

РЕБЁНОК В ОТКРЫТОЙ и закрытой школьной системе



Ната Крылова,
кандидат философских наук

*В основе воспитания лежит достоинство личности.
С. Френе*

В отечественной педагогике и образовательной практике последние годы очень популярно понятие «система». Понятие приглянулось многим методистам и управленцам своей универсальностью, поскольку включает и связывает всё — от целей и задач воспитания/обучения, их структуры и организации, действий участников и среды.

- системность • воспитательная система С. Френе • отметки
- сотрудничество в школе • уроки человечности • успех ребёнка
- школьный уклад

Обеспечить системность, т.е. слаженность и эффективность работы для «человека системы» — основная цель. Поневоле содержание деятельности людей внутри системы и уж давно на уровне событий жизни одного ребёнка отходит на второй

и третий план. Но именно это должно быть главным для каждого истинного педагога. С этой точки зрения и школа должна обеспечить не просто «учебно-воспитательный процесс», а событийность

жизнедеятельности ребёнка, полем которой должно быть всё — учёба, общение с детьми и взрослыми, игра, досуг, участие в организации самой школьной жизни, и всё это в условиях взаимодействия со значимыми другими.

Но, к сожалению, в школах обучение фактически определено системой управления как основополагающий процесс, которому должно подчиняться всё. Именно это изначально делает каждую конкретную школу системой, закрытой для ребёнка: ведь в ней он призван развивать только свои учебные знания и умения. В закрытой школьной системе, ориентированной только на обучение, не возникает для ребёнка событийности его жизни, а все события, «плохие» и «хорошие», происходят за пределами школы. Если же педагоги и администрация захотят сделать школу открытой и комфортной для ребёнка, им придётся преодолевать значительную инерцию официальной системы.



С. Френе

Скажут: ребёнок — часть школьной системы... И да, и нет.

Да — поскольку мы все заложники системы и её подсистем. В этом смысле ребёнок от неё зависит, и подчас эта зависимость приобретает для него весьма драматические, протестные, конфликтные и асоциальные формы. Нет — поскольку он к ней приспосабливается и даже удачно вписывается, но стремление к автономии всё равно проявляется: оно заложено самой природой: «Я-сам» — настаивает малыш, едва научившись говорить.

Для ребёнка в школе важны значимые взрослые, старшие товарищи, одноклассники, «доверительная» группа, близкие друзья (но не обязательно из одного с ним класса), группы, в которых он реализует деятельностные интересы и где признаются его способности и особенности.

Школьная жизнь хороша тогда, когда не возникают противоречия между основными формами детского бытия в системе и вне её, когда атмосфера сохраняет суверенитет ребёнка, свободно включая его в жизнедеятельность школьных сообществ как достойного и равного участника.

Как и что в школе воспитывает?

*Ребёнок не формируется извне.
Он создаёт себя изнутри.
С. Френе*

Можно ли рассматривать воспитание как целенаправленный взрослым (т.е. односторонний) процесс? Не вернее ли взаимодействие считать основой всех процессов становления и формирования? Тогда определение воспитания выглядело бы так: воспитание — особая функция и эффект дружеского взаимодействия детей и взрослых в открытом сообществе, создающем наилучшие возможности для перспективного развития и саморазвития ребёнка как субъекта образования.

Когда мы идём не от «системы», а от «взаимодействия», мы можем гибко, в режиме «здесь и теперь» строить совместную инициативную деятельность, опираясь на отношения взаимозависимости, взаимоуважения, взаимопонимания и взаимодоверия и предоставляя каждому ребёнку свободу решать его индивидуальные задачи.

Как в противовес формализму традиционной системы создать в школе атмосферу истинного взаимопонимания?

