

КАК ВЫВЕСТИ ШКОЛУ ИЗ КЛАССА В ПАРК, или ШКОЛА ОТКРЫТОГО И СВОБОДНОГО ЗНАНИЯ

Органичную альтернативу класс-школе мы назвали парк-школой (по аналогии с технопарками), подчеркивая этим ее основную особенность: отсутствие классно-урочной системы обучения. Ведь не только теоретические исследования, но и вполне осязаемые эксперименты убедительно свидетельствуют о том, что здесь возможный «выход контингента», годного для любой творческой (в том числе и предпринимательской) деятельности, увеличится на порядок. Так что создавать, заново выращивать рынок мы скоро сможем не на стандартной базе трех-пяти процентов населения, а на гораздо более широкой основе — 50–60 процентов тех, кто сейчас учится в средней и высшей школе.

Неизбежная «полнота» системной реформы класс-школы

Поучительно удивление некоторых читателей по поводу того, что в наших работах по парк-школе нам приходится заниматься всем сразу: «пересматривать цели, средства, форму, содержание, роль учителя и место школы в социуме». А ведь такая сложность — только следствие природной ПОЛНОТЫ всякого органичного подхода. Этим он отличается от внешней простоты всех механических решений.

Чтобы разобраться в этом парадоксе, вспомним, чем богатый хозяин, управляющий и менеджер отличаются от нищего, наёмника или бандита с большой дороги, каждый из которых тоже может быть богатым. Это — не разный объем их средств существования, а разная этика доступа к ним (совесть как система личных ценностей). Хозяин и менеджер действуют в рамках норм вполне крестьянской «совести неолита», которая определяет главную заботу о том, чтобы нужный тебе ресурс рос и процветал. Нищий и бандит опираются скорее на технический «палеолит» собирателя, главная забота которого получить нужный ресурс в готовом виде. Для такого режима жизни нужна особая и опасная совесть ненасытного «дай!», которая часто скрывается под личиной вечной нужды.

Именно показная нужда позволяет сообществам, организациям и частным лицам самого разного состояния (от губернатора до нищего на паперти) требовать то, что бандит берёт незаконно. Одним из таких вечно нуждающихся заведений является классно-урочная школа, которой всегда всего недостает: денег и любви, доброты и дисциплины, порядка и свободы, совести и равенства, разума и фантазии, «хороших» помещений, кадров, программ и планов.

Даже самые богатые частные школы вынуждены побираться: Гарварду (учёба

в котором обходится каждому студенту не меньше 10 000 долларов в семестр) приходится выпрашивать подаяний на миллионы долларов.

А ведь до появления классно-урочной школы в середине XVII века образование было очень доходным делом. Не только университеты тогда были очень богатыми корпорациями студентов и профессоров. Каждый мастер, берущий учеников в подмастерья, был заведомо лучше и богаче того, к кому никто не шёл учиться. Таким Мастером мог быть и местный писарь-грамотей или священник, обучавший детей грамоте. Но пока у студентов, детей и их родителей оставалась реальная свобода выбора, никакого «обнищания» тех, кто действительно обучал подрастающее поколение (а не только занимал должность учителя), нигде не наблюдалось. Ведь даже в средние века ни один феодал не мог силой направить всех детей учиться к тем, кого он назначил учителями. Такие силовые назначения действовали лишь в церкви и в армии, которые испокон веку были ненасытными побирушками и обиралами.

Сейчас система образования в Европе разрослась до уровня мощной казённой индустрии. Но именно её казённая природа (ведь она должна выдавать казённую бумагу об образовании) оставляет школу в рядах нищих попрошаек. Средняя школа с большей силой, чем любая фанатичная церковь, закабалает детей на 10—11 лет, сваливая на их скверную природу вину за все ошибки и приписывая себе редкие удачи развития личности. Из такого этического провала всем приходится себя выволакивать за свои собственные кудри. Чтобы облегчить решение задачи, надо создать более «этичную» (для учительской морали) концепцию рынка как социальной системы свободного симбиоза. В терминах этой модели рыночную реформу класс-школы нужно проводить так же, как обычно проводятся все успешные ре-

формы плановой экономики. Значит, придётся считаться с тем, что в плановой школе (так же как в любом замкнутом на план хозяйстве) негласно существует и действует иная, скрытая система моральных ценностей рыночного порядка.

В любой школе реализуется динамичная инфраструктура личных и групповых интересов, которая непрерывно действует во внеклассном пространстве перемен, кружков, спортивных секций и т.п. В этическом плане главный аспект всякой социальной реформы заключается в том, что такой «теневой зародыш» более органичной системы удаётся как-то легализовать, объявить ДОБРОМ, а не ЗЛОМ. Всякое действенное ограничение принудительного хозяйства ведет к бурному развитию более нормальной (но прежде подавляемой) инфраструктуры свободного рынка. Чтобы то же самое сделать в школе, нужно будет тем же путём реабилитировать уже существующие, но пока отодвинутые на задний план социальные структуры кружков и компаний, где дети якобы не занимаются делом, а бездельничают. Затем можно будет приступить к их развитию, постепенно ограничивая действие казённых процедур, которые, в свою очередь, придётся признать пока как неизбежное зло.

В образовательном плане бытующие сейчас в обществе «объективные» научные знания скорее вредны, чем полезны из-за чисто технической природы этого явления нашей культуры. Ведь знание, передаваемое как стандартный, легко тиражируемый текст, не имеет субъекта: там всегда возникает какой-то безликий автор. Но это значит, что и на столь бесспорном уровне школьных требований, как наличие хороших учебников и учебных стандартов, возникают очень неприятные вопросы.

О полном бесплодии самого стереотипа «получаемого» образования также говорят исследования Института Гэлла-

па, установившие 10-процентный предел КПД всякого классно-урочного обучения. Но мы этого старательно не замечаем, придерживаясь дикого (для производства и экономики) принципа «фиксированных цен» на заданную номенклатуру истин. Никто в этом не усомнился, даже когда выяснилось, что нынче американские школы так же ревностно защищают эволюционную теорию Дарвина от посягательств прежней креативной модели происхождения жизни (от Бога), как в начале века защищали ее от дарвинистов. И связано это с вьезшимся в нас этическим стереотипом якобы «объективного» образования, который заставляет даже хорошего родителя отдавать ребёнка в школу или вуз как пустой чемодан в надежде получить его обратно полным. Как видно, в нашей культуре давно появился не только языковой, но и этический запрет на то, чтобы более активно нажать («взять», «купить», «сделать» или просто «отыскать») себе своё образование, поскольку нажать в нашей культуре можно только опыт, а «истинные» знания, умения и навыки, составляющие надежное и нужное всякому образование, можно только получить от того, кто им уже ОБЛАДАЕТ!

Это механистическое заблуждение маскируется под пресловутую объективность школьных оценок, формальных тестов, зачётов и экзаменов, которые нужны лишь для получения аттестатов. Выдающая эти документы школа давно стала одной из типично чиновных монополий, которая выглядит вполне естественной, пока мы оперируем глаголами «модуса обладания» — дать и получить. Эта монополия неистребима, пока учителям приходится «давать уроки», «задавать вопросы и задания», «проводить объяснения, опросы и экзамены» и «выставлять отметки». Ученики класс-школы, соответственно, давно заняты тем, что «получают» от учителя задания, объяснения, вопросы, отметки

и аттестаты за то, что им удалось «выполнить» задания и «ответить» на экзамене. Наживаемый при этом опыт духовного и мысленного послушания и является реальным уровнем образования.

Здесь появились и до сих пор действуют многие общеизвестные нестыковки развития личности. Одна из них: почему большая часть тех, кто добивается заметного успеха в жизни, слыли болванами, лодырями или хулиганами в школе? Используя тексты (которые выдаются за материальный эквивалент знания), классно-урочная школа переносит живое знание из Логоса (сферы слова и языка) в предметное пространство «модуса обладания». Здесь действует уже не этика, а вполне техническая логика обращения с мёртвыми объектами косной природы, которые якобы можно изготавливать, ремонтировать, изменять, получать, копировать, делить и раздавать. Так возникает особая, во многом неадекватная человеческой природе этика, все дальше уводящая созданный класс-школой мир детей (молодежи, тинэйджеров, студентов) от реального мира взрослых. При этом неизбежно искажается вся система интеллектуальных ценностей в обществе.

Классно-урочная процедура введения, закрепления и опроса программных знаний, умений и навыков позволяет «объективно оценить» обучение лишь в отношении тех редких сведений, которые четко и однозначно зафиксированы в текстах учебников. Так чистая техника не только заставляет исключать из учебного процесса большую часть живого человеческого знания, но и переводит его в более низкий разряд субъективных мнений. Реальные знания, умения и навыки тех, кто не очень способен получать и хранить их в виде словесных текст-консервов, попадают в разряд отходов. Как видно, та же техника класс-школы не только необратимо (и часто несправедливо!) сортирует детей. Она лишает многих из них возмож-

ности адекватно развить свои реальные, а не придуманные ему кем-то способности.

Если это всем известно, то почему нас до сих пор удивляет судьба какого-то школьного «недоумка» Фореста Гампа, явно преуспевшего в жизни, или судьба Била Гейтса, у которого не хватило сил завершить образование?! Видимо, очень трудно признать, что не всякий, кого школа объявит никчемным олухом, обязательно станет низкосортной рабсилой или преступником. Открыто признать такое бессилие школы не может заставить даже вполне официальный факт: почти половина американских миллионеров были отпетыми двоечниками в школе.

Ни для кого не секрет, что всякое живое знание растёт только как СВОЁ, а предлагаемые школой для усвоения ЧУЖИЕ конструкции служат чем-то вроде временных протезов. С такой функцией школьного знания давно все смирились в тайной надежде на то, что с течением времени эти механические имплантаты приживутся и станут живым, динамичным знанием. Поэтому никого не тревожит то, что только особая память некоторых отличников способна надолго удержать весь набор таких текстов. Остальным приходится тратить годы на приладку явно чужеродных для их сознания словесных конструкций.

Технический, биологический и этический абсурд протезной модели обучения держится на том, что она создает иллюзию прямого, простого и надежного управления развитием сознания и — главное — его оценки. Школа не замечает порочный круг, который связывает формальную оценку и учебные тексты-протезы. Протезная идеология школьного обучения вытекает из тирании внешнего императива: требуется «иметь» и постоянно демонстрировать (на оценку!) тот или иной комплекс стандартных протезов. При этом оценка может быть прямой (в баллах) или косвенной, статусной, но всегда она подчиняет свой, личный императив

ученика чужому, который считается более важным и истинным.

Идея необходимости текстов-протезов не только предполагает исключительное положение внешней оценки в классе-школе, но и мощно поддерживается всем способом организации, учёта и контроля учебного процесса. Этот порочный круг заставляет учащихся непрерывно, в поте лица трудиться над тем, чтобы выглядеть (не только в глазах начальства, родителей и учителей, но и в собственном мнении) достойным носителем таких протезов, наличие которых подтверждает хорошая оценка. Отмена прямой оценки иногда снижает уровень такого учебного лицемерия, но не затрагивает позиции косвенной оценки — определяемого извне статуса личности, более или менее способной к выполнению школьных заданий. Чтобы вырваться из этого порочного круга, нужна смена замкнутой перспективы образования на открытую.

Непривычная этика открытой парк-школы

Комплекс знаний, умений и навыков пока нельзя «сделать» или «отыскать» самому, его можно только покорно «получить» от учителей. При этом роль учителя в учебном процессе резко искажается. В классе он вынужден действовать как командир, погоняла — драйвер, водила группы учеников. Иногда этот же человек немного преображается, оказавшись в рабочем кабинете, в студии, лаборатории или мастерской, где он занят интересным для него делом. Там он — Мастер, который стал полноценным лидером для пришедших к нему со своими проблемами учеников.

Важно подчеркнуть, что лишь немногие таланты способны достойно, не становясь тираном, выполнять роль школьного учителя-драйвера, тогда как действовать в роли мастера-лидера может почти каж-

дый профессионал. С подобной коллизией лидера и драйвера в личности Учителя столкнулся Геннадий Хазанов, когда ему пришлось напомнить Роману Виктюку: «Пожалуйста, не забывают, что это не я играю ваш спектакль, а вы мне ставите мой!»

