

## ПУТЬ АЛЬТЕРНАТИВ – основа реальных инноваций



**Ната Крылова,**  
*кандидат философских наук*

Почему всё чаще говорят о пути, альтернативном традиционной системе общего образования? Одной из фундаментальных причин стало углубление разрыва между двумя тенденциями: значительного ухудшения здоровья детей за время обучения в школе, с одной стороны, а с другой — ухудшения подготовленности к решению нестандартных учебных проблем, что стабильно фиксируют исследования PISA, в том числе последние.

Организация экономического сотрудничества и развития опубликовала предварительные результаты теста, посвящённого естественным наукам (Ведомости, 30.11.2007). В нём участвовали школьники 57 стран, Россия — на 33–38-м местах. Финны были первыми, канадцы — третьими. В каждой стране тесты PISA (Международной программы оценки качества образования) проходят 4500–10 000 школьников. Ответы на вопросы требуют аналитических способностей. В лидирующих в PISA странах цель — научить подростка обобщать и понимать изучаемый материал. В России, как отмечают педагоги, результативность обучения измеряется количеством и воспроизведением заученного материала.

В итоге способность к логическому мышлению и общий уровень знаний детей за последние 10 лет снизились.

### **Альтернативы — это выход в другое образовательное пространство**

Как известно, сама идея стандартной школы (транслировать всем некий объём стандартного знания, одновременно и в едином ограниченном времени-пространстве) противоречива, парадоксальна и утопична. Но идея живуча, поскольку задаёт дешёвую модель относительно легко унифицируемого (установленного, разрешённого, контролируемого) и регламентированного обучения детей.

Такая модель не обеспечивает права выбора, не требует творчества и свободы самовыражения ни ученика, ни педагога. В её основе лежит однолинейная схема исполнения (учителем — заданной «технологии», ученика — задания учителя). Когда же возникают

попытки видоизменить модель, система отторгает мало-мальски радикальные инициативы, поскольку они не вписываются в существующий порядок и не служат целям «улучшения» стандарта.

Инициативы, вписывающиеся в нормы, утверждённые существующей системой управления, получают статус приемлемых и поощряемых инноваций, система даже ратует за их внедрение, поскольку адаптированные модели помогают ей выжить.

Глубокие преобразования учебного процесса критикуются и не допускаются (под предлогом «хватит экспериментировать над детьми» или «экспериментальная модель оказалась нежизнеспособной»). Эти «бракуемые» нестандартные и неунифицированные модели, способы, формы и есть альтернативы развития общего образования. Именно разнообразие понимания и интерпретаций «общего» породили альтернативы, которые всегда были и будут, ведь образование — это часть культуры, постоянно порождающей новые образцы *общей* образовательной деятельности.

*Общее* образование своей целью имеет приобщение детей к многообразию культурных процессов, но у нас его всё более и более делают подготовительным отделением образования специального, выпуская в свет скорее «недопрофессионала», чем культурного человека...

Сказанное — критика вовсе не отдельных школ и учителей, как кому-то может показаться, а в первую очередь — критический анализ *системы*, которая не хочет ни видеть, ни понимать, ни принимать подлинных альтернатив. Именно система заставляет их с трудом утверждать себя и пробиваться к заинтересованной части нашего сообщества с боем, в результате чего многие инициативы терпят поражение.

В результате учителя, думая о развитии школы, повышении качества лично ориентированного образования и улучшении сво-

ей деятельности, выбирая ту или иную новацию среди ограниченного их числа, вынуждены при этом оставаться всё же в традиционном поле транслирующей деятельности, в заколдованном кругу обыденной школьной организации обучения и административного управления.

Поясню это суждение на примере Школы самоопределения Александра Наумовича Тубельского. Свою школу он рассматривал как альтернативную. В его сознании она принадлежала *иному, свободному* пространству, хотя всецело свободной быть не могла. Он в частных разговорах порой жаловался: «Вот опять инспекция... инспектор, видная такая женщина, говорит: «Да у вас нет «одного-другого-третьего...», на что я ей в ответ: «У нас зато есть «пятое-десятое», чего нет ни в одной школе». А инспектор: «Мне ваш уклад и скрытое образование ни к чему: у вас нет «первого-второго-третьего».

Вот и ушёл Александр Наумович от нас, и инспекторы зачастили в его школу, убеждая соратников Тубельского: «У вас нет первого, второго, третьего».

Инспектору отвечают: «Тубельский создал авторскую школу, которая проработала более десяти лет и доказала...». А инспектор в ответ: «Что позволено Юпитеру — не позволено быку..., ведь у вас нет первого-второго-третьего».

