, сам занимаясь профессиональной деятельностью, выступает как творец её норм, носитель её ценностей. Учащийся видит перед собой образец для собственных профессиональных планов и притязаний, процесс учения ока-

Парк-школа летала... Вдоль коридора был протянут телефонный шнур (обычная нитка), по обе стороны которого переговаривались дети, вооружённые «трубками» — двумя пустыми коробочками из-под йогурта. В кабинете биологии творилось невообразимое: парк-школьники, сгрудившись у окна, глазели через микроскоп на шмеля, почившего между стекольных рам.

К учительнице географии пришло только десять учеников, но она сказала, что это был самый счастливый день в её жизни: «Я поняла, что есть на свете не один и не два, а целых десять человек, которым именно я нужна. Нужна, вы понимаете?!» А учительница физики взахлёб говорила о том, чего раньше не замечала: «Дети хотят жить — бегать, кричать, трогать руками, смеяться. Они истосковались по живому, рукотворному эксперименту. Вот и пускай побегают, я больше никуда не тороплюсь. Придёт время, и мы полезем с ними в справочники, энциклопедии, чтобы осмыслить то, что видели сегодня...»

Блокнот заполнен отзывами восхищённых первооткрывателей. Сколько учителей, столько открытий — потрясающе!

«Несколько девочек осторожно заглянули ко мне в студию, присели на краешек последней скамьи. Я читала Иосифа Бродского. Так три часа и просидели, забыв снять с плеч свои рюкзаки».

*Татьяна Леонтьева, словесник.*

«Счастье — это когда нет проблемы с дисциплиной: все **сами** пришли и **все** заняты делом. Что ещё ценно? Вопросы задавались абсолютно «не по теме», самые бредовые. Мы хохотали, удивлялись, фантазировали — словом, учились думать сообща».

*Сергей Сажин, биолог.*

А математик Александр Гольдин, главный «хозяин» парк-студий, сказал кратко, с профессиональной строгостью: «Можете верить: сегодня мосты сожжены. Обратного в класс-казарму не вернёмся...»

Странная вещь: люди гонятся за счастьем, а оно — вот, только возьми. И не надо ни тайги и никаких туманов...

### Чем мы рискуем?

У Милослава Балабана, очевидно, не одно, а целая россыпь, если не месторождение, открытий. Но я бы выделил два стержневых, принципиальных. В частности, потому, что они, сколь это ни парадоксально, взаимно уничтожают друг друга.

Первое: надо ослабить, вытащить наружу гайки расписания, дать детям просто погулять по студиям. Не нагулявшийся в детстве ребёнок опасен для общества, для самого себя. Это понятно, разумно и, главное, оправдывается опытом теперь уже многих школьных парков. Но рассудка в этом деле мало: в него, как мы поняли, важно ещё и поверить.

Есть и второе, не менее серьёзное открытие: как правило, дети, отпущенные на волю в школе-парке, побродив, уже через неделю возвращаются... в привычную неволю. На этом нередко



настаивают родители: увы, клетка класса действует на нас сильнее иного наркотика — хочется ещё и ещё... Поэтому некоторые ученики, чтобы не ссориться с домашними, идут навстречу репрессивной школе, но идут уже **свободными** — что может быть ценнее? Они садятся в те же классы математики и физики, вместо того чтобы, положим, беспечно резаться в теннис или лепить пластилиновых лошадок на любимых кружках.

Да, садятся, но, опять-таки, по **своему разумному** хотению. Прежде, когда парк-школа только замышлялась, был такой страх: а вдруг ученики напрочь отвергнут, «проголосуют ногами» против кого-то из учителей. Нет, этого не произошло. Зато произошло другое: «перебродив», свободные ребята вернулись к **свободным**, востребованным учителям. Свободным от необходимости держать «классную банду» на привязи притворно-принудительного интереса, на коротком поводке такой же лицемерной дисциплины.

...Все довольны, все свободны — в чём же тогда риск? Что мы теряем в школе-парке? Искренне не понимаю. Кто бы объяснил!