Нужны определённые условия, создающие особый уклад каждой школы. Одна из интереснейших моделей школьного уклада (или, скажем, «воспитательной системы») была создана Селестеном Френе (1896—1966), ярким представителем движения «Новое воспитание». Френе указывал на следующие, как он говорил, принципы перестройки школы, пути её

преобразования, которые он на протяжении всей жизни воплощал в своей школе:

- постоянное сотрудничество детей и взрослых. Нравственность (и гражданственность — добавим мы) не преподаётся, а формируется практикой жизни. Почти семейная обстановка, товарищеские отношения, разновозрастный коллектив. Старшие дети («наставники») работают с младшими;

- отказ от теоретизирования в обучении и практическое освоение предметов. Учебный процесс на основе труда. Написание свободных текстов — основа учёбы. Они собираются в личную книгу ребёнка (от одного до трёх свободных текстов в неделю). Учёба (информационно и дидактически) развёртывается на основе написанных детьми свободных текстов: так рождается живая грамматика и живая арифметика;

- вместо стандартных учебников изготавливаются собственные карточки на основе текстов. Ежедневно тексты превращаются в дидактический материал: карточки с текстами и рисунками собираются в рабочую библиотеку, печатаются в школьной типографии (практика переписки между детьми (школьными сообществами));

- изучение языка строится на основе создания собственных свободных текстов, докладов, отчётов, писем. Используется копировальный аппарат, дети самостоятельно набирают тексты, делают иллюстрации, печатают гравюры. Так готовится выпуск своей газеты. Выбор лучших текстов для печати на демократической основе: чтение — обсуждение — голосование;

- всё делается по желанию, ребёнок делает то, что ему хочется и нравится — иначе он растёт непослушным и ленивым (поскольку его заставляют);

- самостоятельное составление индивидуальных планов... совместный контроль, самоконтроль и возможность получить высокую содержательную оценку, даже если сравнительный результат невелик (сравнение с собой). Индивидуальный план на неделю у каждого. В субботу проверка выполнения планов; личные дневники с диаграммами выполнения собственных планов + дневник учителя;

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

- школа — комплекс мастерских, обеспечивающих воспитание разнообразным трудом. Нет уроков — нет звонков, но каждый заинтересован в выполнении своего плана. Каждый день несколько часов отводится коллективной работе, которая тесно связана с повседневной жизнью класса;

- учитель не даёт уроков, его задача — совместная работа с учениками в разных уголках класса. В комнате две-три доски и столы для групповой работы. Такая организация естественным образом отвергает массовый (фронтальный) опрос и текущие отметки;

- дети стараются выполнить норму (учебные программы) и получить после зачёта аттестат за выполнение всех работ. В дневник вклеивается специальный знак. Система аттестатов заменила систему классификаций, здесь нет ни первых, ни последних и «каждый добивается успеха на свой лад, в соответствии со своими способностями»;

- стенная газета, в которой три большие свободные колонки: «Мы критикуем...», «Мы поздравляем...», «Мы предлагаем...». Газета вывешивается в понедельник и заполняется детьми самостоятельно всю неделю (есть ответственный на это время). Устраиваются постоянные выставки, работы детей остаются в школе до её окончания.

С. Френе подчёркивает: «Мы не заставляем...». Всё дело в мотивации. На ней основана методика центров интересов (доминирующих интересов) и в более полном варианте — комплексов интересов, которые реализуются в практической работе.

Модели школы Френе существуют во многих странах, как и школы Монтессори или Штайнера. Но их, конечно, не так много, поскольку школьная система организована так, что в неё с трудом вписываются свободные пространства

самообразования. И чтобы стать учителем в духе Френе, надо отказаться от некоторых опорных принципов традиционных отношений «воспитателей и воспитуемых». Не все это могут. Тем не менее, отдельные стороны модели школы Френе вполне могут вписаться (и вписываются) в систему нашей школы — в первую очередь дружеские взаимоотношения педагога и детей.

Отметки как метки системы

Тут Алиса вспомнила, что она пешка, и она должна ходить...