К этому перевороту в системе этических ценностей наша цивилизация так же мало готова, как не был готов СССР к экономической реформе. До сих пор многим из нас хочется обрести плоды капитализма, оставаясь в рамках этики социализма: управляемый рынок без богачей, безработицы и базара. На это же похожи и старания реформаторов образования. Они давно и красиво рассуждают о том, что нормальное образование должно вырабатывать у каждого ученика:

- **свой** внутренний звонок на занятие, подчиняясь при этом чужой, внешней силе расписания;

- **личный** взгляд на любую проблему, готовясь воспроизвести на уроке и экзамене чужой текст учебника;

- **собственные** критерии истины, добра и зла, постоянно получая извне (часто совсем непонятные, но вполне «научные» и «стандартные») чужие оценки истинности его действий.

Основанное на такой двойной морали вышколивание может в лучшем случае привести к запоминанию разных теорий или «объективных знаний», которые мало чем обогащают и развивают личный опыт учащегося. С этим связана и «слишком образная» логика самой дидактики, в основе которой лежит не столько механистический рационализм, сколько средневековая схоластика. Об этом напоминают все споры и рассуждения по поводу принципов «развивающего» обучения, хотя известно, что реально класс-школа может его проводить лишь в режиме «формирующего» воздействия на ученика, то есть сдерживания его природных способностей.

Этика схоластического реализма ведёт своё начало от «первичных идей» Платона. Она, кстати, вполне продуктивна там, где обсуждаются не метафоры, а условные термины. Здесь картезианский механицизм не особенно опасен, ибо он действует в познавательном пространстве скептического номинализма, который считает все абстракции просто словами для условных названий (*universalia — post rem*: абстракции — после вещей).

В науке и технике эта замкнутая схоластика нейтрализуется абсолютно открытым характером всех вычислительных манипуляций внутри абстрактного исчисления. Каноничная незыблемость терминологии — это условное допущение прагматического порядка: так удобнее из конкретных практических соображений. Для иных целей (например, в другой области науки) всегда можно использовать другую логическую (а значит, и словесную!) модель любого объекта или явления. Каноны образования, где развилась такая странная средневековая схоластика, имеют вполне религиозные корни. Здесь, как во всякой другой теологии, действует мощный административный запрет на обсуждение фундаментальных истин.

Сам процесс группового словесного действия с компонентами исчисления (то есть той или иной гиперграммы, которая выдается за отдельную науку) опирается на иллюзию прямой передачи знания. Так укрепляется мифология технического конструирования в сознании учащегося вполне конкретных, даже осязаемых знаний в форме легко воспроизводимых текстов. Ничего другого педагогические и когнитивные науки пока не предлагают, ибо в операционном плане они остаются ориентированными на групповые ритуалы классно-урочной службы, которую теперь вынуждены отсиживать годами миллионы учеников.

Такая точка зрения на школьную схоластику была характерна и для гуманиз-

ма Л.Н. Толстого. Он постоянно подчеркивал, что природа сопротивляется там, где земледелец искусственно пытается нарушить баланс природных целей и средств, создавая монокультуру и выпалывая как сорняки обычные для нужного ему растения симбионты. Сейчас говорят, что реакция генома на такое нарушение норм бытия приводит к вырождению популяции.

Почему именно свободный симбиоз лежит в основе нормального развития личности, легко понять на примерах злостных иллюзий, царящих в мире, где кто-то «раз и навсегда решил, что цивилизация — благо, варварство — зло; свобода — благо, неволя — зло. Вот это воображаемое знание уничтожает инстинктивные, блаженнейшие первобытные потребности добра в человеческой натуре. И кто определит мне что — свобода, что — деспотизм, что — цивилизация, что — варварство?.. И кто видел состояние, в котором не было бы добра и зла вместе?.. Один, только один есть у нас непогрешимый руководитель — всемирный дух <...>, который велит нам бессознательно жаться друг к другу»*.

Призывая к тому, чтобы каждый мог сказать, что он хочет, Толстой предупреждает, что, отказываясь от «искусства чтения и письма, навязываемых ему интеллигентами», человек следует своей логике, у него на это есть свои причины, другие умственные потребности, более неотложные и существенные.

Путешествуя по Европе в 1860–1961 годах, Толстой изучал различные педагогические системы с вполне прагматичной целью — использовать что-то из них в тогда только планируемой Яснополянской школе. Он отбросил системы одну за другой, ибо считал, что подлинное просвещение идет не в классно-урочной школе (обучение в которой он справедливо считал смехотворным), а посредством газет, музеев, библиотек. Для него главной школой является улица, которую он назы-

вает «бессознательной или добровольной школой». Обязательной школе, которую он считал гибельной и глупой, Толстой противопоставляет добровольную школу, которую он попытался создать в Ясной Поляне. Справедливо считая университеты вполне классно-урочными школами, он подчеркивал, что там тоже «воспитывают по произволу не таких людей, какие нужны человечеству, а тех, кто нужен испорченному обществу»*.

Особый порядок исследования проблем педагогической этики

Для оздоровления системы образования за счёт развития автономии школы и плавного отстранения её от государства нужна более генетичная перспектива обучения и развития, чем та, что даёт нынешняя педагогическая техника. Чтобы создать такой концептуальный аппарат (скорее педагогической этики, чем педагогики), нужно провести ряд исследований, которыми традиционная педагогика не занимается в принципе. Классно-урочную педагогику мало интересуют неформальные и плохо кодифицируемые знания и учебные процедуры сугубо частного порядка. Административное давление казённой школы на культуру так велико, что и психологи давно исследуют память в её перевернутой ипостаси — хранилища готовых «знаний», а не «чистилища» сознания. Поэтому, оставаясь в культурно-правовой сфере действия технической системы замкнутой класс-школы, очень трудно адекватно исследовать учебные возможности альтернативной открытой системы образования.

В этих условиях оказались бесплодными многие попытки смоделировать открытые парк-школы с их студиями свободного доступа, где вместо жёстко заданных (властным отношением учителя к ученику) «горизонталей» учебных классов действуют более мягкие «вертикали» старших и

младших, которые заняты вполне реальным для них своим делом. Такие рабочие модели открытой парк-школы обычно выражаются в какие-то клубные потехи и другие внеклассные мероприятия вторичного порядка (по отношению к «настоящему» обучению в казенной класс-школе). Вот почему за несколько десятилетий упорной работы нам удалось серьезно исследовать лишь некоторые частные проблемы педагогической этики:

- неформальное (прецедентное) представление знаний для открытых систем развивающего образования (М. Балабан, 1985; М. Балабан, 1992; М. Balaban and Gergely, 1994);

- принципы и методы открытого (генеративного) обучения в экстенсивных процедурах свободного оборота знаний в объектной сфере только двух предметов школьного курса — иностранного языка и биологии (М. Балабан и О. Леонтьева, 1995).

Видимо, трудно обойтись без существенной помощи самого государства в деле последовательной либерализации жёстких рамок казённой аттестации, серьёзно подготовиться к очень нужной конституционной реформе образования через введение прямого ваучера. Об этом говорит недавняя неудача такой попытки в Англии, где в 1988 году ваучер был введен Актом об образовании (Education Act) без надлежащей смены приоритетов как в содержании массового образования, так и в его инфраструктуре. Вместо того чтобы предварительно разработать и принять более либеральную систему аттестации, например, за счёт повышения правового статуса частных отзывов и рекомендаций до уровня казённых сертификатов, парламент придумал довольно дикий «противовес» возможным эксцессам либерализации. Стандарты аттестации стали ещё жёстче за счёт того, что был введён Национальный учебный план (National Curriculum) для всех школ страны. Такое

ужесточение дисциплинарного давления было вызвано опасениями, что ваучерная либерализация обучения приведёт к хаосу и злоупотреблениям. Легко понять, что преодолеть фобию такого рода можно, лишь привлекая сам госаппарат к анализу проблем конституционной реформы системы образования и экспериментальной проверке предлагаемых вариантов либерализации ее инфраструктуры.

Возможный статус парк-школы

Свободная парк-школа является корпорацией парк-студий типа технопарка, которая обеспечивает их деятельность на основе необходимой инфраструктуры для того, чтобы они могли оказывать качественные учебные и образовательные услуги населению. Чтобы каждый мог эффективно реализовать нужный ему уровень свободы личного выбора, парк-студия должна обеспечить именно рекреационный, увлекательный («парковый») доступ к самому широкому диапазону квалифицированных образовательных и учебных услуг. Для этого ей нужно обладать статусом:

- самостоятельного учебного заведения, если она является ответственным участником рынка услуг или входит в состав «неучебной» организации — жилищного или производственного комплекса;

- автономного учебного формирования, если она входит в структуру замкнутого, классно-урочного учебного заведения типа класс-школы, техникума, ПТУ, вуза;

- подразделения парк-школы открытого типа.

В связи с особым характером образовательных услуг, предполагающих активное взаимодействие самого посетителя (клиента) с персоналом учебной студии, появляется возможность использовать его личные потенциалы так же, как используют способности своих членов семья или

talanty учеников спортивная команда. Для этого персонал парк-студии должен составлять более динамичную структуру, которая предполагает достаточно свободный рост статуса:

- от случайного посетителя студии до постоянного клиента;
- от клиента до студийца, члена команды, интенсивно развивающего собственное мастерство за счёт того, что он может оказывать активное содействие другим клиентам, тем самым получая возможность расширить диапазон своего образования: стать (по своему ваучеру) клиентом в другой парк-студии;
- от студийца до эксперта, оказывающего платные услуги парк-студии;
- от эксперта до совладельца или акционера парк-студии.

При этом все вышедшие из состава студии её постоянные члены сохраняют «ветеранские» права на участие в работе студии.

Деятельность и финансирование парк-школ

Парк-школы и студии смогут формировать и развивать свободный рынок образовательных услуг, если резюме личных достижений как открытый сертификат об образовании позволит каждому клиенту активно выйти в единое операционное пространство массового образования со своим личным взглядом на мир. Для этого они обеспечивают учащемуся открытый диапазон возможностей развития:

- использовать рекреационную службу межстудийной информации и другие услуги (библиотеки, читальные и компьютерные залы, фонотеки, видеотеки и т.п.), предоставляемые в целях развития «академической» операционной среды;
- использовать диагностические и консультативные услуги социально-психологической службы, которые создаются с целью стимулировать творческое развитие

каждого из обслуживаемого парк-школой контингента учащихся;

- интенсивно искать личный интерес: собственный путь познания мира и духовного развития, принимая особое поисковое участие в работе парк-школы. Для этого во всех парк-студиях создаются специальные посетительские рабочие места;
- осваивать и изучать избранный предмет или явление в собственном ракурсе и на нужную ему самому глубину. Для этого во всех парк-студиях создаются структуры, обеспечивающие постоянное и добродетельное содействие старшего младшему;
- интенсивно формировать свой вариант знания о предмете, которым занимается студия. Для этого во всех парк-студиях особо субсидируется спрос на оригинальные, необычные подходы и построения;
- безопасно рисковать своими «накоплениями», беспрепятственно переходя на новую тему, в другую студию или школу. Для этого во всех парк-студиях особо поощряется работа с новичками, особенно такими, которые имеют опыт в других областях знания;

■ постоянно следить за динамикой своего развития в избранной области знания. Для этого в каждой парк-студии создаются специальные структуры, позволяющие каждому учащемуся ощутимо представить рост собственного мастерства в избранном деле;

- получить профессиональную аттестацию по избранной специальности. Для этого при каждой парк-школе создаются аттестационные комиссии из квалифицированных специалистов, которые обеспечивают проведение квалификационных экзаменов на получение (доступного ей по уровню и содержанию) общеобразовательного или профессионального статуса;
- получить в случае особой нужды, вызванной официальными условиями аттестации, квалифицированное обучение любому из предметов программы началь-

ного, среднего и высшего образования на соответствующем (для стандартных экзаменов) уровне.