### Свободный стресс для свободных детей

Нынче снова в моде рассуждения о школьных стрессах — тема практически неисчерпаемая. Но вот, кажется, новый поворот: теперь даже «чрезмерную свободу в школе» иногда, до кучи подвёрстывают под одну из разновидностей учебных перегрузок. Дескать, до свободы нашим детям надо ещё дорасти.

На самом деле, что такое «чрезмерная» свобода или «чрезмерная» нагрузка, никто из выступающих не знает. Это очень индивидуальное понятие: с одним человеком говоришь два часа — и всё мало. А с другим всего лишь поздоровался — и всё, пошёл «перегруз». Нет, похоже, утомляет вовсе не «чрезмерное» общение, как думают, а принудительное, подневольное выдавливание из себя правильных истин «по расписанию». В запертом классе, да ещё и на оценку. Господи, но это же пародия на человеческую речь, людское поведение!

Из этой очевидной мысли Балабан выводит следующую очевидность: именно отсиживание и обязаловка — вот на самом деле главные виновницы всех школьных перегрузок. Оказывается, синдром неволи возникает на любом уроке (даже у гения педагогических аттракционов), куда детей загоняет обязательное расписание. Это неизбежный закон классно-урочной системы. Но там, где не нужно больше «силой обеспечивать внимание учеников», доказывает М. Балабан, тотчас рождается совсем иная этика и технология взаимоотношений: методы работы со **свободными детьми** оказываются гораздо проще и разнообразнее.

### История...

О школе-парке можно сказать так же, как и о педагогике сотрудничества: она никем не изобретена, всегда была — и до, и вместе со школой Коменского — в виде ветвистой сети открытых клубов, кружков и секций по интересам.

зывается для него внутренне целеполагенным и мотивированным.

В Новое время, с отделением образования от профессиональной деятельности и возникновением особой педагогической профессиональности, знание стало отчуждаться от его непосредственных производителей и носителей; задача его дальнейшей передачи учащимся была делегирована профессиональному сообществу педагогов. При этом был запущен процесс превращения «знания — живой традиции» в «знание — догму». Как известно, догма — положение, признаваемое непрекращаемым, беспрекословным и неизменным. Будучи отчуждены от процесса получения и изменения знаний, педагоги склонны трактовать содержание образовательной программы в качестве догмы — набора застывших фактов, которые должны быть усвоены учащимися как безусловно истинные, несомненные. Речь не о том, что педагоги безынициативны и пр. Просто в силу своей профессиональной деятельности они объективно не могут адекватно рефлексировать моменты, связанные с развитием научного знания и научной картины мира, поскольку существуют внутри своей специфической культурно-профессиональной традиции (точно так же, как учёные не владеют технологией массового организованного обучения и должны проходить переподготовку при желании работать в школе). Поэтому, как правило, педагоги не имеют средств, позволяющих выработать собственное научное отношение к преподаваемому предмету, легитимного перед научным сообществом и обществом в целом права собственной трактовки предмета. Происходит отделение фактологического материала от этой традиции и знания догматизируются, «застывают», становятся механической суммой ретранслируемых положений и установок. Отсюда устойчиво воспроизводящийся в образовательной системе и часто критикуемый преимущественно репродуктивный характер образования в современной школе, характеризуемый внешним (со стороны учителя и администрации) целеполаганием учебной деятельности школьника и объект-субъектным характером отношений учителя и ученика. Такое положение ставит ученика в позицию механического вместилища для суммы подготовленных ему неподвижных знаний, снижает возможность для творчества, основное условие которого — возможность живого общения с традицией и движения в ней. Нормативным отражением такой ситуации является ЗУНовский подход к оценке качества образования, когда уровень обученности школьников измеряется количественными характеристиками



объёма усвоенной информации и умением решать стандартные задачи.