Система не принимает (не хочет принять) тех педагогов, которые сознательно уходят от унифицированных атрибутов массовой школы. Например, они успешно преодолевают текущее оценивание в отметках, обязательное линейное (последовательное) прохождение учебных тем, «урочную» (фронтальную) организацию учёбы и т.п.

Тубельский и его коллеги (и единомышленники в разных школах по стране) создали в недрах нашей системы альтернативную, не-классно-урочную, демократичную образовательную модель, в которой каждый

ребёнок и всё детско-взрослое сообщество стали реальными субъектами вариативной образовательной деятельности и демократического поведения. Но это создаётся в ситуации жёсткого управленческого контроля.

Многие учителя и управленцы не понимают сути произошедшего. Они говорят, что школа Тубельского показала всем остальным, как высоко можно поднять планку, и что массовая школа должна равняться на эту «высокую планку». Школа же Тубельского на деле — это не взятие стандартной высоты, а движение в другое образовательное измерение, в которое не всякая школа может попасть (по-скольку нужен высокий коэффициент инициативности учителей здесь и теперь).

Это — выход из системы, где считается, что надо «управлять людьми» (педагогами, детьми, родителями), и переход в систему, где реализуется широкое взаимодействие добровольных участников и их подлинно демократическое соуправление; где действует горизонтальная интерактивная со-организация *общей* школьной жизни. Здесь нет иерархии и администрирования. Здесь организаторы — сами дети и педагоги, осознавшие свой выбор.

В этом — другом — образовательном измерении содержание образования определяется всем укладом школы, в том числе, конечно, и организацией учебного процесса (но он — лишь один, наравне с другими, фактор образования и воспитания).

Многие педагоги считают неприемлемым опорой на личный выбор ребёнка в учёбе. Я же думаю о том, сколько бесполезной для жизни и дальнейшей работы информации заставляли и заставляют выучивать в школе, но не развивали и не развивают *в каждом главном*: не запоминания разных таблиц, а способностей творческого поиска, самоопределения, авторства, инициативы, самореализации. Это в ребёнке (далеко не каждом) развивается часто вопреки массовой школе (и в большинстве случаев в ситуации тлеющего или острого конфликта с некоторыми учителями).

Почему-то считается, что принципы постепенности, последовательности, поуровневости — важнейшие в обучении. Отсюда однолинейность

предметного обучения, которая никак не согласуется с *матричной природой мышления* (у каждого ребёнка к пяти годам готова развиться собственная объёмная матрица, ему же в голову закладывают однолинейные схемы)...

И вырастает массовый человек, боящийся проявить инициативу; конформист, ждущий указания; член сообщества, равнодушный к его перспективам; специалист, повторяющий азы...

Согласна, далеко не все дети будут генераторами идей, нужны и грамотные исполнители. Однако потенциал общества определяется критическим числом (количеством) поощряемых инициаторов и генераторов идей, порождающих общую атмосферу, благоприятствующую инициативе, поиску, переменам. Именно в таком сообществе создаются условия устойчивого культурного развития. Но у нас не любят перемен, а инициатива, как известно, наказуема.

### Почему нужен поиск альтернатив

Поиск — это культурная проективная и даже «прожективная» работа, всегда нацеленная в будущее. У каждого человека поиск проявляется как стремление соединить по-своему все векторы возможностей. Наверное, поэтому поиск — и собиранье, и нахождение, и осмысление, и конструирование (и смена галсов). Это — не только познавательное и исследовательское действие, но и выбор, выстраивание новой мозаики образов и смыслов. Ведь когда ищут «нечто», обычно предчувствуют, «что» ищут, «где» и «для чего», поэтому поиск всегда основан на прецедентах и целесообразен.

Педагогика — это деятельность по сохранению суммы инновационных прецедентов образовательной деятельности и созданию новых. В противовес распространённому мнению, что педагогика —

это строгая наука (одновременно — искусство) со своими гипотезами, законами и точно воспроизводимыми технологиями, я исхожу из другого постулата.

Педагогика — живая, гибкая, многообразная и неопределённая (насколько неопределёнными все гуманитарные науки) область прагматического знания. Она осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения и самоорганизации, развития и саморазвития, самообразования и учения ребёнка и взрослого.