Финансово-экономический потенциал всякой парк-школы должен быть намного выше возможностей класс-школы (работающей по затратному принципу) уже потому, что ее ядро — работа команды с клиентами — действует по органической технологии самокупаемости. А долготеление парк-студий позволяет надеяться, что при разумной организации работы они могут со временем даже богатеть, освобождая государство от расходов на образование. Но автономность парк-школ и студий как ответственных участников свободного рынка услуг требует их деловой самостоятельности при надлежащем финансовом контроле качества их деятельности, для чего:

- все государственное и муниципальное финансирование автономного образования в парк-школах и открытых учебных студиях осуществляется посредством фондов банковских ваучеров — векселей, гарантирующих каждому оплату необходимых ему образовательных услуг. Таким образом легко снимается большая часть проблем, связанных с неравенством возможностей при «получении» образования: автономное образование каждый ищет и находит для себя сам, а единый ваучер лишь обеспечивает свободу такого поиска;

- резюме достижений клиента в ходе его работы в составе открытой учебной студии служит официальным документом как об образовании, так и о погашении денежного кредита, открытого банком по личному ваучеру клиента. Таким образом ликвидируется основной очаг патологии — практически бесконтрольная монополия стандартного сертификата об образовании;

- стимулируется сугубо рыночный, банковский контроль всей деятельности парк-школ и студий. Финансовый статус сер-

тификата об автономном образовании позволяет наладить надлежащий финансовый контроль качества предоставляемых парк-школами и студиями образовательных услуг. Чтобы избежать убытков от опротестованных (по содержанию) автономных сертификатов и резюме, банки будут вынуждены наладить службу независимой педагогической экспертизы под эгидой государства, финансирующего образование посредством системы ваучеров;

- образовательные услуги, предоставляемые парк-школами и студиями (помимо системы ваучеров), облагаются налогом. Они подлежат обязательному гарантийному оформлению, а значит — столь же строгому контролю качества.

Наиболее действенным средством разбудить личную предприимчивость большей части учеников может оказаться конвертация какой-то суммы реально заработанных (когда он оказывал нужные другим студийцам услуги) резюме-вознаграждений в некий универсальный эквивалент типа кредитных билетов. Если такие «кредитки» смогут действовать как внутренняя валюта наряду с государственным ваучером (который обеспечивает оказание конкретных педагогических услуг), их воспитательный и учебный эффект может резко возрасти.

Обладание достаточной суммой кредиток и ваучеров позволяет любому ученику «нанять» целую студию (на какое-то время) для выполнения той работы, которая нужна ему лично или организованной им компании «акционеров». Главный эффект здесь в том, что у каждого студийца появляется не просто абстрактная возможность, а вполне реальные средства, чтобы заняться своим делом, которое, кстати, если оно окажется прибыльным (для его собственного знания!), может расти и развиваться. Еще больший учебный эффект может получиться, если выдвинутый учеником проект окажется изобретённым

велосипедом или невозможным «вечным двигателем». Успешнее всего мы учимся именно на своих собственных просчётах и ошибках.

Вывести школу на волю...

Для того чтобы вывести школу на волю, надо прежде всего сменить харизматическую этику учителя на этику взаимозависимости и сотрудничества. Давно не секрет, что жёсткие нормы выживания в условиях классно-урочного обучения требуют от учителя на уроке не столько разумных действий, сколько особого авторитарного поведения, которым управляет не столько логика, сколько его личная харизма. Это развивает у всякого нормального учителя такую глубокую (но скрытую) властность, что его трудно свернуть с раз избранной колеи выживания в рамках общепринятого механизма массового обучения и мешает всерьёз принять какую-либо новую, даже более органичную модель развития учебного процесса.

Чтобы вывести школу из авторитарной классно-урочной структуры, нужно понять ряд культурных парадоксов, появившихся в ходе экспериментального обучения в открытых студиях. Проще всего продемонстрировать эти проблемы на сопоставлении «рабочей этики» педагога и крестьянина. Оказывается, даже очень хорошие учителя слабо себе представляют, как перейти от классно-урочного вышколивания к обучению в открытых студиях. В отличие от крестьянина учитель трудно представляет себе, как можно работать с группой:

- без жёстких рамок учебного «стойла» — единого помещения, звонка, расписания, класса, постоянного места в классе; а крестьянин больше доверяет возможностям своей скотины, ибо понимает, что на свободном выпасе начинают действовать другие отношения, где нет драйверов.

- без жёсткой техники учебного «ухода», действующей в рамках урока при

фиксированном составе учащихся, которыми можно и нужно управлять при помощи прямых команд; а крестьянин больше доверяет «умственным способностям» своего скота и потому резко меняет режим надзора и ухода за ним на выпасе, надеясь на мощь природы, а не на силы механического воздействия;

- без текстовых консервов проваренного и процеженного чужого знания, жёстко заданного как обязательный рацион духовной пищи единым планом, учебником, темпом и возрастом его усвоения; а крестьянин больше верит в «здоровый смысл» своего скота и заботится лишь об обильном выборе, полагаясь на природу, которая надёжно подскажет организму, что, когда и как потреблять.

Учитель вынужден свято верить в истинность (идейную «первичность») словесно-текстовых препаратов кем-то уже переваренных и рекомендованных к потреблению учащимися знаний. Крестьянин же понимает палиативность сушено-вареного корма для развития здорового организма. Он видит вторичность, искусственность и даже явную опасность (для нормального развития) принципа стойлового выращивания скота. Он знает, что специально выращенные для стойлового содержания животные обычно теряют возможность к реадaptации в режиме свободного выпаса: они не умеют ни ходить по пастбищу, ни искать корм, ни даже нормально рвать листья (их слишком жесткие губы вырывают их с корнем). Последний пример ясно показывает, что именно естественные, а вовсе не искусственные условия дают более «тонкое и адаптивное развитие».

В раннем детстве, оставаясь в сфере действия мощной симбиотической зависимости от кормящей матери, ребёнок избегает вредной технической зависимости: всякая техника остается для него игрушкой. Это позволяет ему легко переключать внимание на что-нибудь новое и необыч-

ное. Позже ЮГМ-контроль (ювенильный ген-модератор — укротитель темпа реализации генетического ресурса развития) заставляет ребёнка стремиться к «перемене мест», но оставаться в должной зависимости от семьи, расширять сферу вполне органичных (в познавательном плане) симбиозов.

Такой кочевой режим становления личности, например, в лицее Аристотеля назывался принципом перипатетики — свободного перехода от одного учителя-лидера к другому. Лишь появление класс-школы с ее техникой обучения в условиях крепостного режима «оседлых» учеников привело к тому, что «бродячая» организация учебного процесса у перипатетиков получила иное объяснение: её связали со склонностью Стагирита к прогулкам по саду. О свободной, кочевой, «парковой» организации учебного процесса в древнем мире, в средние века и в пору Возрождения сейчас напоминает только понятие «бродячего школяра».

Органичный режим перипатетиков позволяет выйти за рамки школьной схоластики. Он обеспечивает каждому возможность выбрать себе занятие на всех уровнях учебной деятельности. Когда ученики освобождаются от непрерывного административного надзора расписания, они сначала теряются и даже пытаются составить его заменитель, чтобы избавить себя от необычного труда принимать решение здесь и сейчас. Интересно, что чужое, составленное в помощь расписание на пару недель студийцы неизбежно (и с удовольствием!) нарушают. Дети всё время оказываются в чём-то мудрее нас. Они замечают и принимают главный принцип либеральной школы, а все её административные пережитки отмечают как нечто побочное и несущественное.

Появляются новые степени свободы у самих учителей. Как только они становятся мастерами в своих студиях, начинается процесс дробления учебных предметов.

Вместо одного (казённого) курса физики, алгебры или географии их появляется столько, сколько разных физиков, математиков и географов ведут открытые студии. Такое дробление идёт везде и вполне органично, если учесть, что получается нечто вполне субъектное (студия Имярека), а не казённо-предметное.

Появляются и новые проблемы смены Мастера в студии. Но важно здесь совсем другое: впервые слышишь от учителей не стоны и проклятья, а опасения насчет того, что может разрушиться этот «домик» открытых парк-студий, где всем так хорошо, где они наслаждаются вместе с детьми. Как только удалось понять, что здесь работает сам «домик», а не наши или детские особые таланты, появилась возможность показать тем, кто мучается в школе, довольно доступный путь к такому «школьному» счастью.

Возникают и новые проблемы: дети (как и потребители на рынке) не желают принимать неизбежные перемены в студии, связанные с житейскими причинами. Они шли в студию к одному мастеру, а там оказался совсем другой: прежний заболел. И никуда больше они не желают идти... Садятся в уголок и начинают работать самостоятельно.

Выдвинутый нами принцип, обязывающий детей принимать решение здесь и сейчас, в рамках прежних учебных ценностей не работает. Отсюда актуальный вопрос: долговременное индивидуальное планирование — это добро или зло для развития? Ведь на одном полюсе оказывается патология аутизма, а на другом — такая же патология бандита и бомжа. Благополучный обыватель (не в переносном, а в прямом значении этого слова, которого мы и должны воспитать) может стать таковым, «творчески балансируя» между этими двумя этическими пропастями. Морально здоровые дети это нам все время подсказывают, а мы упорно не замечаем.

К счастью, школа (в отличие от тюрьмы и армии) не отнимает у ученика возможности «свободного выпаса» вне своих стен. Это значит, что ученики до определённого возраста способны перейти на «свободный выпас» в открытых студиях парк-школы, если:

- им самим удастся преодолеть сложившийся «стойловый» стереотип поведения в школе. Вполне возможно, что им трудно делать поначалу свой выбор. В здании школы они неосознанно, по привычке ждут драйвера-погонялы, но не ищут себе интересного лидера, как это обычно принято делать даже в «дворовой» компании;
- руководителям открытых студий (ОС-лидерам) удастся в этом помочь ученикам хотя бы так, как это делает пастух, выгоняя застоявшееся за зиму в стойлах стадо в поле и разгоняя его по пастбищу. Пока это не делается по вполне понятным причинам: ОС-лидеры действуют в привычной им педагогической технике класс-драйверов. Будучи хорошими учителями (а не ОС-лидерами), они честно пытаются «выжить», давая уроки в более сложных условиях, чем прежде, например смиряясь со сменой состава студии как с неизбежностью.

Как видно, сама необратимость циклов жизни, развитие которых нигде нельзя повернуть вспять, заставит нас всех осознать неизбежность метаморфоза казенной школы (личинки) во взрослую форму (имаго). Массовые класс-личинки всех уровней уже выполнили свою роль в развитии индустриального общества, формируя наемную рабсилу для индустрии. Мы не знаем, как выглядит имаго-школа нового общества. Но теперь нам известно, чем она не должна быть — исправдомом послушания. Возникающий при этом комплекс познавательных, этических, практических и технических проблем мы пока в силах рассмотреть лишь в одном плане: создать условия для возвращения в школу системы естественных ценностей.

Как сможет прямой ваучер превратить класс-школу в открытую службу педагогических услуг

Уникальное положение класс-школы в правовой и финансовой системе государства как вполне официального «очага культуры» позволяет ей, оставаясь внешне немощной, навязывать обществу собственную идеологию. Ее силовой теории планового образования давно следует педагогическая наука, превращая многие школьные уродства в социальную норму. На этой основе выросла тройная патология школьного образования: примат слова над делом, статуса — над реальной способностью и коллектива — над личностью.

Преодолеть такой недуг способны лишь адекватные динамические инфраструктуры открытого обращения типа органического метаболизма, который не ограничен обменом веществ. В здоровом обществе действует органичный обмен товаров, услуг и знаний. Реально действующая органическая структура типа обычной биржи обеспечивает такой метаболизм, ибо строго следит за тем, чтобы Слово не расходилось с Делом, формальный Статус — с реальной Потенцией, а Личный интерес — с Общим.

Конечно, никаким прямым правовым актом органический метаболизм ввести нельзя, закон может убрать лишь искусственные помехи, мешающие ему действовать. Органы социального «кровообращения» в сфере сугубо частного оборота знаний сами обеспечат возврат к оптимальному метаболизму и в образовании. Финансовая терапия, способная снять главный силовой блок в таком социальном организме, как класс-школа, связывается с идеей ваучера, а не полиса, как в медицине. Правда, английский ваучер не дошел до учителя потому, что для введения действенного прямого ваучера (ПВ) пришлось бы отказаться от всей силовой структуры класс-школы.

На первый взгляд кажется, что выйти из силового школьного Зазеркалья нам мешает лишь всеобщая преданность идее унитарного образования. Но британский опыт показывает, что за этой идеологией прячется довольно шкурный ужас — а что будет с нашими привилегиями? Видимо, такая ущербность образованного истеблишмента и сгубила попытку либерализации массовой школы через систему личных ваучеров в Англии, где при этом был введен Национальный Учебный План. Тот же страх погубил и аналогичную реформу Буша-старшего в США. Там на отмену стандартного аттестата не решились даже такие радикалы, как Уиттлз и Шмидт, которые надеялись произвести революцию в образовании, заменяя казённые школы частными за счет использования тех же личных ваучеров и... персональных компьютеров.

