

СИСТЕМНАЯ НЕПОЛНОТА ШКОЛЫ: принципы преодоления

Эльбрус Дзуцев,

заведующий кафедрой педагогики и психологии Северо-Осетинского республиканского института повышения квалификации работников образования

В последнее время обострился интерес к определению и уточнению понятия качества в образовании, выявлению его адекватных характеристик, их соответствия требуемому уровню. Речь идёт о том, измеряется ли это качество количеством информации, которую человек может запомнить и воспроизвести, или масштабами личности, знающей и умеющей её добывать, а главное — использовать.

Полагаем, что выбор ответа здесь не вызывает сомнений, он давно сделан обществом и педагогической классикой в пользу творческого, социально-деятельностного освоения знаний. К сожалению, образовательная практика даёт образцы различного контраста со сделанным выбором.

Научно-практическая ситуация в нашем ведомстве столь извращена и запутана, что вести вразумительный разговор — дело весьма трудное и сложное, хотя именно по названной причине позарез необходимое. Именно на основе такого разговора можно обеспечить преемственность и перспективность педагогической мысли, как это и должно быть в любой развивающейся науке. Можно ли, однако, свидетельствовать о поступательном движении в нашей области, при котором одно знание (теория) логически вытекает из предшествующего, открывая простор для последующих?

Вспомним хотя бы обозримый период времени, скажем, последние 20–30 лет. У многих ещё свежи в памяти воспоминания о широко

рекламируемом в недавние годы проблемном обучении, сменившемся вскоре, кажется, концепцией оптимизации. Да и та продержалась недолго: ей предпочли интенсификацию. Затем пошли проблемное обучение (в двух вариантах), личностно-ориентированное, которое ещё и на слуху, но сходит с арены, так робко и нечасто её упоминают.

Какая, однако, связь в ворохе концепций, которая обеспечивает развитие педагогики по восходящей? И сколько вообще должно быть концепций, разумеется, правильных по одному и тому же вопросу, в одной и той же предметной области науки?

Весьма красноречивым показателем, характеризующим парадоксальность, неопределённость текущего педагогического момента, может служить признание, сделанное солидным автором солидной монографии, одно название которой ко многому обязывает: Я.А. Пономарёв «Психология творчества и педагогика» (М., 1976): «Усилия, направленные на развитие творческих способностей школьников, множатся с каждым днём. И вместе

с тем с каждым днём становится всё яснее, что путь к достижению желаемого эффекта, к его направленному формированию преграждён каким-то скрытым, а потому не преодоленным до сих пор препятствием».

То, что усилий действительно много и они не приносят желаемого эффекта, хорошо известно, иначе вряд ли была необходимость в модернизации образования как специальной задаче. Но такой ли уж тайной за семью печатями является препятствие, объективно встающее на пути достижения желаемых успехов?

Педагогический полуфабрикат

Особенность текущего педагогического момента, давно и неотвратимо установленная педагогической классикой, подтверждённая её долгой опытно-практической и экспериментальной деятельностью (последний убедительный пример в нашей стране — В.А. Сухомлинский), состоит в том, что школа в том виде, в каком мы её имеем, остаётся пока педагогическим полуфабрикатом, страдающим системными изъянами, не преодолев которые, нельзя надеяться на оптимизацию происходящих в ней процессов. Доказано, что в её производственно-конструктивном формате (каркасе, пространстве), довольно привычным образом локализованном в классе и на уроке, пропущена (отсутствует, не сформирована) ещё одна, по сути главная, целеобразующая технологическая линия, актуализирующая трудовую, социально-практическую деятельность учащихся, призванную стать содержательно-мотивационной предпосылкой и основой их учебно-познавательной деятельности, составляя с ней единство.

Разумеется, отсутствие какой-либо части в системе делает ущербным функционирование и остающейся части, лишь по формальным признакам названной учебно-воспитательной. Лишённая целевой доминанты, она не может адекватно выполнять свои форми-

рующие задачи и вынуждена прибегать к словесно-декларативным, схоластическим методам, не приводящим к желаемым последствиям. По сути дела, знание из средства внеучебного, социально-практического использования, каковым оно является по исходной, генетической сущности, превращается в символическую фигуру внутриурочного использования, оказываясь содержательно и мотивационно ущербной.