Действие технологий в педагогике ограничено процессами саморазвития и самообразования ребёнка: воле и интересу взрослого всегда противостоит воля (упорство) и интерес ребёнка. В педагогической деятельности и образовательном пространстве идут постоянные изменения, что и определяет их глубинную вариативность, неопределённость, незаконченность (или вероятностность, по словам А.М. Лобка). Отсюда и ограниченность всех образовательных систем: мы их строим на основе сообщаемых сформулированных принципов, но каждый раз получаем немного иной результат, сообразный только конкретной культурной ситуации *здесь и теперь*, а не той, что соответствовала ранее чьей-то «гипотезе» и «технологии».

Постоянный поиск альтернативных моделей, способов и форм исторически присущ организации *общего* образования. Он был выстраиванием такой картины образования (и его теорий в концептах педагогики, философии и культурологии), которая соответствовала бы общей, антропологической природе ребёнка, с одной стороны, и основывалась на инновационных идеях и практико ориентированных обобщениях, приемлемых в данной культурной ситуации — с другой.

### Картина образования

Когда начинаешь итожить эти поиски, они оформляются в виде *картины образования*, его конкретных ценностных оснований

и предполагаемого направления развития школы в новых социальных условиях.

Вот составляющие этих процессов:

- Особенности каждого нового поколения детей меняются, вслед за изменением внешней среды становится иным и внутреннее пространство их саморазвития. Стало, например, больше «правополушарных» детей. Дети более раскованны и свободны, лучше информированы, лучше схватывают информацию и способны быстрее осваивать технические новинки. Уже известно всем педагогам, что дети значительно различаются по своим психологическим типам, стилям учебной деятельности и особенностям индивидуального развития. Значит, детский сад и школа должны выстраивать свою деятельность с опорой на эти изменения, педагоги — быть более креативными, а образовательные программы и методы — более гибкими и вариативными. Однако школа постоянно создаёт для многих детей ситуации «неуспешности», «нереализованности», «академической неуспеваемости». В этом одна из причин появления проблемных детей уже на стадии перехода из начальной школы в среднюю.

- Условия развития, виды деятельности детей и их культурные практики (т.е. чаще всего практикуемые и позитивно мотивируемые виды деятельности) объективно стали более разнообразными и пролонгированными. Это ведёт к тому, что на каждом этапе развития ребёнка трудно выделить какой-либо один вид деятельности, который можно назвать ведущим в отношении других и развития в целом. По-видимому, *ведущей может стать любая деятельность*, которая интересна ребёнку в ситуации «здесь и теперь», позволяющая ему сделать выбор и самореализоваться. Скорее всего, *основные виды деятельности современных детей — игровая, коммуникативная, познавательная/учебная, трудовая — и каждая из них в отдельности способны вести за собой развитие на любом возрастном этапе, действуя сообща, накапливая*

позитивный опыт, становясь привычной культурной практикой (успешной и интересной деятельностью, приносящей удовольствие). Но школа снижает эффект развития, делая ставку только на одну деятельность — учебную.

- Назрел пересмотр принципа организации образовательных процессов и в детском саду, и в школе. Можно, например, предположить, что для ребёнка 3–6 лет не подготовка к школе — главная задача, а для ребёнка и подростка (до 15–16 лет) — не школьное обучение, а те или иные практико ориентированные, проектные формы самоопределения и самореализации, которые ему интересны в каждый данный момент его развития и самообразования. Школа должна стать одним из средств именно культурной идентификации и самореализации, что предполагает принципиальный отход от доминирования принципа передачи информации от учителя к ученику. Детей с начальной школы надо погружать в самостоятельную разнообразную творческую деятельность (практическую/прикладную, познавательную, исследовательскую, конструкторско-проектную, художественную, социальную). Общее образование — не трансляция информации, а накопление разнообразного собственного опыта деятельности, в соответствии с интересами каждого ребёнка.

- Социальные различия в развитии детей становятся более заметными, увеличилось число проблемных, трудных, педагогически запущенных детей, малолетних правонарушителей, а также детей с особенностями развития. И это требует создания особых условий для их индивидуального развития. Речь идёт о целенаправленной политике *всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития* каждого ребёнка в образовании, а также обеспечения индивидуально-ориентированного обучения для тех детей, которые особенно нуждаются во внимании к ним взрослых.

- Поскольку школа часто выступает для детей источником серьёзных учебных, дидактических и психологических проблем (для некоторых детей, имеющих фатальные последствия), необходимо изменить сам уклад школьной жизни, сделав его более «человечным». Образовательная политика сегодня

обернулась против многих форм индивидуальной деятельности с детьми, поскольку при подушевом финансировании педагогам стало «выгоднее иметь в классе больше детей»... По сути, в школе экономически стимулируются фронтальные и массовые образовательные методы. Когда же администраторы больше озабочены количественным наполнением классов, то теряют из вида главное — индивидуальность каждого ребёнка.