Если удастся преодолеть этот страх, то под защитой адекватного закона о прямом финансировании учебных услуг посредством учебного полиса (или прямого ваучера) школа получит возможность завершить собственный метаморфоз — перейти в более естественное для постиндустриального общества состояние. Доводя до логического конца такой принцип финансирования школ, легко сделать ваучер вполне надежной мерой стоимости учебных услуг. Для этого нужны зрелые ваучерные финансы, в частности «монеты» стоимостью до «пятак» как части ваучера, скажем, на несколько минут учебных услуг, которые могут понадобиться ученику от любого учителя. Нынешние кредитные карточки позволяют это легко сделать технически.

Важно, чтобы «школьные монеты» конвертировались в обычные деньги банком или фондом по предъявлению «гасящего счета» после оказания учебной услуги. «Гербовая» копия такого счета, удостоверяемого Мастером и банком, будет не только денежным документом, который

может быть опротестован в суде. Она станет и реальным сертификатом о полученном образовании в большей мере, чем явно обесцененные инфляцией казённые аттестаты и дипломы. Таким образом, весь государственный и муниципальный контроль за образованием в школах и вузах получает более здоровую и менее административную основу. Как всякая другая коммерческая деятельность, педагогические услуги окажутся под мягким, но действенным контролем своих потребителей через фонды, которые выпускают ваучеры, гасят и проверяют именные ПВ-счета. Это гарантирует каждому гражданину оплату необходимых ему образовательных услуг.

Кроме того, ПВ-финансирование обучения, проводимое по схеме страховой медицины, может снять много проблем, связанных с нарушением этики «духовного метаболизма» как учащихся, так и самих школ. Унитарная класс-школа сама вернется к плюрализму учебных услуг, где каждый сможет свободно найти для себя нужное ему лично образование. «ПВ-финансы» сформируют нужной школе рынок покупателя, где невозможен никакой произвол. Это значит, что тирания учителя не сменится разгулом вольницы класса, как часто бывало в либеральных реформах школы. Следуя подобным, давно принятым в экономике принципам управления и регулирования, власти больше не смогут (даже из самых благих побуждений!) стоять поперек пути естественного перехода школы из обрабатывающей индустрии в службу интеллектуального развития, в систему бирж, обеспечивающих интенсивный оборот свободного человеческого знания.

Естественный перевод образования в сферу действия гражданского права позволит проявиться там нормальной честной коммерции, в частности, предусматривающей прямую материальную и судебную ответственность за реальный результат обучения. Этот подход позволит

реально определить, где растут и развиваются такие инфраструктуры обращения знаний, а где священнодействуют конторы по распределению журден-статуса.

Нужен надежный критерий действительно развивающего эффекта образования. Иначе и дальше мы будем выпалывать ростки того, что хотим вырастить. Именно это и происходит с романтиками, которые давно пытаются реформировать механическое «формирующее» вышколивание в органический развивающий процесс, оставаясь в рамках классно-урочных мифов, ставших культурной нормой современного образования.

Важно подчеркнуть, что запланировать, а затем реализовать структуру парк-школ и открытых учебных студий административным путем принципиально невозможно. Им нужно позволить появиться на свет для того, чтобы потом сделать реальным и действенным объектом анализа и исследования. Такие осторожные эксперименты могут привести к созданию надёжной технологии развивающего образования. Дело в том, что не только обиходные, но и вполне научные представления о том же рынке товаров и услуг обычно опираются на какой-нибудь вполне осязаемый образ вроде базара, универмага или мастерской. Лишь в подобных экспериментах с открытыми студиями может появиться новый концептуальный аппарат и преобразовать наши операционные представления об образовании как о социальном статусе, который можно лишь где-то получить или заслужить верной службой! Только так можно будет перевести систему образования из «модуса обладания» в более естественный для нее «модус бытия».

Прямой ваучер разрушит казённую школу

«Хороший учитель» не поможет в этих радикальных изменениях, пока он низведен до положения безответственного

оператора при сложном механизме унитарной школы, где от имени государства вместе с деньгами чиновник неизбежно контролирует и стандарты работы учрежденного им механизма:

- государственный стандарт аттестации (по единому комплексу учебных предметов), дающий ученику, прошедшему определенный курс обучения, социальный статус обладателя начального, среднего и высшего образования;

- столь же жесткий возрастной стандарт получения такого унитарного образования для всех без исключения «нормальных» людей;

- официально предписанная (учебным планом) стандартная последовательность овладения этими учебными предметами каждым учащимся;

- единое, официально предписанное в программах и учебниках содержание каждого из предметов курса начальной, средней и высшей школы для каждого из учащихся;

- единый, часто общегосударственный календарь овладения программным материалом всеми без исключения «нормальными» учениками, что проверяется в стандартных экзаменационных процедурах.

Унитарная школа превратила эти и другие механизмы массовой обработки в мощный фактор европейской культуры и уклад жизни, которым вынуждены подчиняться не только школы, но и правительства. Власти Англии и США уже давно пытаются наладить «частное» финансирование класс-школ через систему личных ваучеров. Но никакие ваучеры не могут работать в системе формирующего образования, нарушающего элементарное право человека на реализацию собственных духовных потенций.

В отличие от классно-урочной структуры, которая жестко унифицирует интересы учащихся, парковые структуры открытого доступа к учебным услугам не

ограничивают свободу личной инициативы, а существенно ее расширяют. Наряду с возможностью выбирать парк-школа, как всякая биржа, предоставляет своему клиенту наиболее ценную для развития возможность — всегда быть кем-то избранным, не вступая для этого в жесткую конкуренцию. Открытая структура парк-студии именно в этом плане стимулирует развитие брокерского таланта у педагога.

Принимая прямое участие в работе любой открытой парк-студии, клиент парк-школы, пришедший в нее не с «пустыми мозгами», очень быстро может стать для кого-то мастером в своём деле. Он включается в жизнь мощного и естественного организма парк-студии, где идет постоянное развитие её «семейной» структуры — динамической иерархии старших и младших, в отличие от структуры учебного класса. Не столько деловое, сколько генетическое различие старших и младших поколений одной парк-студии позволяет каждому её члену вскрыть и развить свой творческий потенциал. Создавая собственное дело (тему, установку, проект и т.п.) в действенной заботе о младших, которые его выбрали как личность, каждый член парк-студии включает в активный и ответственный оборот все свои потенции. Таким образом, «биржевые» структуры парк-школы позволяют отказаться:

- от стандартных аттестатов и дипломов — в пользу свободных сертификатов типа резюме личных достижений;
- от стандартного срока обучения в том или ином учебном заведении — в пользу свободного выбора каждым той или иной учебной студии в той или иной парк-школе;
- от стандартной номенклатуры учебных предметов — в пользу открытого диапазона спроса и предложения образовательных услуг;
- от стандартных программ и учебников, предписывающих единый порядок изучения всего на свете, — в пользу лич-

ного выбора учащегося из предложенного ему максимального разнообразия путей вхождения в данный предмет;

- от оценочных стандартов, предписывающих единый, экзаменационный уровень овладения тем или иным учебным предметом, — в пользу личного интереса и подхода каждого к данному предмету, что может реально фиксироваться в текущем или заключительном «резюме» достижений учащегося.

Ритуал в определённой мере позволяет спастись от гипертрофии власти и подчинения, которая возникает при любой монополии: учителя — в классе, администрации — в казённых заведениях, начальства — в условиях наёмного труда. В этом плане открытая парк-студия задумана как полностью антимонопольная структура, где главным фактором оказывается созидательное воздействие особой рыночной свободы потребителя. В студии — это младший, включая случайно зашедшего посетителя, которому нужна услуга старшего. Так должна работать каждая парк-студия, если ее использовать по прямому назначению как полигон для развития предпринимательского опыта, этики честного коммерсанта (ибо другой коммерсант — просто жулик) или любого профессионала.

В открытой парк-студии вместо экзаменов действует самый беспристрастный и истинный суд потребителя — младшего, который второй раз приходит (или не приходит) лично к тебе. Неважно, за чем обратился к тебе потребитель твоих личных услуг. В условиях парк-студии ты заинтересован в том, чтобы он получил желаемое по самому высокому разряду, потому что его новый выбор подтвердит (или опровергнет) этичность (а не пресловутую «истинность») твоего собственного выбора. Такова этическая природа закона необходимого разнообразия, который действует во всех живых (а не только рыночных) структурах, в отличие от техниче-

ских устройств, где действуют не органы, а орудия. Всякий орган как функциональная модификация внутренней среды организма получает специфическое развитие в онтогенезе (и филогенезе) лишь на основе того, что организм предпочитает его услуги другим. В механизме действует монополия, то есть гораздо более жесткое распределение функций.

На этическом уровне монополия чужой истины в учебном классе действует лишь в одном плане — углубления социального расслоения на хороших и плохих учеников, талантливых и неталантливых, обладающих или нет знанием и прочими школьными доблестями. Резкий рост безработицы логично привел к появлению предельной формулы, все чаще звучащей на всех уровнях образования: «Если ты не самый лучший, то работы не получишь». При этом во всех без исключения, даже свободных, школах (типа Вальдорфских) находится кто-то, способный вынести приговор, «дать» подобную оценку.

Социальная вертикаль, способная предоставить каждому выбор для поступка как в роли старшего, так и в положении младшего, — операционная среда семейной педагогической этики. Она позволяет по своему усмотрению делать вполне ответственный (но довольно безопасный) выбор нужной здесь и сейчас роли в реальном деле. Как полноценная школа поступка такая семья обеспечивала физический и духовный уход за счёт свободы выхода в субъекты рынка, где формируются все реальные ценности, включая истинные знания.

Вместо бесплодных призывов к нынешней семье снова стать воспитателем, каким она когда-то была, нужно вернуть школе утраченные ею функции доброго, заботливого и толкового ухода. Правда, для этого учебному заведению придётся оставить претензии на массовое производство правильных умов и вернуться в сферу услуг. Только таким образом шко-

ла сможет обеспечить присмотр и уход за лишёнными полноценных семей поколениями молодёжи.

Педагогическая этика оценки и отметки

Помочь школе может не очередной шабаш вокруг стандартов, а строго расчитанная этическая коррекция давно обнаруженной патологии школьной оценки. Опыт многих энтузиастов показал, что без разрушения школьной структуры оценку нельзя ни отменить (как это пытаются делать Амонашвили), ни ограничить (Занков), ни переименовать. Нужно сменить ее эстетическую природу — из чего-то пугающего (вроде оценки-приговора) она должна превратиться в нечто более привлекательное. Наши многолетние исследования показали, что этого эффекта можно добиться довольно простым путем. Например, если ввести официальный запрет на выставление оценки учителем и официально узаконить широко применяемую публичную самооценку учащегося, то очень скоро ее этический статус изменится. Оставаясь каким-то материальным и наглядным средством контроля и учета, её более гуманный статус позволит:

- учителю не изображать мелкого тирана;
- ученику не работать за оценку.

Но при этом придётся заменить класно-урочную оценку чем-то иным. Если, согласно главному закону жизни — открытого симбиоза, вернуть в студию природосообразную этику как основу органического развития и его потребности — поиска симбионтов, которым ты нужен, то придётся сменить духовную доминанту социального контакта. Дарительная, бенефициарная интенция (типа «Что я смогу сделать для вас?») должна реально, а не на словах стать более естественной, чем стандарт потребительской выгоды типа «А что я здесь смогу получить?».

Чтобы учащийся стал заинтересованно искать место, где бы он смог как можно больше отдать другим, ему нужен достаточно мощный и вполне очевидный (даже для сознания ребёнка) стимул в рамках пока ещё доминирующей этики потребления. Это значит, что ученик, приходя в студию со своим вопросом «Что я могу сделать для вас?», вправе рассчитывать на какое-то реальное для него и вполне сильное для студии вознаграждение.

Такое вознаграждение должно быть вполне обратимым, как всякая реальная валюта на рынке. Обычная духовная проповедь насчёт любви к ближнему, прямой «бартер» (мол, научись чему-то полезному в будущей жизни) или школьная компенсация вроде «хорошей отметки в аттестате» чаще всего не действуют как осязаемые стимулы для нужной самоотдачи здесь и сейчас. Даже вполне осязаемые письменные отзывы и резюме благодарных получателей такой помощи (которые оказываются гораздо надежнее экзаменационных и других проверочных оценок для стандартных аттестатов) могут быть ценны лишь для некоторых очень предусмотрительных, но довольно пассивных «скопидомов».