Л. Кэррол

У нас — новая модная технология: некоторые школы начали размещать на своих сайтах текущие отметки детей. «Ура!» — процесс классно-урочного обучения становится открытым как проходной двор: все всё видят и могут сравнивать, классифицировать и делать выводы. Даёшь каждый классный журнал как всеобщее достояние! Вот когда дети начнут, наконец, учиться как надо, устыдясь своих «троек» и «двоек»...

Отметки в школьной системе — средства воздействия (изодрённого наказания и упрощённого поощрения). Поэтому и делается вывод: если отметки станут всеобщим достоянием, то выставление напоказ результатов школьного контроля означает только одно — вторжение в частную жизнь, принудительное социальное воздействие на внутренние процессы роста ребёнка и его подхлестывание. Детям и их родителям делается предупреждение и ставится метка: вы работаете на «троечки», а вы — на «двойки», берите пример с «хорошистов» и «отличников»...

Так вносится напряжённость в отношения детей и родителей в школьном сообществе и семье — теперь многие родители получили формальный повод начинать разговор с ребёнком с упрёка: опять «тройку» получил, зачем выставляешь меня на посмешище...

Отметки, свидетельствующие о формальной неуспешности, — причина для ребёнка не любить школу. Не будем забывать, что система отметок сделала основную массу учеников (большинство!), скажем мягко, не вполне удачными, а некоторых подростков в прямом смысле изгоями. Конечно, учитель может сказать — «двоечники» и «троечники» сами виноваты, что плохо учат. Но всё же основная доля вины в низких отметках лежит на школе, и если уж школа не может организовать обучение так, чтобы дети были успешны, то кто ещё сможет?

Уже давно признано, что неэтично и непедагогично на родительских собраниях говорить об успеваемости конкретных детей при всех (обычно классным руководителям настоятельно советуют говорить о столь интимных «эффектах» обучения с глазу на глаз). И вот управляющая система решила сделать процесс обучения «открытым» именно в этом своём сегменте и настолько, что теперь всё выносится на ещё более широкую аудиторию.

Бюрократически понятая открытость — просто желание сделать прозрачными для контроля взаимоотношения ребёнка и родителя. Здесь в выигрыше, как всегда, останутся «отличники» (и их родители), которых на порядок меньше остальных. Они-то и хотят выставлять свои «пятёрки» напоказ. Но достоинство большинства ребят (и их родителей) будет унижено.

Здесь явно нарушены права и детей, и родителей. Спросили ли школы согласия детей на обнаружение их неудач?

Я бы ни за что не захотела, если бы была в такой школе. Для своих детей я тоже этого не пожелала бы. Кроме того, далеко не для всех родителей образование их детей упирается в отметки, и им может показаться сомнительным, если кто-то со стороны будет сравнивать результативность его ребёнка с другими. Но у нас, слава Богу, не все потеряли здравый смысл. Во многих начальных школах отметки не ставят, а в некоторых школах не делают

культы из отметки вплоть до восьмого класса. И это правильно, если заботиться о взаимодействии учителей и учеников.

Введение показной системы контроля отметок нарушает также и права самих учителей, поскольку выставляются напоказ формальные результаты их преподавательской деятельности. Кроме того, им прибавили работы, ведь надо ежедневно заполнять дополнительные документы (которых и так более, чем нужно).

Атмосфера сотрудничества, которую старается создать в школе каждый думающий и ищущий учитель, не может и не должна опираться на культ какого бы то ни было количественного измерения, даже если вышестоящая система требует этого для удобства своего контроля. Педагог должен исходить из аксиомы: параметры личности и индивидуальности невозможно измерить точно; измерения условны, относительны и субъективны.