Как же можно исправить сложившееся положение? Необходимо создать в образовательном учреждении среду, в которой присутствуют различные смысловые позиции. Один из путей, дающих неплохие результаты на практике, — привнесение в школу живой научной культурно-профессиональной традиции, носителями которой являются творцы нового знания — учёные. При этом каждый учитель прикасается к процессу производства знаний лично, путём общения с учёным; выходит на понимание, ощущение вечного и постоянного движения и изменения знания. Для этого необходимо привлечь в школу действующих учёных, которые относятся к знанию как к живому, парадоксальному, движущемуся явлению. Как только в образовательной среде возникает ощущение движения, развития, школьники обретают возможность ставить собственные учебные задачи, находить средства и достигать поставленных целей, т.е. получают возможность реализовать себя в образовательном процессе, а их деятельность становится творческой, продуктивной, достигающей поставленных целей. Таким образом, у учащихся развивается творческое отношение к изучению предлагаемых предметов, а на их материале открывается возможность самых разнообразных педагогических воздействий, несущих творческий, воспитательный и развивающий смыслы.

Сказанное можно продемонстрировать на схеме. Новая профессиональность учителя — руководителя детского исследования — складывается из профессиональности учителя, включающей владение психолого-педагогическими методиками работы со школьниками, и учёного как носителя норм деятельности и ценностей научного сообщества.



Правда, до Коменского школой называли не учебное заведение, и даже не место, а **время, свободное от обязательных занятий** («сколе» в переводе с греческого — досуг). Оно отводилось на свободный поиск, «этюды», обретение нужного для всякого ремесла личного опыта.

Древние фолианты не оставляют сомнений: такой школой без классов для каждого «работал» на протяжении многих веков целый город. Со всем разнообразием его занятий, промыслов, искусств, событий, приключений. Любая мастерская ювелира или мясника, театр, торговая лавка, цирюльня, пекарня, библиотека служили подростку всем вместе — классом, производством, досуговым клубом, университетом и, естественно, рабочим местом.

Люди в те времена полагали, что знания можно лишь **нажить**, заглядывая в разные места и застревая в точках собственного интереса. Так сказать, носясь на побегушках у своей природной любознательности. Но знания нельзя, считали наши предки, **получить** в готовом виде (как оценку или аттестат), не набравшись своего ума, не натерев своих мозолей и не осчастливив человечество каким-то своим собственным открытием, делом, полезным продуктом.

Подчеркнём, что молодёжь тогда ещё не составляла изолированной социальной группы, была неотторжимой частью мира взрослых. Детей называли «взрослыми малых размеров» (Р. де Грутт) и доверяли им весьма ответственные бизнес-проекты: нянчиться с малышнёй, пасти овец, вести домашнее хозяйство. В этом и заключалось их образование.

Тем не менее в один прекрасный день уже известный нам великий архитектор первой машины по производству... людей (именно так!) провозгласил крылатое: «Из каждого ребёнка можно СДЕЛАТЬ человека».

Посмотрите: одним махом, меткой фразой Ян Амос Коменский фактически вычеркнул детей из состава людей. Мало того, придумал гениальный способ переделки «недорослей», «недочеловеков» в «люди».

Правом СТАТЬ ЧЕЛОВЕКОМ, овладевши грамотой, Коменский подменил естественное право каждого им БЫТЬ: располагать отпущенной свободой, временем, ресурсами, талантами по собственному разумению. Защита была отключена от имени церкви, к которой принадлежал епископ Коменский, и начался невиданный эксперимент: массовая перековка безграмотных «пустых шкафов» (Д. Локк) в наёмную рабсилу.

Философы Нового времени во главе с Коменским искренне верили, что именно идея равного доступа к грамоте, воплощённая в одноимённой школе, обеспечит роду человеческому равные права на счастье. Вышло, однако, по-другому.

На всех парах мы врезались в тупик всеобщей и обязательной азбуки. Выход из тупика всегда один — немного отступить, чтобы нащупать верную дорогу. Значит, вернуться туда, где миллионы людей потеряли себя...



### ...организация

Право подростка на свободный поиск себя в расписании должно быть подкреплено юридически, это естественно. Но как? Секрета нет — оно воплощает себя в альтернативном, но равновесном аттестату зрелости личном сертификате (портфолио, пакете достижений). Такой пакет содержит отзывы учителей, авторов мастерских о персональных талантах ребёнка.

Пример: перед нами «вечный студиец». Чем же он занимается с утра до вечера? Философ сказал бы — ищет себя, психолог — развивает природные задатки, ну а юрист — ходит «по мастерам» за отзывами о своей работе, сумма которых и составит тот самый личный пакет достижений. В одном отзыве будет написано: «Слава Н. свободно говорит на двух языках», в другом — «Пишет без ошибок», а в рекомендательном письме — «Отремонтировал двигатель», «Восстановил мебель», «Работал кулинаром в школьном кафе».