Классно-урочная традиция массового обучения «ГОГОцентрична», ибо главным действующим лицом (несмотря на все заклинания насчет должного внимания к ученику) здесь является педаГОГ. Соответственно, всякое изображение урока, включая видеоклипы и даже видеокурсы, строится вокруг действий учителя, которые тем или иным путем вызывают ту или иную реакцию учеников. Поскольку в классе всегда есть какое-то число учеников, успешно изображающих нужный уровень дежурного внимания и дающих адекватные (казённым требованиям) ответы, появился определённый стандарт для видеодемонстрации самых разных приёмов и методов, используемых на уроке. Все отклонения от такого стандарта (на-

пример, подсказывающие, болтающие друг с другом, занятые посторонним делом, жующие или скучающие детские лица) считаются побочными накладками и особого внимания не привлекают... за исключением тех случаев, когда нужен отрицательный пример.

Работа в открытой парк-студии по своей природе ПЕДОцентрична: здесь не на словах, а на деле главным действующим лицом является ученик, который не выполняет указания учителя, а пытается справиться с возникшими у него СВОИМИ, сугубо личными (в объектной сфере и социальной среде студии) образовательными проблемами. То, что при этом ученики чаще обращаются к учителю, чем к своим сотоварищам, объясняется сугубо экспертной ролью самого учителя в студии. Поскольку никакой «правильной» реакции на замечания учителя здесь не требуется, дети быстро перестают изображать дежурное внимание, и очень скоро каждый начинает жить и действовать в своём личном времени (на традиционном же уроке всем приходится жить в темпе и времени, задаваемых учителем). Соответственно, всё их поведение становится более естественным, а значит, более экспрессивным и значимым для содержательного анализа.

Таким образом, если режим видеосъёмки учеников станет менее «фронтальным» и оператору удастся (не отвлекая учеников от дела) сделать достаточно индивидуальные сюжеты по каждому из учеников, то последующая подборка таких личных сюжетов может оказаться не только ценным материалом для анализа развития каждого из учеников учителем. Демонстрация таких личных историй самим ученикам и их родителям может заменить многие десятки невнятных школьных документов (от дневников до характеристик). Вполне вероятно, что изготовление и продажа таких личных видео-

хроник может стать полезным делом не только для бюджета и престижа школы.

В воспитательном плане очень важна именно документальная природа видеозаписей: этот вполне реальный документ поможет преодолеть главный административный порок системы массового образования — его формальную публичность. Вопреки стараниям объективировать оценку за счет технических средств тестирования, школа часто вынуждена выносить окончательный (и публичный) приговор способностям ученика к развитию на основе личных мнений людей, облеченных административным правом. Это резко искажает весь учебный процесс благодаря известному эффекту ориентации действий по результатам тестов (*test-oriented activity*).

Лишь когда вместо внешней оценки приговора главным ориентиром для ученика станет видеохроника, удастся вернуть объективность многим публичным аспектам школьного образования — от дисциплины и успеваемости до возрастного и социального статуса. А поскольку при этом (с согласия самого ученика) в архив попадают наиболее престижные эпизоды личной истории, неизбежно начинает действовать эффект, который в методике О. Леонтьевой называется публичная самооценка. Вместо казенных бумаг в архиве школы будет храниться реальная история ученика, что окажет благотворное воздействие на развитие его личности в интеллектуальном и духовном планах.

Субъектно-волевая педагогическая этика против объектно-силовой педагогической техники

В практике обучения иногда удаётся преодолеть вредный эффект административных структур власти и подчинения, действующих в класс-школе. Именно они вызывают вполне физиологическую патологию этого социального организма.

Правда, этот эффект воспринимается так психиатрами вроде У. Глассера. Педагоги чаще всего видят здесь невинный формализм образования, который они честно пытаются преодолеть, не выходя за рамки механизма класс-школы, за счёт тех или иных процедурных ухищрений вроде предлагаемых тем же Глассером свободных классных собраний. Он разработал и внедрил три типа таких классных занятий:

- собрания с социальной проблематикой, где обсуждаются социальные аспекты поведения учащихся в школе;
- собрания без подведения итогов для решения важных интеллектуальных задач;
- образовательно-диагностические собрания; их цель выяснить, как учащиеся понимают основные идеи школьной программы.

Не нужно быть экспертом, чтобы увидеть, что все это неизбежно становится еще одним набором школьных ритуалов.

В некоторых наших экспериментах удавалось свободно проводить не отдельные занятия, а целые учебные курсы иностранного языка или биологии. Для этого даже вводился процедурный запрет на прямое обучающее воздействие — нечто аналогичное тому, что существует в теории воспитания. Там, как известно, запрещается прямолинейно навязывать моральные прописи и сентенции, ибо это ведет к лицемерию. Несмотря на прекрасные учебные результаты свободного, сугубо функционального обучения, школа неизменно отторгала такие занятия под любым благовидным предлогом. Как всякая административная система, она гораздо больше обеспокоена строгим выполнением ритуалов, чем реальным результатом. Так что излечить школу от «объектно-силовой» техники драйвера-погонялы сможет лишь столь же мощная, но уже «субъектно-волевая» этика свободно выбираемого лидера.

Реальный эффект волевой доминанты учебного процесса состоит в том, что она

позволяет всерьез отпустить учеников на волю, тем самым завершая начатую еще Дьюи перестройку этических норм школьного образования. Как многие другие, он справедливо считал, что главной учебной ценностью должно быть не умственное послушание, а развитие личной воли, которая сможет обеспечить эффективный поиск своего, субъективно-значимого знания. Такое структурное воздействие может оказать лишь легализация свободно-волевого режима учебной деятельности.

Самым непопулярным аспектом организации любой парк-школы еще долго останется ее кажущаяся внешняя досужность: там ученик может «без толку бродить», вместо того чтобы «дело делать». Но именно «волевой» режим реализации личной свободы позволяет достичь оптимального баланса с личным выбором как главным условием прецедентного развития глубинных творческих структур личности. Парковые возможности выбирать и быть выбранным были характерны для всякой системы развивающего образования от древней афинской школы творческого досуга, когда «школа в Лицее» означала буквально «досуг в парке», до бродячего школяра времен Возрождения. Кстати, великолепные результаты первого пушкинского выпуска Царскосельского лицея так же, как недюжинный творческий потенциал Петра Великого, легко объясняются тем, что лицей случайно получил столь же органичным, как и все потехи (учебные досуги) Петра, который с десяти до семнадцати лет был лишен учительского надзора в Измайловской ссылке. Вот почему волевой режим организации учебного процесса представляется ОРГАНИЧЕСКОЙ альтернативой режиму административного вышколивания.

Последовательная реализация «волевых свобод» на всех уровнях обучения поможет преодолеть врожденный порок классно-урочной системы: принуждение, практически лишаящее учащихся свобо-

ды воли именно в развитии своего собственного знания. Следует особо подчеркнуть: сама письменность, тексты (как другие технические средства, позволяющие преодолеть пространственно-временные ограничения устного общения) ценны именно тем, что они обеспечивают такую «волевою» свободу выбора. Лишь уважением свободы воли объясняется стабильность, живучесть книги, газеты или журнала — гораздо менее оперативных и более трудоемких средств передачи информации, чем радио и телевидение. Несмотря на все пророчества насчет краха «галактики Гутенберга», тексты не выходят из употребления: книги и газеты не посягают на свободу воли читателя, который сам определяет, чем ему сейчас интересно и полезно заниматься. По этой же причине рядом с десятками самых разных телепрограмм бурно развивается рынок видеофильмов как гораздо более «вольная» макроструктура, уважающая свободу воли потребителя.

Как любой другой социальный организм, массовая класс-школа действует в своих интересах и может стремиться лишь к выживанию за счет тривиальной экспансии, расширения сферы своей деятельности. Ее результаты должны удовлетворять реального хозяина, а не номинальных заказчиков, в роли которых выступают практически все: и общество, и учащиеся, и их родители. Таким реальным заказчиком долгое время была массовая индустрия, успешно развивавшаяся за счет расширения рынка наёмного труда со всеми вытекающими отсюда издержками. Современной промышленности требуется не просто послушная рабсила. Наёмный труд стал менее механическим, от работника требуются предприимчивость, инициатива, находчивость и другие аналогичные качества, которые успешно вытраивает класс-школа.

Наш многолетний опыт организации открытого образования показал, что на

основе предлагаемого способа можно добыть любые, самые изощренные знания (там, где у ученика лежит к этому душа) и добиться самой строгой производственной и интеллектуальной дисциплины, не жертвуя ничем в развитии его самобытной личности. Этот функциональный подход процедурно, за счёт свободно-волевого режима обучения, раскрывает весь интеллектуальный потенциал ученика. Главное, его нельзя лишить (под предлогом опеки) естественного права самому свободно устанавливать и удовлетворять свои собственные духовные потребности. Опыт организации парковых моделей образования вселяет уверенность, что именно таким образом удастся освободить общество не только от навязанных школой казённых ценностей, но и от откровенно ложной концепции духовного развития как присвоения чужого знания.

Мы уже упоминали, что многие серьезные проблемы, часто явно неразрешимые в рамках унитарных структур класс-школы, перестают мучить систему образования при переходе к более корпоративным и автономным структурам парк-школы. Но при переходе от класс-школы к парк-школе требуется лишь терапевтическое воздействие, запрещается применять административные действия, которые наше сознание связывает с любой социальной реформой и перестройкой. Нужно постоянно помнить, что контингент учебного заведения — даже самой малокомплектной школы — это, в потенции, здоровый социальный организм. Как только удастся снять жёсткие и искусственные ограничения режима принудительного вышколивания, у социума класс-школы появляется возможность воссоздавать более органичные структуры свободной парк-школы. И чтобы помочь развитию новых структур, нужно хорошо себе представлять, что чем должно смениться.

Сам отказ от внешних силовых трансмиссий, обеспечивающих искусствен-

ное обращение замкнутой разновидности журден-знания, может выглядеть подозрительно. Но его полная замена вполне органичным (а потому не нуждающимся во внешнем приводе) обращением личного, разнообразного, открытого и натурального знания может показаться явно разрушительной. Иногда удастся снять подобную конфронтацию за счет того, что всю реконверсию называют либерализацией обучения. Она справедливо объявляется практическим средством для достижения старой цели — овладения стандартным комплексом журден-знаний... но в собственной временной и содержательной последовательности для каждого учащегося.

Учебный эффект интенсивного обращения знаний в парк-школе столь высок, что обычные школьные цели там легко достижимы. Об этом свидетельствует опыт парк-школ типа Садбери Вэлли. Обретенный на своем собственном уровне опыт в учебном предмете позволяет каждому учащемуся легко сдать стандартные экзамены, для чего ему приходится запомнить лишь несколько терминов.

Наш опыт позволяет представить и проанализировать вполне осязаемое воздействие парк-школы на такие болезненные проблемы, как «равное образование» для представителей разных наций и рас. Как известно, в многонациональных школах Нью-Йорка уже давно не могут решить проблему единого учебника по истории. Все попытки как-то приспособить их постоянно приводят к одному и тому же неизбежному результату типа того, что привел к взрыву во французской Африке, когда маленьких африканцев заставляли учить и рассказывать текст «Nos ancetres les Galois...» («Наши предки галлы...»).

В парк-школе не нужно ни стандартного учебника, ни других действий по общей команде. Здесь каждый, кто читает свою книжку по истории (иногда написанную на недоступном для других языке),

неизбежно становится ценным источником информации для всех, кому интересна история. Функционально это значит, что каждый учащийся имеет реальный шанс интеллектуального развития, ибо он принимает деятельное участие в глобальном обороте знаний — социальном метаболизме значимой информации. Именно этот глобальный аспект воздействия парк-школьного пространства позволяет надеяться, что открытые учебные студии помогут преодолеть существенные ограничения, которые возникают во всех малокомплектных школах, начиная с хуторских и кончая посольскими.