- Сегодня изменяется вся социокультурная среда, становясь более информационно-насыщенной и разнообразной, что расширяет возможности выбора для ребёнка. Школа объективно перестала играть роль единственного носителя информации и института социализации и индивидуализации, но субъективно она ещё претендует на роль руководителя (и подчас контролёра) индивидуального развития. Для ребёнка значимыми стали разнообразные возможности интерактивного самообразования. Поэтому современная школа должна обеспечить пространство его самостоятельных культурных практик и систематической проектной деятельности.

- Изменились и постоянно изменяются содержание знаний и технологии производства. Такие перемены должны побуждать школьное обучение всё в большей мере переходить к интегрированным формам, междисциплинарным погружениям. В целом образование становится более открытым. Вслед за изменением содержания и форм образования должен измениться механизм оценивания, где важно подведение общего итога, ориентированного на качество деятельности ученика, а не на количество фиксации единиц «текущей успеваемости».

- Изменяется рынок труда, всё более востребованными становятся высококлассные специалисты средней квалификации, работники сферы разнообразных услуг. Специалист сегодня (даже

на уровне массовых профессий) должен быть технически грамотным, готовым к смене специальности или профессии, он должен владеть компьютером, знать иностранный язык. Школа порой дезориентирует старшеклассников, нацеливая всех на поступление в вуз и на научные занятия. В то же время существует гибкая и мобильная методика продуктивного учения, обеспечивающая интеграцию труда на реальном рабочем месте. Продуктивное учение даёт возможность всем старшеклассникам начать свою карьеру ещё в школе и научиться создавать образовательные ситуации в процессе своих практик, открыть для себя учебный потенциал любого труда. Оно даёт школьнику возможность войти в рыночную экономику и понять мобильность малого бизнеса.

- В детском сообществе становятся престижными самостоятельность и независимость от взрослых, умение посильно участвовать в производительном труде, сфере услуг или проектной деятельности. Однако организация учебного процесса как жёсткой классно-урочной системы не создаёт условий для самоопределения и самореализации. Далеко не во всех школах такая возможность обеспечивается и во внеклассной деятельности. Жёсткое руководство сверху до низу делает всю систему образования консервативной и малоспособной к саморазвитию. Внедрение инновации сверху часто дополняется демонстрацией имитационной деятельности. В конечном счёте дело идёт к стагнации.

- Успеха добиваются те школьные сообщества, которые уходят от традиционного преподавания и обучения, широко используют интерактивные методы самостоятельной учёбы детей. Распространение получают новые формы подготовки будущих педагогов: кратковременные тренинговые формы повышения квалификации, проектные методы заочной учёбы. Формы традиционного преподавания (разорванные кусочки малосвязанных учебных предметов, объяснения у доски, жёсткий план урока, вопросно-ответная

форма его построения, обилие обезличенных упражнений и задач) всё менее интересны детям, которые вне школы сами практикуют интерактивные методы. Это и многое другое побуждает высшую школу переходить на более адекватные современности методы подготовки учителей: не узких предметников, а специалистов широкого профиля, организации более масштабных практик для студентов. Необходимо готовить будущего педагога к обеспечению педагогической поддержки, которая нужна как система в каждой школе, особенно на уровне среднего звена — потенциально критического этапа школьного обучения, когда у детей и подростков падает мотивация учёбы в условиях классно-урочной системы, стандартизации и интенсификации обучения.

- Начавшаяся было демократизация социальной, экономической и общественной жизни (пусть урезанная и явно урезаемая) всё же способствовала проявлению демократических процессов и в школе. Однако школа, следуя принципу упрощения в учебной модели всего богатства мира, упростила и демократизацию, сводя её к повторению модели управляемой государством демократии (на ограниченность такого подхода указывал ещё Гессен). Реальная демократия в обществе и само гражданское общество начинаются со школы. Именно в ней легче всего воссоздать для детей культурную практику прямой демократии в школе («горизонтальной», а не «вертикальной»), где детско-взрослое сообщество само планирует, организует, обеспечивает и контролирует общий процесс жизнедеятельности, в которой нет разделения на лидеров и основную равнодушную массу, на показательное (или имитирующее) самоуправление детей и фактическую власть администрации школы, а действуют эффективное соуправление детей и взрослых и гуманные нормы сотрудничества, опирающиеся на демократическое поведение и открытую, совместную экспертизу процессов. **НО**