Такие резюме вновь популярны нынче в Великобритании. Работодатели нередко больше верят им, а не привычным «столбцам из оценок». При необходимости учитель-мастер заверяет свой отзыв личной печатью (подобно врачу в поликлинике), поскольку персонально отвечает перед обществом и государством за объявленные в документе достижения аттестуемого.

### ...экономика

«В гражданском обществе главным регулировщиком всего и вся является контракт. Даже когда вы покупаете какую-нибудь колбасу в магазине, вы заключаете контракт с продавцом, олицетворённый в кассовом чеке. Это как раз тот документ, с которым можно в суд пойти, если потребуется. Кредитная карточка, полис — назовите, как хотите. Я думаю, что в недалёком будущем дети будут пользоваться школой так, как мы — свежей газетой или Интернетом. То есть просматривать её с любой страницы, в любом направлении, со своей личной скоростью и по своему велению-хотению».

Из интервью Милослава Балабана «Новым Известиям»

Вы уже поняли: каждый ребёнок получает на входе в парк-школу кредитку, обеспечивающую ему комплекс образовательных услуг согласно утверждённому подушевому нормативу.

Деньги, выданные государством, свободный «кочевник» тратит по мере передвижения от педагога к педагогу.

Таким образом, финансы двигаются от потребителя к исполнителю педагогических услуг напрямую: кредит расходуется тем, кому выдан, без посредников. А учитель — получает гарантированную плату за свою работу, будь то на уроке, в студии или на дополнительном занятии.

Выписывая накануне выпускного бала аттестат или личный сертификат, школа тем самым полностью погашает кредит, отпущенный ребёнку на его образование. Точно так же и учитель, оформляя персональный отзыв об ученике, погашает свою часть кредита.

Спору нет, это кажется фантастикой, но зайдите хотя бы в метро: техника «пластиковых услуг» обслуживает каждую секунду миллионы пассажиров. Это сегодня. А завтра?

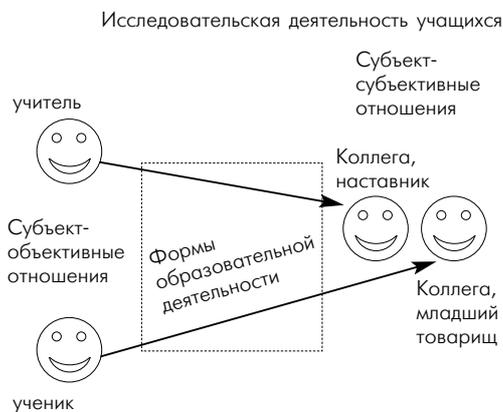
Многие спросят: где же взять столько учёных? Что делать сельским школам, удалённым от научных и культурных центров страны?

Ответ на этот вопрос связан с пониманием слов «привлечь учёных». Совсем не нужно, чтобы учёный работал в школе учителем. Такая ситуация скорее нежелательна, поскольку современная школа с её мощной управленческой структурой, методической и контрольной службами склонна воспроизводить ситуацию «преобразования» учёного в учителя, когда выход на собственную трактовку преподаваемого предмета пресекается и учёный обречён работать в стандартном репродуктивном поле. В результате учёный, придя в школу, занимает типичную для «обычного» учителя позицию и функционально перестаёт от него отличаться.

Задача в том, чтобы спроектировать и организовать **встречу учителя и учёного**, во время которой учителю открывается смысл знания как живой научной традиции. Такая встреча может происходить только на содержательной основе, которой является совместное проектирование, организация и выполнение учебных исследований со школьниками.

В принципе такое содержательное общение может быть весьма кратким; поддерживаться по обычной или электронной почте, а очное общение участников проекта может происходить периодически. Опыт организации и проведения Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского подтверждает это. Работа в рамках этой сети с коллективами и школьными учителями в течение нескольких лет показывает, что позиция, которую занимают руководители юношеских исследований, представляемых на конкурс, постепенно эволюционирует от учителя в сторону исследователя, а профессиональная компетенция развивается в способность относиться к содержанию учебных программ как к живому, знанию, а к ученикам — как к равноправным участникам образовательного процесса, «младшим коллегам», сотворцам познания.