И если какому-то незадачливому деятелю образования сложившееся положение вещей кажется вполне ординарным, легко поправимым, скажем, за счёт очередного усовершенствованного технического средства общения с ребёнком, то его ждёт неминуемое разочарование. Какими иными причинами, как не конструктивными изъянами педагогической системы, можно объяснить повальную неудовлетворённость результатами её работы, измеряемыми большим отрицательным числом? Неужели недостаточной квалифицированностью педагогов, повсеместно демонстрирующих примерно одинаковые показатели? И не только в России. Или некондиционностью детского человеческого материала, с которым школа имеет дело? Но другого не дано, а с тем, что есть, надо считаться как с объективной реальностью, достоинство которой состоит как раз в том, что она именно такая. В противном случае этот материал может оказаться и трудным, и ершистым, и непокладистым, и строптивым, упорно сопротивляющимся любому неадекватному с собой обращению.

Более того, по авторитетному мнению специалистов, интенсификация технологических процессов при неадекватном содержании может иметь и отрицательные следствия. И это не грозящая опасность, а горькая явь.

Многое в дальнейших судьбах школы зависит от того, какую «степень правды» о ней мы себе позволим. А правда состоит в том, к сожалению, что упомянутая

особенность текущего момента, касающаяся системной неполноты школы, часто упускается из виду официальной педагогикой — то ли по незнанию (что, как известно, не освобождает от ответственности), то ли по забывчивости (что тоже предосудительно), то ли умышленно, видимо, из-за неспособности её разрешить (что вообще преступно). Понятно, такое игнорирование проблемы, по какой бы причине оно ни происходило, не может способствовать продуктивному продолжению и развитию идей педагогической классики по обеспечению целостности системы.

Задачи реструктуризации школы

Так в чём же состоит конструктивная неустроенность школы и каковы задачи её реструктуризации в искомом направлении? Никакой тайны в этом также нет.

Генетические истоки нынешней общеобразовательной, всеобщей школы, как известно, восходят к эпохе Античности, где этот институт воспитания был создан для нужд элитарно-аристократической касты и выполнял интеллектуалистические, досугово-развлекательные функции, не требовавшие ни пропедевтической, ни профориентационно-формирующей работы. Поэтому школа существовала в студийных, камерных формах, обходясь словесно-схоластическими методами, принципиально противопоставленными труду, считавшемуся постыдным ремесленничеством, делом раба.

В соответствии с традицией, вполне объяснимой, но никак не оправданной ни теоретическими, ни практическими соображениями, берущей начало с этого периода истории человечества, современная школа, по сути, осталась в первозданном виде, несмотря на неоднократные и мощные попытки её реформировать на гуманистический, демократический лад, не приведшие пока к окончательному и повсеместному успеху. Поэтому она всё ещё актуализирует лишь одну составляющую воспитываемой личности — интеллектуалистическую, теоретико-познавательную. При этом остаётся невостребованной более важная её составляющая — чувственно-практическая, созидательно-трудовая, что за-

ставляет образовательное ведомство двигаться вспять.

По сути дела, школа (и подавляющая часть педагогической общественности) оказалась в царстве концептуальной лжи, полагающей, будто путём сообщения ребёнку различных информационных сведений его можно сформировать как личность и подготовить к профессионально-жизненному выбору, укрепить его социальный иммунитет. И это — без обеспечения его человеческих прав на социальные инициативы, без его участия в трудовой, созидательно-практической деятельности, являющейся полем познавательной активности человека, полем приложения знаний.

Однако не так примитивно-убого устроена личность, чтобы таким убого-примитивным путём её сформировать. Об этом было известно уже и Я.А. Коменскому, с горечью отмечавшему в своей «Великой дидактике» 400 лет назад: «Мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам ещё от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно устремились к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями».