В историю педагогики вошли те педагоги, которые строили свои школы не как системы воздействия или формирования (т.е. односторонние процессы), а как пространства развития и взаимодействия с ребёнком (открытые системы с гибкими связями). Примеры всем известны: свободное воспитание Л. Толстого и Н. Вентцеля, экспериментальное образование Д. Дьюи, новое воспитание С. Френе, педагогика действия В. Лая. И конечно, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, «Шкид», школы-коммуны, сообщества-коммуны 1920–30-х, педагогика коллективного творческого дела, гуманное воспитание В. Сухомлинского, В. Караковского и Ш. Амонашвили, воспитание самоопределением А. Тубельского. К ним не вполне подходит понятие «воспитательная система» именно потому, что система, существующая в нашем отечественном образовании как её элемент, изначально планируется закрытой. Все названные педагоги только и делали, что пытались её открыть. Ведь от школьной системы государство (в лице инспекторов и методистов) требует строгого разделения управленческих функций, иерархически организационной структуры, ответственности долгосрочного и текущего планирования, развёрнутой отчётности для доказательства достоверности всех показателей. Иначе директор школы будет под угрозой

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

увольнения. В свободных же пространствах взаимодействия взрослого с ребёнком многое определяется ситуациями действия «здесь и теперь», когда прямой контроль ей противопоказан, а порой попросту невозможен.

Любить каждого ребёнка как своего

Василий Александрович Сухомлинский — ближайший предшественник современного гуманного и свободного воспитания. Благодаря Сухомлинскому укрепились в отечественной педагогике идеи любви, заботы и защиты ребёнка. На его работах и практике выросла педагогика сотрудничества. Сухомлинский — наш российский Корчак. В их биографиях нет прямых пересечений, только 1942 год, когда Корчак со своим детским домом погиб в Трешлине, а Сухомлинский был на грани смерти после тяжелейшего ранения. И есть главное, общее в их жизни — способность делать выбор, выстоять в любых обстоятельствах, безусловное принятие и понимание ребёнка, бескорыстная любовь к нему в любой жизненной ситуации и тем более в конфликтной и «пограничной».

Любить ребёнка — миссия педагога. Эта педагогическая аксиома была выстрадана каждым: Корчак до последней минуты жизни был для чужих детей, ставших волею судьбы своими, и отцом, и учителем, и другом. У Сухомлинского первый ребёнок — девятимесячный малыш — погиб вместе с матерью в гестапо в 1941-м. ...Педагогическая миссия была искуплена кровью и Корчаком, и Сухомлинским. Их судьба дала им право на особое место в педагогике.

Система Сухомлинского, в которой доминировал интерес к духовному потенциалу ребёнка, неявно, но всё же противостояла системе коммунистического воспитания, в которой главенствовали идеологические акценты, а коллектив

доминировал над личностью. Сухомлинский защищал позицию, ставившую его и утверждаемые им нормы воспитания, над господствующей идеологией:

- «Не насиуйте душу человека»;
- «Без нравственной чистоты всё теряет смысл»;
- «Непринуждённое, дружеское общение детей и взрослых (а это — две трети общения) должно пронизывать деятельность, не связанную с обучением и успеваемостью»;
- «Чтобы воспитанники любили учителя, они должны видеть в нём живое воплощение культуры человеческой мысли».

Сухомлинский строил в своей школе не систему воспитания (как плановую организацию воспитательной работы), а культивировал гуманные взаимоотношения педагогов и детей. Многообразие, богатство и логика «взаимоотношений» помогли создать особую воспитательную атмосферу, где живое общение создаёт мир школы. Поэтому можно сказать, что в основе системы Сухомлинского лежали не те или иные организационные действия, а ясные педагогические установки: любить ребёнка, заботиться о нём, способствовать его успеху, а через успех влиять на самовоспитание.

Уроки человечности по Сухомлинскому

«**Защитное воспитание**». Важнейшей составляющей своей системы Сухомлинский называл защитное воспитание, которое он определял как «глубоко индивидуальное творчество педагога» в его отношениях с ребёнком, имеющим те или иные проблемы.

Сухомлинский понимал, что детям, растущим в условиях видимых и невидимых социальных противоречий, могут быть присутствия чувства озлобленности, одиночества (духовного одиночества), неверия в человечность. Но он исходил из того, что рав-

нодушие, глухота к добру, нечестность, неуважение к людям не должны укорениться в душе ребёнка. Это возможно тогда, когда педагог обладает «тонкой способностью отделять зло от личности ребёнка» и умеет чувствовать духовный мир каждого ребёнка, даже если в этом ребёнке поселилось зло.