Указанное движение мы проиллюстрируем схемой: характер внутренней среды образовательного учреждения определяется приоритетом развития в нём исследовательской деятельности учащихся. Эта деятельность развивается в рамках различных форм (специализации, экспедиции, конференции и т.д.). Эти формы — предмет проектирования со стороны администрации и педагогов (постепенно в этот процесс могут включаться и учащиеся). В результате реализации цикла

**Эволюция позиций участников исследовательской деятельности**

развития исследовательской деятельности первоначальные «стандартные» для школы объект-субъектные позиции участников образовательного процесса эволюционируют в сторону субъект-субъектных. Направленность этому процессу придаёт то, что в образовательную среду вносятся нормы и ценности науки, а также исследование как главное средство развития науки, в результате чего складывается новая профессиональность педагога — руководителя исследовательской деятельности. При этом у ученика возникает внутренняя, собственная целеположенность, в результате чего он превращается в равноправного субъекта учебной деятельности.

Москва

**...и результат парк-школы**

На каждом шагу спрашивают: и что? Каков педагогический навар от школы-парка? Сколько угля она даёт стране?

Это и правильный, и бесконечно каверзный, и очень наивный вопрос. Потому что у свободы нет того, что можно было бы назвать свободомером. Слава Богу, пока не придумали. Но отговорки в сторону — ими в таком серьёзном деле не обойдёшься. Что же, попробуем вычленивать главное.

- Дети становятся **людьми**. Что может быть дороже для демократического государства, общества, самих детей? В столичной «Школе самоопределения» Александра Тубельского они часто приходят погостить к тем педагогам, которым не хватает кворума, чтобы вести нормальное занятие. Они их по-человечески жалеют. Какое чудесное, доброе чувство!

- Дети умнеют на глазах. Умнеют не только и не столько по предмету, но по жизни. Оказывается, **человек на своём месте** чертовски умён, обворожительно красив и интересен. Даже если он покружился без толку по школе и вернулся к прежнему стандарту расписания. Значит, так захотелось. На то и свобода.

- Ученики из «парка» на Сиреневом бульваре ходят на работу в свой подшефный детский сад, расположившийся тут же, по соседству, — помогать воспитателям. А в классе — учатся консультировать младших, как бы нанимаясь к профессиональному учителю-мастеру на должность подмастерья. Вот вам «в одном флаконе» и процесс, и результат, и творчество, и адский труд, задействующий ум, волю, сердце, совесть, дух ребёнка. У него, оказывается, есть совесть, сообразуясь с которой он способен принимать свои ответственные решения! То, о чём официальная наука лишь догадывалась, теперь (впервые после трёхсот лет безраздельного господства идеологии Коменского) проверено на практике.

Больше я ничего не стану говорить. В конце концов не всё можно измерить, даже словом, журнальной статьёй. «Человек есть тайна» — это не Коменский произнёс, а Фёдор Достоевский. Ну а разгадку человека можно искать только в его свободе. Или, в переводе на наш профессиональный язык, в свободе собственной и детской. Если, конечно, вы уже открыли свою школу-парк!

- Школа — это естественная монополия, монополист, но... нищий монополист. Ей всегда недостаёт «ещё немножко» денег и любви, доброты и дисциплины, совести и равенства, разума и фантазии, помещений и кадров, планов и программ, чтобы осуществить обещанную массовую «перезагрузку» интеллектов.
- Практика всепланетного вышколивания детей противна жизни уже потому, что нарушает закон стоимости: мешает спросу управлять предложением.
- Ребёнок — вечный подданный единого учебного стандарта — не живёт, а **ВЫЖИВАЕТ** в клетке класса.
- Классно-урочная простота явно хуже воровства уже тем, что **вынуждает ученика прикидываться чистой доской, а педагога — не только кладёзем, но и светочем всякого знания.**

Из работы М. Балабана и О. Леонтьевой «Образование как «рыночный» интеграл личных интересов» (1995)