К сожалению, концептуальная лож так укоренилась в ведомстве, стала настолько обыденной, что она приняла даже правовую норму, закреплённую в статье 15 (пункт 1) Закона РФ «Об образовании», которая гласит: «Образовательный процесс в образовательном учреждении регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения)... Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку базисных учебных планов и примерных программ курсов, дисциплин».

Парадокс ситуации заключается, помимо прочего, ещё и в том, что даже внеклассная социально-воспитательная работа школы не предусмотрена ни Законом «Об образовании», ни образовательными стандартами, осуществляется инициативными, самодеятельными методами.

Понятно, что в силу конструктивной неполноты, необустроенности школы не могут быть адекватными происходящие в ней педагогические процессы. Не может быть адекватна в этих условиях и педагогическая квалификация, воспроизводящая аномальную педагогическую конструкцию. В этих условиях не могут быть решены проблемы качества образования, и учитель, будь даже семи пядей во лбу, объективно обречён на неудачу. Ведь ему предлагают решить все воспитательные задачи, так сказать в один приём, по формуле: пришёл, увидел, победил; то бишь — пришёл, рассказал, и делу конец. Между тем такой стереотип достаточно распространён и глубоко сидит в сознании педагогического обывателя (под термином «воспитывающее обучение»).

Не более удобно чувствует себя в этих условиях и ребёнок, ибо в школе востребована только его «часть» — роль ученика, и то, как оказалось, не полностью. «Поэтому многое и для ребёнка, и для педагога остаётся за кадром образовательного процесса. Не имея возможности в школе быть самим собой, ученик вынужден притворяться, лгать, «прятаться» от учителей. Ощущение своей никчёмности, «усечённости» — большое психологическое напряжение для ребёнка» (С. Белова. Школа человека // Народное образование. 2005. № 8).

Отсюда мы имеем то, что имеем. И вряд ли по этому поводу есть необходимость распространяться, хотя все делается для того, чтобы истинное положение дел не делало предметом особого внимания. Понятно, что такое укрывательство, подобное самообману, не может благоприятствовать успеху дела, какие бы концепции развития, программы

модернизации, приоритетные национальные проекты мы ни пытались реализовать.

Подводя итог сказанному, можно заключить, что академическая педагогика, тщетно стараясь решить проблемы школы в рамках класса и урока, выпала из научного контекста и доказала полную свою несостоятельность. Между тем она продолжает править образовательный бал и, кажется, готова делать себе любые послабления, лишь бы удержаться на плаву (перевод из класса в класс с неудовлетворительными оценками, выдача аттестата с «двойками» и т.д.).

Педагогика развивающего воспитания

Это концептуально-технологический проект, продолжающий продуктивные тенденции педагогической классики, которые в полном соответствии со структурой формирующейся личности нацеливают на актуализацию социальных инициатив и созидательно-практической деятельности учащихся, получающих направленное дидактическое обеспечение. Своё терминологическое облачение она получила для отграничения от прочих попыток подобного рода, противопоставляясь методологическому и методическому плюрализму.

Только труд, социально-практическая деятельность может стать тем единственным ключом, который открывает педагогические ворота, замыкающие ученика в классе, в ограниченном пространстве которого знания могут представать перед ним в усечённом, абстрактно-отрешённом, безличностном виде, что мало может способствовать качеству их усвоения.

При этом следует помнить слова А.С. Макаренко, что труд в школе не самоцель, диктуемая только внешним, общественно-заданным заказом по подготовке предприимчивой, профориентированной личности, что само по себе немаловажно: это внутренняя, системная

необходимость, содержательная, мотивационная основа обучения, в единстве с которым обеспечивается целостность педагогического процесса. Понятно, что его актуализация должна осуществляться на определённой системе принципов, основанных на многофункциональном характере труда как педагогической категории, на учёте накопленного многовекового опыта школы в этом направлении. Мы сформулировали эти принципы, обозначив некоторые практические механизмы их реализации.