Искусство образования

По своей социальной и функциональной природе образование — одно из искусств, а потому и не терпит жёстких норм и стандартов. Но оказавшись под эгидой церкви, а позже государства, массовая школа выродилась в контору, которая усердно играет роль носителя научной и этической истины. С древних времён обсуждалось неявное, но обычно благотворное, очищающее воздействие всех изящных искусств. Богатый опыт в области прикладных ремёсел всегда считался недостаточным для построения духовного мира личности. Бурное развитие ИСКУССТВЕННОГО мира техники привело к тому, что в сфере эстетического контроля остались лишь «изящные искусства» (fine arts). Всякое иное ремесло (art) ушло (вместе с ремесленником — artisan) из сферы духовной культуры куда-то в материальные дебри техники, где вместо эстетики якобы действует логика науки.

Опыт всех «культурных революций», когда вместо реформ воцарялся хаос, показывает, что школа инфантильна прежде всего в экономическом плане. Она не способна, как многие другие массовые искусства, сразу освободиться от финансовой и административной опеки государства.

Но чтобы когда-нибудь школа смогла занять достойное место среди свободных искусств, нужно уже сейчас восстанавливать ее эстетические параметры. А для этого нужны скорее этические, чем психологические, исследования проблем развития духовного интереса. Он, как известно, далеко не всегда совпадает с этикой материальных интересов. Но концептуальная бедность педагогического анализа не позволяет учитывать эти факторы. Вот почему школе часто приписываются чуждые ей технические, производственные и административные функции.

Как известно, все прямолинейные попытки дать логическое истолкование этическим нормам неизбежно ведут в ту или иную техническую ловушку. В неё попала и современная социология, бодро разменивая на логические формулы даже этический императив, который Кант считал врожденным «моральным законом в душе человека». Поэтому приходится напоминать, что этические нормы, в отличие от технических стандартов, отражают скорее судьбу и историю человека или сообщества, чем их текущие параметры или интересы. Эта особенность определяет:

- роль этических норм в диагностике развития тела и духа;
- их соразмерность масштабу истории народа;
- их способность отражать этапы органического развития человека и общества.

Важным отличием этических норм от технических является их особая природа. Этические стандарты действуют через бесконечность актуальной истории всякой отдельной судьбы. Если с этого слова снять мистический налет, то окажется, что судьба гораздо лучше отражает то, что мы имеем в виду, говоря о развитии, воспитании и прочих антиподах формирующего обучения. Как известно, судьба всякой личности, сообщества и этноса всегда индивидуальна, несмотря на то, что все они опираются на относительно единые этиче-

ские нормы поведения. Здесь тоже давно всё обходится без мистики и чудес. Дело в том, что на уровне этического управления действуют особо открытые (в бесконечность естественной истории) циклы прецедентов — ранее пережитых личностью, обществом или этносом событий, которые определяют характер их актуальной деятельности.

По своему происхождению некоторые из открытых этических циклов выглядят произвольными, хотя и необходимыми, ограничениями (вроде правостороннего или левостороннего движения транспорта) естественных процессов. Независимо от того, были ли они когда-либо словесно сформулированы, все они действуют на генетической основе каких-либо процедурных запретов. Эти запреты осуществляются самой структурой деятельности — более действенным природным ограничителем, чем стена, забор, запер, окрик часового или надпись типа «Не стой под стрелой!». Их частным, словесным проявлением оказываются даже такие великие заповеди, как древний принцип «*nole nocere*» («не повреди!»), который был лишь конкретизован в иудейских, христианских и мусульманских императивах типа «не убий», «не укради» и т.п. Понятия типа судьбы позволяют вернуть в педагогический анализ историческую доминанту, которую современная наука потеряла в XVII веке.

Массовое образование свободного, открытого знания: школа, техникум, вуз

Чтобы эффективно преодолеть силовую патологию школьных ритуалов, нужно воздействовать не на поверхностные уровни рабочих структур класс-школы, а на её глубинные процессы, где формируется содержание массового образования. Класс-школы должны сами перейти в состояние открытых студий или свободных парк-школ, если заменить:

- стандартный аттестат — рекомендательным письмом;
- официальный учебный план — открытым ассортиментом услуг;
- аттестацию клиента — аттестацией качества услуг.

Парк-студия, как всякая другая органичная структура, без всяких особых усилий с чьей-либо стороны сможет обеспечить полноценное включение всех и каждого в образовательный процесс. Она дает возможность каждому клиенту участвовать в этом глобальном обороте знаний на едином для всех субъектов этого операционного пространства уровне — личных познавательных претензий. Только в атмосфере открытых учебных студий удаётся реально добиться интенсивного участия каждого. Подчеркнем, что там идёт формирование не «объективных», а именно равновесных, вполне субъективных для каждого учащегося структур реально обрабатываемого знания. А такие знания требуют совершенно особых, резко отличных от принятого стандарта экзаменационных процедур.

В открытом гражданском обществе особая роль принадлежит клиенту, который ответственно осуществляет свой частный контроль развития экономики. Каждый клиент открытой учебной студии реализует общественную ценность своей органической собственности, собственного взгляда на мир. Именно это избавляет его от интеллектуального рабства и позволяет осуществлять столь же ответственный и эффективный частный контроль развития не только собственного, но и всего человеческого знания.

Наш опыт показал возможность успешного перехода от привычных тестовых процедур якобы объективной оценки в режиме внешнего досмотра к вполне органичным процедурам «частной оценки». Как только учащийся замечает, что сделанный им на основе такой частной оценки его собственный выбор матери-

ала, формулировки, названия, способа принимается (хотя бы его партнером по парной работе), резко возрастает его внутренняя ответственность за все действия. Таким образом удавалось перевести многие поверхностные процедуры вышколивания в глубинные и эффективные формы развивающей деятельности. Правда, учителю требовалось сделать над собой усилие, чтобы удержаться не только от исправления неканонических формулировок, а вообще от всяких замечаний по содержанию работы, предлагаемой старшим партнером. Дело в том, что переход учителя-драйвера из замкнутого класса в открытую студию, где он играет роль мастера-лидера, к которому всегда можно обратиться за содержательной справкой, требует принципиально иного, более органичного контроля содержания развивающего образования.

В условиях классно-урочных процедур порой удаётся обеспечить эффективное обучение на основе простого субъективного самоконтроля учащихся, если преподаватель достаточно квалифицирован и может:

- нейтрализовать административное воздействие оценки знаний за счёт какого-либо соглашения с учащимися, выводящего оценку за рамки собственно учебного процесса (мы, например, часто выставляли ту «зачётную» оценку, на которую претендует ученик или какую ему «присудят» товарищи);

- определить по косвенным показателям активности на занятиях те возможные прорехи в знаниях учащегося, которые могут помешать ему на квалификационном экзамене;

- отыскать и предложить учащемуся доступные и интересные ему темы и курсы работы, которые позволили бы ему самому восполнить подобные пробелы на экзамене;

- изменить структуру самого экзамена так, чтобы в неё появилось множество

равноправных опций вместо жёстко фиксированного стандарта псевдвопросов. Достаточно невинно выглядит (для любой администрации) замена широты охвата программного материала на глубину освещения избранной темы и т.п.

Концепция глубокой автономии в образовании позволяет использовать более богатую перспективу анализа, преодолеть диктат производителя в технологии распределения знаний и перейти к более свободному циклу диктата потребителя. В логике глубокой автономии становится ясно, почему учащийся в любой парк-школе (в отличие от класс-школы) не может, как все остальные активные потребители, быть административно прикреплен к определенному классу, группе, специальности, лаборатории или даже наставнику. Каждый из них свободен выбирать себе учебное занятие в любой момент всего курса обучения. Соответственно, в такой парк-школе ранее вполне замкнутые курсы, группы, семинары и лаборатории становятся гораздо более открытыми, не столько в официальном, сколько в функциональном плане. Их прежняя одноплановая инфраструктура (преподаватель—студенты) приобретает объемность. Более богатая структура позволяет обеспечить и стимулировать такие учебные, развивающие процедуры, которые были бы полезны как для аспирантов и старшекурсников, так и для первокурсников.

Такие открытые учебные студии развиваются в достаточно автономные образовательные службы с постоянными руководителями, вполне стабильными командами и переменным составом клиентов. Необходимое число самых разнообразных (по тематике, специальности, профессии и т.д.) открытых студий составляет единое и достаточно полное операционное пространство парк-школы. Именно благодаря своей явной взаимной дополнительности в функциональном и содержательном плане все они существенно за-

интересованы в благосостоянии их ближайших соседей, команд, откуда приходят новые клиенты.

Никаким учредительным актом или приказом нельзя создать ни одной Открытой студии. Она должна вырасти в соответствующей парк-школьной среде, ибо даже её структура зависит от личности руководителя, от его отношений с командой и коллегами. Вот почему для развития системы Открытых студий нужны время и достаточно «академическое» пространство.

На базе любого современного института, техникума или училища понадобится не меньше года для того, чтобы появилось необходимое число открытых студий, способных привлечь и эффективно занять весь набор первокурсников. Если кому-нибудь понадобится создать что-нибудь вроде Открытого факультета или отделения в действующем учебном заведении, необходимо обеспечить интенсивное развитие эффективного операционного пространства парк-школы за счёт создания внешкольных «протостудий». Для этого желательно провести следующие мероприятия:

- тем или иным путём (предлагая конкурс или дополнительные средства) администрация стимулирует формирование, расширение и развитие максимального количества различных Открытых Кружков, Клубов и Студий, работающих вне учебного плана, но на базе существующих кафедр, лабораторий и семинаров;

- для того чтобы такие кружки могли стать «протостудиями», нужно поощрять их непрерывную работу (в том числе в выходные и вечерние часы);

- студенты, уже отобранные на новый факультет, должны будут ежедневно выбирать для себя работу в одном из таких открытых кружков вместо обычных занятий по расписанию. Во второй половине дня все кружки открыты для посетителей. Именно таким путем те, кто уже где-

то нашел собственный интерес (в кружке), смогут ощутить и развить свой успех, обслуживая возможных клиентов или даже будущих членов команды Открытой учебной студии;

- к концу учебного семестра никаких обязательных зачётов или экзаменов студенты не должны сдавать. Вместо этого им предлагается представить «резюме» собственных успехов за семестр (удостоверенные руководителями тех студий, где они работали) и их собственные соображения, пожелания, планы. Желющие держать какой-нибудь из стандартных экзаменов могут это делать. Но им следует разъяснить, что в условиях парк-школы это не поднимет их статус, а в первый год такие экзамены потребуют гораздо больше времени и усилий, чем в конце обучения, когда они будут выбирать себе специальность для профессиональной аттестации.

На начальной стадии развития парк-школы основные трудности такой либерализации обычно связаны с процедурными проблемами. Преподавателю, привыкшему читать лекции или вести семинары в функционально замкнутой (специально подготовленной) аудитории, трудно организовать что-нибудь действительно интересное и полезное для свободной, постоянно меняющейся аудитории Открытого кружка. Прямую помощь здесь могут оказать лишь специальные эксперты-консультанты.

Вполне вероятно, что нынешний кризис на рынке труда заставит политиков обратиться к этическим основам школьного обучения, а экономисты перестанут рассматривать поддержку малого бизнеса как дополнительный источник рабочих мест. Школьная практика покажет, что массовая способность открыть малое предприятие — это скорее область социальной психологии, чем финансовой политики.

По какой же программе можно научиться тому, что нужно, чтобы успешно выйти на рынок с собственным това-

ром или своими собственными услугами? Здесь каждому нужен свой личный опыт, «сын ошибок трудных». Ни в класс-школе, ни даже в услужении у дяди подобный опыт не найдешь. Только мощная парк-школа, состоящая из множества открытых рабочих студий, может предложить условия, где каждый смог бы приобрести такой личный опыт. Но таких парк-школ пока нет, педагоги ещё не видят в парк-студиях (или других кружках по интересам) мощного средства образования, где действует эффективная модель рынка товаров и услуг.

Игровые учебные модели рыночных структур и процессов обычно основаны на чисто внешних, знаковых аналогиях с формально-логической деятельностью в банке, магазине или в другой организации. Операции над чужими проблемами (которые условно иногда называются «своими») мало отличаются от школьных задач про бассейны, землекопов или поезда. В лучшем случае у самых талантливых поиски правильных ответов развивают лишь чиновничьи задатки, вредные для частного дела, где нужен другой, менее интрижный опыт предпринимательства. Пресловутый авантюризм, а на самом деле предприимчивость, опирается на более здоровые качества личности предпринимателя. Они развиваются в реальных, многоплановых и этичных обстоятельствах и ситуациях, а не в тех, что может предложить двойной этический стандарт любой класс-школы. Следует вспомнить, что единый стандарт этики честной игры определяет обычный человеческий обиход в гораздо большей степени, чем это принято считать.