Эту способность Сухомлинский считал главной в педагогической культуре. Она и помогала создавать пространство нравственного развития таких детей в их деятельной заботе о товарищах, семье, природе.

По сути, это были основы педагогики поддержки и сопереживания, которые позже (в 80–90-х) были сформулированы О.С. Газманом, одним из последователей Сухомлинского. Оба понимали: важно, чтобы ребёнок не чувствовал «педагогической преднамеренности» заботы, для этого надо найти с ним общие духовные интересы.

Успех ребёнка — необходимая часть его самовоспитания

Педагогическая мудрость воспитателя, по Сухомлинскому, состоит в том, чтобы ребёнок никогда не терял веры в свои силы и видел свою успешность. Сухомлинский считал, что успешность ребёнка в школе должна быть многообразной и универсальной — такой, какой она проявляется в жизни, не только за партой. «Надо сделать так, чтобы самый слабый ребёнок видел плоды своего труда и чувствовал гордость».

Сухомлинский считал, что «стандартной структуры урока быть не может», что учитель должен сделать урок интересным для каждого, чтобы ребёнок хотел самостоятельно применить свои знания. Условие хорошей учёбы — обеспечить радость успеха, чувство гордости, которые переживаются ребёнком как обретение человеческого достоинства. «Учение — частица духовной жизни». Оно рассматривается как

одна из форм человеческих взаимоотношений, где отношение к учителю переносится на учебный предмет и наоборот. Процесс обучения Сухомлинский видел не в натаскивании на правильные ответы, а в осмыслении и объяснении ребёнком сути разнообразных явлений. Учитель вместе с детьми формулирует «узлы знания» — наиболее важные для становления обобщённого личностного знания ученика, который ведёт для этого специальную тетрадь.

Школа Сухомлинского вбирала несколько взаимосвязанных направлений совместной деятельности (он их также называл «школами»). Так соединились школа мышления, школа радости, школа книги, школа любознательности, которая культивировала не исполнительские, а творческие способности. Все эти «школы» не имели чётких организационных границ (и не было фиксации их «работы от и до»). Скорее всего, их можно определить как неформальные, нестандартные пространства общения с детьми, где преобладало то или иное образовательное содержание.

Для школы мышления (мысли), как подчёркивал Сухомлинский, характерно постоянное применение знаний: уроки мышления пробуждают активные интеллектуальные силы ребёнка, желание выразить себя, найти форму самовыражения в творческой мысли.

Школа мышления для дошкольников и учеников начальной школы, например, — это 60 уроков под открытым небом, объединённых несколькими темами («Природа», «Книги»). Сюда же включались и 12 уроков-наблюдений за маленькой вишнёвой почкой. Сухомлинский отмечал, что все дошкольники, кто прошёл такую школу, были успешны в основной школе. Они научились наблюдать, размышлять, осмысливать мир.

Понимание многогранности своей успешности приходит к ребёнку через признание интересов других. Например, в школе Сухомлинского была традиция собирать общую бригаду самообслуживания, куда каждый день включается один человек от каждого класса. Роль эта была почётной, и ребята старались как можно лучше отработать хозяйственный день, поскольку это была работа на общее благо. Успешная работа цени-

лась не менее высоко, чем успешность в учёбе. Было принято сделать что-либо конкретное и полезное для школы, заботиться о младших, вместе с ними ухаживать за растениями и животными.

До восьми вечера школа была открыта для всех желающих. Действовали все мастерские, комнаты для технического творчества, для занятий по машиноведению, электротехнике, телемеханике, автоматике, конструированию и моделированию, радиолaborатория, гараж, детский силовой цех (рядом с настоящей силовой установкой). Везде были созданы детские рабочие места. И это не считая мест для художественного творчества и занятий прикладным искусством. Учитель-предметник часто возглавлял разновозрастные ученические объединения, в которые входили дети с разным уровнем готовности к трудовой деятельности в этой сфере и где они учились друг у друга.