Принцип гарантированности прав учащихся на социальные инициативы, на участие в трудовой, социально-практической деятельности

Реализация принципа позволит ребёнку, детскому коллективу не зависеть от педагогического функционера, который соблаговолит воспользоваться своими правами на социальные инициативы (а может и отказать). Необходимо внести соответствующие коррективы в Закон «Об образовании», легитимизировать наряду с учебно-воспитательной социально-воспитательную работу школы: это освободит школу от новых соблазнов рассматривать себя в качестве прямого связующего звена между наукой и учеником, так сказать, «в лоб», в явочном порядке, без опосредования этой связи практикой — единственного источника познавательной активности, места использования знаний.

Принцип систематического и системно-организованного труда

Этот принцип чрезвычайно важен в общеобразовательной школе, где «все работы хороши». Для реализации этого принципа следует преодолеть разделение и противопоставление видов труда (производительные и непроизводительные), продолжающие бытовать в науке, причём в педагогике приоритет отдавали так называемому производительному труду. Такое сужение приводило к тому, что многие знания, например, по языкам, истории, географии, якобы непосредственного отношения к производительному труду не имеющие, считались непригодными к практике. «Вот и начали, — свидетельствует М.Н. Скаткин, — искусственно увязывать с трудом от-

дельные клочки знаний из разных предметов и тем программы, не считаясь с логикой науки, с дидактическим принципом систематичности». Проблема, как видите, не из простых и легко решаемых.

Принцип социальной легитимности и включения труда учащихся в производственные отношения общества

Этот принцип осуществляется через практику заключения учащимися трудовых контрактов (с предприятиями, учреждениями, организациями), договоров (о дружбе и сотрудничестве со своими сверстниками из разных стран), лицензирования.

Принцип добровольности и субъективно-конструктивной позиции учащихся в определении количества и вида труда, подлежащих освоению

Право, предоставляемое ученику, не есть обязанность. Этот принцип позволяет ученику соизмерять свои возможности и профессиональные пристрастия, выбирать. К тому же содержание и объём профессиональных объединений школьники определяют и утверждают самостоятельно. Между участниками совместной деятельности предполагается становление отношений ответственной зависимости.

Принцип равномерного совмещения экономического и воспитательного потенциала труда учащихся — с преимуществом последнего

Ориентирует на обеспечение мотивационных (экономических, социальных, моральных, этических) основ труда, позволяет ученику поступиться какими-то инициативами, установить баланс инициатив, выступить с новыми; предупреждает возрождение идей «педагогика прибыли».

*Принцип дидактической целесообразности
и содержательной совмещённости
труда учащихся с обучением*

Часто в педагогике учение и труд рассматривались как параллельно идущие процессы, функциональные связи которых не брались во внимание. О таком примитивном понимании речь была выше. Небезынтересно в связи с этим вспомнить суждения А.С. Макаренко: «Вы помните, наверно, предрассудок, что трудовой процесс должен быть «увязан» с учебной программой. Сколько мы ломали голову над этим проклятым вопросом! Вот дети табуретку делают, а надо, чтобы это было связано с географией и с математикой (смех). Я очень плохо себя чувствовал, когда приезжала комиссия и не находила согласованности между табуреткой и русским языком (смех). Потом махнул рукой и прямо стал утверждать, что не должно быть связи».

Конечно, А.С. Макаренко ставил специфические педагогические задачи, и он совершенно естественно протестует против существующего в его время вульгарного понимания вопроса. Однако преподавание русского языка, например, должно было бы увязываться не с изготовлением табуретки, а с коммуникативной деятельностью детей, скажем, со своими сверстниками из другой такой же колонии.

Системный подход к актуализации труда в школе позволяет снять противоречия при разработке этого вопроса.