Парк-студии в малокомплектных школах

Согласившись с тем, что реальное обучение идет там, где происходит интенсивный оборот человеческого знания, а

не там, где выполняются классно-урочные ритуалы, легко найти возможность создать пять-семь мощных учебных студий для двух-трех десятков учеников сельской школы. Один-два постоянных члена команды такой студии легко справятся с теми посетителями, которым понадобится какая-то текущая информация для собственной работы в другой студии. При этом хорошим руководителем студии может оказаться педагог, не являющийся экспертом в том деле, которым сейчас занимается студия.

В реальной работе открытых студий часто экспертом оказывается старший ученик, специально исследовавший занимающий его предмет. Поэтому два-три профессиональных педагога могут обеспечить эффективную работу такой сельской парк-школы. Нужно лишь не забывать, что истинное развивающее образование идет не у младшего партнера, которого интенсивно обучает старший, а как раз у последнего. Более того, если ему приходится растолковывать один и тот же материал разным клиентам, то в таких процедурах он сам «усваивает» данный материал наиболее объемно. А если учесть реальную возможность организации полноценных учебных студий (а не ученических бригад) под руководством лично привлекательных (для учеников) профессионалов, то необходимое разнообразие студий в такой сельской парк-школе может оказаться более легко достижимым, чем в городе с его транспортными и прочими проблемами.

Еще более интересный результат может получиться в малокомплектной парк-школе при посольстве, где необходимое разнообразие открытых студий бывает резко ограничено языковым барьером, который часто представляется непреодолимым. Наш опыт и предварительные исследования показали, что в условиях даже малокомплектной парк-школы в иноязычном языковом окружении такую задачу мож-

но легко решить. Ведь в норме человеческий язык обеспечивает каждому возможность принять собственное участие в словесном обороте знаний. Личная речь интенсивно развивается при выполнении именно этой функции.

Любой иностранный язык начинает ощущаться как неизвестный (а не просто — экзотический) далеко не всегда. Для этого нужны особые условия словесно разорванного цикла, где весь прошлый опыт собеседников, кроме словесного, совпадает. Но преодоление именно таких разрывов в цикле обращения знаний — обычная задача, постоянно возникающая в ходе одноязычного общения. Ведь обычное в любом речевом общении разнообразие прецедентных историй у собеседников неизбежно приводит к подобным мелким недоразумениям, которые легко преодолеваются при помощи универсального приёма — снижения уровня исключительно словесного общения.

Вместо длинных пояснений неизвестных терминов мы просто показываем, жестом или другим способом, что имелось в виду. Конечно, в «цеховой» среде (и содержании цехового взаимодействия) это сделать гораздо легче, чем в функциональной пустоте класса. Как только мы поймём, что всякий человек, говорящий на другом наречии, отделён лишь незначительным «разрывом» единого цикла прецедентных связей, выход ясен. Самый верный путь преодолеть взаимный речевой дефицит — организовать какое-либо «цеховое» взаимодействие. Разговорчивый партнёр в такой работе помогает всем овладеть его языком гораздо больше, чем учитель языка в классе. Чаще всего таким образом создаются многонациональные рабочие коллективы без особых усилий по специальному обучению языкам. Не имеющая производственной программы открытая студия с ещё большим успехом преобразуется в такой кол-

лектив при минимальных усилиях со стороны членов её команды.

Для успешного преобразования обычной унитарной класс-школы в международную разновидность парк-школы нужно лишь всерьёз отнестись к неоспоримому факту взаимного обогащения учащихся в интенсивном общении, которое проводится на нескольких языках. Унитарная школа не имеет решения для такой «дурной» задачи хотя бы потому, что учитель не может сразу говорить на нескольких языках, обращаясь к классу. Таким образом, в лучшем случае — разными предметами в школе занимаются на разных языках или же просто один из них принимается как «рабочий» язык, так что статус остальных языков снижается... с неизбежным появлением множества национальных и социальных проблем.

Наука и техника решают такие проблемы в рамках структуры «технопарка», чьи методы и принципы можно легко приспособить для решения аналогичных проблем образования. Мы разработали и проверили эти аналоги в нескольких сериях экспериментов. Они убедительно показали, что такие процедуры работают лишь при условии, что каждый язык используется в функционально значимом реальном окружении. Вместо создания специальных студий по обучению языкам задача сводится к тому, чтобы в каждой открытой студии появилось такое «рабочее место», где всякий, заинтересованный в предмете, проблеме или общей научной теме, мог получить нужное содействие, которое сопровождалось бы комментарием на нужном иностранном языке. Таким путем можно создать международное учебное заведение, которое способно предоставить полный набор образовательных услуг на нескольких рабочих языках.

Вот пример, который хорошо иллюстрирует сложности и перспективы использования либеральной методики обучения в условиях класс-школы. В одной

американской школе, где в младшие классы часто приходят дети, говорящие на разных языках и мало знакомые с английским, учительница прочитала английскую сказку и спросила: «Кто расскажет, про что я вам читала?» Русская девочка Инна подняла ручку и сказала, что она может рассказать, но только... по-русски. Так неявно ребенок подправил учителя: рассказать что-нибудь на чужом, пока ещё малопонятном тебе языке никто не может в принципе! Задание пересказать на уроке иностранного языка обычно рассчитано на другое — повторение услышанных слов и фраз теми, кто способен удержать их в памяти. Первоклассница Инна пока не свыклась с этим невинным школьным лицемерием и приняла задание всерьёз. Но поскольку со времен Дьюи в американских школах каждая инициатива ученика обычно поощряется, девочке разрешили сделать то, что она хотела, хотя в этом классе никто русский язык не знал. По всем правилам классно-урочного обучения ее инициатива выпадала из норм педагогического процесса:

- учительница оказалась не в состоянии выполнять свою главную учебную функцию — оценить правильность понимания текста ученицей;
- по той же причине, рассказывая в разноязычной аудитории свои впечатления от английского текста, Инна вроде тоже ничему не учится;
- остальные дети при этом также явно ничему не учились, ведь их нельзя было заставить обнаружить в ответе ошибки и исправить их.

Подобные ситуации наглядно демонстрируют несовпадение детского (естественного) восприятия мира и спроектированного взрослыми образа обучения. Как нам удалось установить (см.: М. Balaban et al., 1994; М. Балабан, 1999), требуемое классно-урочной техникой подавление «обиходного» знания переводит его на уровень чего-то второсортного и

ненадежного. Сюда же на уроке чужого языка попадает родной язык ученика. Но здесь, в первом классе, искренность желания Инны привела к тому, что для всех, включая учительницу, ее «соло» оказалось очень полезным и интересным. Её внимательно выслушали и после этого другие тоже захотели рассказать то, что услышали от учительницы, по-своему — на французском, испанском, немецком и польском языках. Такой поворот событий полностью выпадал из традиционного (силового!) стереотипа урока английского языка. Вот почему Иннина инициатива не получила дальнейшего развития. Но если бы главной ценностью на уроке оказалась не мифическая возможность «дать» и «получить» знание об английском языке, а навык разговорной речи на английском языке и реализация личного ресурса каждого из учеников группы (и самого учителя, кстати) в развитии своей способности к вербальному, иноязычному симбиозу, то такая инициатива ученицы могла бы иметь благополучное продолжение.

Дело в том, что каждый ученик, который получил бы возможность высказаться на своем родном языке по поводу того, что он услышал от учительницы на ее родном языке, при этом интуитивно (а значит, естественно и продуктивно) расширил бы свой ареал культуры словесного общения. Но класс-школа давно научилась справляться с такими воспитательными доводами по-другому. Она акцентирует внимание на вопросе: «А что он после этого будет знать по учебному предмету?» В данном конкретном случае речь идет о том же английском языке, на владение которым должны быть направлены все уроки, отводимые на этот предмет. Опасаясь, что на каком-то экзамене дети не покажут нужных «знаний», учитель часто подменяет нормальное общение на английском языке запоминанием нужных для сдачи экзамена текстов. Ему обычно невдомек, что английский язык

не состоит из лексики, грамматики и фонетики. Просто английские тексты могут быть удобно (для некоторых целей!) описаны подобным образом.

Но монолог Инны на русском языке — тоже описание английского текста, причем такое, которое естественно для знания и сознания первоклассницы, пока не имеющей большого опыта общения на этом языке. Если бы даже никаких других форм работы на уроках английского языка не проводилось, то в ходе достаточно длительного (около 50 учебных часов) общения на родном для каждого из учеников языке по поводу содержания предлагаемых учителем сообщений на английском языке у всех без исключения участников такой работы развился бы стойкий навык владения этим языком, ибо:

- чтобы что-то осмысленно сказать по поводу английского сообщения, его требуется достаточно осмысленно выслушать, подвергнуть иноязычную речь нормальному смысловому членению; это требует не «знания» лексических и грамматических форм, а развитой ориентации в смысловом пространстве чужеродной системы общения;

- оставаясь «титულным» (для уроков по данному предмету), английский язык окажется в центре активного внимания каждого из учеников, который займётся плодотворным (для своего духовного развития) сравнением динамичных структур своего и чужого языков;

- слушая «чужие» выступления на ту же тему, каждый ученик неизбежно будет проводить аналогичное сравнение уже в системе трёх, как минимум, «измерений» вербального общения: своей, английской и ещё одной. У каждого ученика появляется своё личное и достаточно объёмное пространство творческого анализа, что способствует формированию столь же индивидуального варианта английского языка больше, чем иная методика обучения иностранному языку;

- достаточно свободная от страхов и стрессов, обычно порождаемых репрессивными оценками за любую ошибку в классе, атмосфера свободной демонстрации своей личности в публичных выступлениях (в чем-то явно недоступных всем остальным, включая учителя) возрождает на таких занятиях творческую атмосферу «игровой» школы-потехи. Это обеспечивает реальный объем развития сознания, оптимальный темп, диапазон и характер развития вполне личного варианта английского языка: болтливые быстрее заговаривают, а молчаливые будут искать свои прелести в восприятии чужой речи;

- вполне вероятно, что кому-то понравится еще один или два чужих языка, с которыми ученики имеют возможность познакомиться в самых благоприятных для этого обстоятельствах — прямого свободного общения с его носителем. Если задачу обучения вербальному симбиозу понимать достаточно последовательно, то окажется, что школе нужно именно такое расширение возможного диапазона речевого общения. У детей, потративших сотню часов школьных занятий на творческое общение на нескольких естественных языках, неизбежно сформируется долговременный и универсальный навык грамотного общения на незнакомых языках.

Конечно, воспользоваться такими богатыми возможностями членов учебной группы удастся лишь постольку, поскольку школа не может искусственно формировать абсолютно однородную группу учащихся. Благодаря подобному недосмотру администрации Царскосельского лицея, его первый (разномастный по возрасту и подготовке) выпуск оказался самым блестящим. Такое нарушение норм классно-урочного обихода случается не только в придворных кругах и в дипломатических миссиях. Правда, при дворе Александра Первого, особенно после победы над Наполеоном, учителям было легче преодолеть некоторые нормы класс-школы

и воспользоваться наличием различных по личному опыту учеников более продуктивным способом. Думаю, в наш либеральный век это позволено будет сделать и учителям сельских школ. В сельских малокомплектных школах на одном уроке (в одном помещении и под руководством одного учителя) могут оказаться ученики разных классов, занимающиеся самыми разными предметами.

Открытый оборот знаний в учебном пространстве

В идущих сейчас экспериментах с открытыми студиями была сделана попытка вернуться к более гуманной (основанной на вере в доброкачественную природу человека) политике массового образования, которая господствовала в Европе до появления силовой класс-школы. Открытым парк-студиям пока удалось преодолеть эту силовую этику и политику массового образования лишь в одном плане: несколько месяцев ученики сами искали себе интересное занятие на основе ограниченного выбора — работало пять разных студий.