Стало привычным, что в школе действуют разные формы клубной, внеклассной деятельности, в ней каждый ребёнок мог выбрать для себя конкретное дело. Порадовалась лень и равнодушие, ценилось умение воплотить свои мысли и чувства в художественном образе, поощрялась игра на любом музыкальном инструменте. Культивировалось умение «видеть» музыку и слушать природу. Сухомлинский по меньшей мере дважды в месяц специально подбирал мелодию для прослушивания с детьми на лоне природы.

Программа обучения фактически разделялась на две подпрограммы: «обязательные знания и внеклассное чтение». Самостоятельное чтение, которому придавалось огромное значение, развивало детское литературное творчество. Многие часы общения со своими питомцами Сухомлинский проводил за книгой в непринуждённой обстановке, сам читал детям.

Школьный уклад

Сухомлинский защитил право на собственную систему, в основе которой лежали общечеловеческие принципы. В его школе был неповторимый школьный уклад, который и сделал её непохожей ни на одну другую школу. Возможная несовместимость воспитательной системы и школьного уклада раскрывает феномен уклада как относительно автономной школьной реальности, которая воссоздаётся в разнообразных культурных практиках взаимоотношений и взаимодействия (сотрудничества) детей и взрослых. Отсюда вывод: не всякая воспитательная система способна создать уклад, выразить себя в школьном укладе, его определяют ежедневные практики общения и сотрудничества детей и взрослых, когда школьный мир создаётся неформально как единство жизненных интересов детей и взрослых.

Если учитель не живёт одной жизнью с ребёнком, а только контролирует и поучает его, то школьный уклад не складывается. Есть ли у такого учителя система? Наверное, есть, и он её придерживается. Но создаёт ли эта система событийность жизнедеятельности ребёнка?

Если нет — она остаётся рутинной работой, не имеющей смысла для ребёнка и не дающей результата для педагога. Система останется набором форм работы учителя, если не будет постоянно существовать в укладе как привычная совместная жизнедеятельность детей и взрослых, интересная им самим.

Система и уклад — соотношение возможностей

Уклад — всегда живая событийность, в то время как системные мероприятия чаще всего целенаправленно организованы, а иной раз и спретируются, что делает их ещё бо-

лее формальными. Система — матрица с заявленными ячейками, уклад — их конкретное заполнение. Уклад — пространство жизнедеятельности, отвечающее потребностям ребёнка, он обеспечивает его интересную и комфортную жизнь в школе.

Только конкретное содержание взаимодействия детей и взрослых может сделать «мероприятие» их живым совместным бытием. Если к системе воспитания непосредственно можно отнести основные школьные события, вокруг которых периодически развёртывается внеучебная деятельность (типа традиционных сборов, фестиваля или праздника знаний), то уклад — это то, как проходят уроки, как рождаются и складываются все события.

Вывод этих рассуждений такой: воспитательная система и уклад школы сосуществуют, мера их близости зависит от способности воспитательной системы быть созвучной реально сложившимся взаимодействиям детей и взрослых. Если они близки, то так называемая «эффективность воспитания» обретает смысл. Но если в школе воспитательная система правит формально, эффективность работы педагогов будет ограниченной.

Каждый ребёнок примеряет школьную систему на себя. Кто-то остаётся довольным, кто-то равнодушен — поскольку самодостаточен (вне системы и без неё), а кому-то она становится «поперёк горла». И это — слабое место любой воспитательной системы. Поэтому актуальна задача не столько систему строить в школе и в каждом классе, сколько создавать «многополярный» школьный мир, где каждый ребёнок, самоопределяясь, найдёт себе место. От стиля взаимоотношений с ребятами зависит, будет ли школьный мир радостным или скучным, формальным, тусклым, а порой и ненавистным. **НО**