Та же география (физическая), скажем, как учебный предмет должна быть для учащихся курсом, по крайней мере, практической экологии, в которую они включены по собственной инициативе. Конечно, при этом дети испытывают определённый дефицит знаний, покрываемый, в том числе, географией. Осетинский (русский, иностранный) язык должен стать соответственно курсом практической коммуникации, осуществляющейся по доброй воле детей со своими

сверстниками, скорее всего, из Южной Осетии (Кабарды, Англии, Франции). Учебный предмет «Технология» должен стать курсом практической технологии, реализующейся в малом предприятии, в ООО, которые являются порождением усилий учащихся, не закабаляющим, а формирующим чувство ответственности, собственного достоинства. История как учебный предмет выполняет функции практического краеведения, начинающегося с собственной семьи, улицы, города, республики и заканчивающегося отдалёнными странами...

Сказанное не означает, конечно, что круг знаний по предметам должен быть ограничен кругом прагматических проблем, возникающих перед учащимися лишь в процессе трудовой практики, и однозначно ими детерминирован. Сказанное означает, что таким путём преодолевается абстрактно-отрешённый характер знаний, и они усваиваются уже не формально, а с точки зрения их применения, подтверждающего их достоверность и полезность.

Ученик одновременно включается в систему общественных отношений, отношений ответственной зависимости со своими сверстниками, что воспитывает лучше сотни школярских мероприятий. Поэтому инициатива детей по выполнению обязательств, взятых на себя в соответствии с трудовыми контрактами (с Домом природы, музеем краеведения, промышленным предприятием), в педагогическом отношении, в воспитательном плане намного важнее, значительнее, чем абстрактно-отрешённое знакомство со сведениями из разных областей знания.

*Принцип организации
и самоорганизации трудовой,
социально-практической деятельности*

Поскольку нынешняя школа становится площадкой для студийной «информационно-возвещательной» деятельности, а на долю учащихся остаётся роль статистов,

пассивно фиксирующих предлагаемые знания, надобность в каких-то управленческих и самоуправленческих структурах у них отпадает. В новых условиях ребята уже сами осознают, что без организационной и самоорганизационной работы им не обойтись.

Названный принцип требует создания реально действующих органов ученического управления и самоуправления на основе существующих в обществе конституционных норм: разделения властей, отчётности и самоотчётности, выборности (путём тайного голосования на альтернативных началах) и т.д.

Обсуждаемая проблема, как известно, далеко не нова. Она возникла на стыке длительного, трудного исторического перехода школы из своего генетически исходного прошлого, восходящего к античности, со своими специфическими задачами воспитания личности, принципиально противопоставленной труду, к сегодняшнему демократизированному состоянию, со специфическими задачами формирования личности, подготовленной к деятельности во всех сферах общественной практики.

Школа словесного возвещения и возвышения над ребёнком, кормления его теоретическим пайком, отрешённым от его личного опыта, попирающего его права на социальные инициативы и продуктивно-созидательную деятельность — банальнейшая нелюбовь, которой надо стыдиться и от которой следует избавляться.

Впрочем, в разворачивающейся эпохе превращения школы из словесно-знаниевого заведения в общественный способ общественной организации жизни подрастающего поколения, где учение обретает подобающее ему место вспомогательной, замещающей деятельности, намечаются положительные тенденции. Их становление и развитие следует записать во многом в актив журнала «Народное образование», в 2002 году объявившего и с тех пор успешно курирующего Международный конкурс имени А.С. Макаренка (посвящённым должно быть понятно, что это значит с теоретической и практической точки зрения). А для непосвящённых поясним: педагогика, которая ратует за труд

как целевую доминанту школы, считает Дело главной составной частью её инфраструктуры, сама возвращается в русло науки, способной развиваться поступательным путём. Этого качества она лишена при сведении объекта исследования и формирования до пределов класса и урока, до узкой расщелины между пультом учителя и партой ученика.

В 2005 г. коллектив журнала выступил с новой инициативой: обратился к В.В. Путину с открытым письмом «Пора исправить трагическую ошибку КПСС в воспитании», где с новой силой поставил наболевшие вопросы. Понимая, что без солидного административного ресурса в их решении не обойтись, авторы послания просили главу государства создать специальную Президентскую программу по выводу школы из словесно-схоластического кризиса. Во главу угла поставлены социальные инициативы детей, их продуктивно-созидательная деятельность. Всё это, конечно, не может не обнадёживать. **НО**