До тех пор пока эксперимент идёт в рамках одной классно-урочной горизонтали, в студиях не может расти и развиваться действенный либеральный симбиоз семейной гетерархии, где вместо разных по интеллектуальным способностям учащихся появляются старшие и младшие по личному опыту. В такой открытой гетерархии возможны:

- продуктивный оборот личного опыта, который становится (в основном у старших) реальным, легко конвертируемым в нужную форму живым знанием;
- самореализация личности ученика в учебной деятельности;
- развитие правовых отношений в учебном процессе;
- сотрудничество и критическое мышление;

- новые формы семейного и частного образования.

Парк-школа позволяет не только использовать развивающий потенциал всякого живого реального знания и действия. Сложное, надёжно воспроизводимое свое дело, которым может заняться каждый член студии, оказывается мощным средством самоопределения не столько через внешнюю, чужую оценку действий ученика, сколько на более продуктивной основе внутренней самооценки. У каждого появляется реальная возможность показать другим что-то для них интересное и неожиданное. Преодолевается школьный принцип равенства в нищете, согласно которому все должны знать и уметь одно и то же. Но как только скучно описанные физические, химические и биологические эксперименты станут чьим-то личным делом, они становятся мощным средством развивающего образования.

Правда, появляются иные проблемы: как быть с детским сомнением, переоценкой своих возможностей, которая возникает в условиях возросшей социальной роли ребёнка? Одно из решений — отыскать каждому из сотни таких экспериментов «эффективного собственника» того, кто сможет лучше всех освоить его, а значит, показать, объяснить и даже научить этому другого. Появление таких «самодельных», самих себя сделавших мастеров вместо назначенных учителем подмастерьев сразу позволит решить одну из самых сложных проблем образования: ведь даже в открытых студиях каждый пока норовит «получить» что-то от старшего, а не «нажить» себе знание в общении с младшим. Стремление на деле ощутить рост значимости своих знаний поставит каждого в ситуацию, когда знания становятся интересными именно для самого младшего — новичка на занятиях. Ради этого и придется резко изменить систему учебных ценностей.

В школьном классе (и в институтской аудитории) каждый обязан заниматься чу-

жим делом, которое задано программой, учителем и учебником. Парк-пространство, создаваемое открытыми студиями свободного доступа, формирует инфраструктуру для развития не только своего личного живого знания, но и особой познавательной предприимчивости, которая обеспечит успешный оборот знания, его накопление и обогащение.

Чтобы такая система могла сработать, учителю-лидеру надо избегать сортировки детей на своих и чужих. Часто он забывает, что находится не в учебном классе, и запросто делит детей на тех, кто уже был в студии (а значит, умеет работать), и немех-новичков. Он неизбежно формирует описанный выше синдром — прибиться к одному «стойлу» и никуда из него не уходить. Дети всегда находят оптимум.

Совсем другой реакции детей следует ожидать, если работа учителя-лидера сознательно направлена против такой произвольной сортировки детей. Для этого ему приходится подавить свое вполне оправданное раздражение и вместо обычного недовольства сменой состава группы ему нужно будет открыто обрадоваться новичку, который «так умно сделал, что выбрал их студию, где он очень нужен».

Наш опыт свидетельствует, что всё может резко измениться: вся студия (с большой пользой для собственной учебы!) перестраивает работу так, чтобы новичку (оказавшемуся в центре внимания) стало сразу комфортно. На это обычно уходит совсем не много времени: обычно до первой удачной реакции новичка на возникшую в работе студии проблему. Теперь он посвящен в «свои» и занимает собственное место в общем деле. Если само ДЕЛО его увлекает, он останется здесь надолго. Если нет — он обязательно пойдёт искать свое дело в другой студии... где его встретят так же радушно. Очень важно, чтобы возвращение ученика в студию сопровождалось не УПРЁКАМИ (за обман

доверия, долгое отсутствие, невнимание, безответственность и т.п.), а искренней радостью по поводу того, что сегодня в студии снова появился такой нужный ей человек.

Как провести гуманитарную реформу школы, или Что этому так сильно мешает

Сейчас во всем мире идет поиск надёжного пути перехода от внешней к внутренней доминанте в системе школьных императивов. Как показывает опыт, переводя обучение из замкнутых классов в открытые (для входа и выхода) студии, мы создаем учебное пространство, которое организует не единый внешний императив, а симбиоз многих внутренних императивов. При этом резко изменяются почти все параметры учебного процесса.

Все формы работы становятся вполне развивающими, ибо обретают личную ЗНАЧИМОСТЬ для учащегося, который их выбрал здесь и сейчас, повинувшись требованию своего внутреннего императива.

Резко растёт действенность современных технических средств, которые пока используются на старый лад в класс-школе.

Меняется финансовая основа школы, которая из рабской нищеты казённой конторы попадает на богатый рынок педагогических услуг, диапазон которых оказывается во много раз шире того, что может придумать любой чиновник.

Потребуется понять, как можно перевести замкнутое производство школы в открытую службу. Для этого придётся возродить в самой школе отмершую (при ее же помощи) обучающую функцию открытой миру семьи как органичной основы развития личности. Что этому мешает? Оказывается, провести адекватную реформу мешают «профессионалы». Самая известная шутка на тему такого неприятного парадокса гласит: «Война — это слишком серьезное дело, чтобы доверять его генералам».

А вот менее веселая, но вполне реальная ситуация, которая возникла, когда у нас начались одновременно две крупные социальные реформы: военная и школьная. В сентябре 1997 года «Известия» ещё раз убедительно показали не только то, что «профессионалам» нельзя доверять любую социальную реформу, но более того: с ней лучше может справиться явный дилетант. Сначала (№ 174) министр и директор школы доказали, что нам всем и «образованию угрожает очередная реформа». Потом (№ 176) явно никогда не служившая в армии Оксана Дмитриева очень изящно показала, как эту армию можно грамотно (а не по-генеральски!) реформировать.

Чаще всего такой парадокс объясняют тем, что чиновник неизбежно будет вести реформу под свои личные и групповые интересы. Но как получается, что «дилетанту» удастся увидеть то, чего не видят специалисты? Оказывается, они искренне преследуют разные цели уже потому, что им приходится действовать в разных этических системах функциональных и профессиональных ценностей. Вот как госкомиссия, обсуждающая рыночную реформу образования, решает проблему перевода его на более либеральную систему финансирования. Для этого предлагается использовать систему личных ваучеров — нечто сходное с известной теперь и у нас системой страховой медицины, где в норме полис оплачивает услуги ВРАЧА, а не поликлиники, с которой должен рассчитываться сам врач. Ваучером же предлагается оплачивать не услуги ПЕДАГОГА, а комплексные услуги школы.

Оказывается, среди «профессионалов» действует не столько нормальная логика, сколько какая-то хитрая этика чиновника, которому ваучер нужен для того, чтобы помешать местным властям пустить казенные деньги на удовлетворение своих «неправедных» интересов. Но чем школьная администрация честнее муниципальной или федеральной? Ведь учитель

обычно оказывается в большей зависимости от произвола директора школы, чем тот — от местных властей! Так что даже сама чиновная логика борьбы с коррупцией должна была бы привести к другому выводу: ваучер должен быть прямым — от ученика к учителю, которому нет смысла «химичить» со СВОИМИ деньгами. Но этот очевидный вывод разрушает всю систему СИЛОВЫХ ценностей у тех, кому поручено проводить реформу. Поэтому вполне доступные разработки перехода от силового «исправительного» образования к либеральной системе открытого рынка педагогических услуг даже не обсуждаются комиссией. Ведь с введением такого Прямого Ваучера (по которому сам учитель получает деньги от Фонда или банка после того, как он оказал качественную учебную услугу ученику) многое меняется в структуре образования:

- Не директор школы нанимает учителя, а наоборот — учителя нанимают делового менеджера школы и платят ему деньги так же, как обслуживающему персоналу, но какому директору или ректору это понравится?

- Не местные чиновники проверяют качество обучения, а сами его потребители (на основе свободного выбора), а также банки и фонды, выдающие и гасящие ваучеры, которые, как всякий чек на оказанную услугу, можно опротестовать в суде, но какой чиновник согласится с этим?

- Не Государство (в лице Министерства) будет определять содержание образования и утверждать его Стандарты, ибо система учебных ценностей будет формироваться спросом и предложением так же динамично, как на свободном рынке формируется ЖИВЕТ и развивается (а не фиксируется в качестве какого-то святого «госстандарта») номенклатура товаров и система цен на них, но какому министру захочется предлагать такое?

По той же вполне объяснимой причине никто из этой госкомиссии по рефор-

ме системы образования не предложил ни одного очевидного (с экономической точки зрения) хода для реальной либерализации крепостных порядков в класс-школе. Никто не предлагает, например, запретить силовое закрепление каждого ученика за тем или иным классом внутри параллели (там, где она есть). Открытая параллель, где каждый волен пойти на то занятие, которое ему сейчас интересно, вполне согласуется даже с чисто техническим требованием программ — работать только в однородных группах учеников одного возраста и развития. А возможность САМОМУ ученику выбирать себе (здесь и сейчас, а не раз в году, на Юрьев день!) того или другого из ведущих данный предмет учителей позволила бы не только резко снизить крепостной гнет классно-урочной системы. Здесь сразу бы заработал реальный рынок знаний с его актуальными (а не чиновным) спросом и предложением. Но такое пока не обсуждается даже в самых престижных университетах.

Без жёсткого крепостного права закрепления за конкретным учителем группы учеников рассыпается вся система ценностей классно-урочно-предметного образования. В частности, обнажается мифическая природа стройности системы учебных планов и программ. Оказывается, что на всех уровнях образования действуют какие-то самодельные суррогаты высочайше утвержденных стандартов, норм и правил. А чтобы вернуться к более честной системе общего и специального образования у Мастеров в их личных открытых студиях, как это было в парк-школах от древних Афин до городов Возрождения, нужны те, чья учебная этика — система духовных ценностей — не была сформирована многолетней службой в школе. А где их взять? Ведь, в отличие от армии и тюрьмы, школу отслужил и отсидел каждый!

Но если мы знаем, что все дело не в чем-то злом умысле, а в моральных нор-

мах, в ЭТИКЕ, которую не зря Кант считал практической философией, то выход из этого тупика есть. Если вспомнить, что Адам Смит был не экономистом, а профессором ЭТИКИ, то его теории открытого рынка легко вернуть этический ракурс социального органа свободного симбиоза. Его нужно вырастить так же, как это удавалось сделать, когда преодолевались силовые параметры феодальной или плановой экономики. Чтобы это сделать с образованием, нужно иметь в виду, что в плановой школе (так же как в любом замкнутом на план хозяйстве) негласно существует и действует иная, более открытая, но как бы нелегальная система моральных ценностей более или менее рыночного порядка. В школе это — этика вполне реальной и очень динамичной инфраструктуры личных и групповых интересов, которая непрерывно действует во ВНЕКЛАССНОМ пространстве перемен, кружков, спортивных секций и т.п.

Сугубо этический сдвиг, нужный для экономической реформы, обычно состоит в том, что этот зародыш удаётся как-то легализовать — публично объявить ДОБРОМ, а не ЗЛОМ. Такое ограничение сферы действия планового, принудительного хозяйства ведёт к бурному развитию более органичной (но подавленной официально) инфраструктуры свободного рынка. Чтобы то же самое сделать в школе, нужно будет так же реабилитировать уже существующие, но признанные дополнением к класс-школе социальные структуры кружков и компаний, где дети якобы не занимаются делом, а бездельничают, проводят досуг. Только после этого можно будет приступить к их развитию, постепенно ограничивая сферу действия классно-урочных процедур, которые, в свою очередь, придется признать тем же, пока неизбежным, ЗЛОМ. Так можно будет успешно перенацелить многие ценные начинания новаторов, которые по своей природе противны природе силовой класс-школы.

Разговор с читателем

Читатель:

— Как же можно без отметок и аттестата оценить эффект обучения?

Автор:

— Класс-школе технологически неудобны те, кто в повседневной жизни считаются оригинальными и умными. Они мешают массовой обработке так же, как любой другой «нестандарт» машинному производству. Поэтому школа создаёт своих, особых умников, которые делают собственную школьную карьеру на основе прописных истин учебников. Вот почему в школе (и средней, и высшей) далеко не всякая человеческая любознательность котируется как проявление человеческого УМА. С этой существенной поправкой следует оценивать попытки дополнительного «стриминга» (выделения в особые учебные группы) учащихся по способностям, ибо стандартные переводные экзамены давно не справляются с задачей создания достаточно однородных (для массовой обработки) учебных групп. При этом развести «умных и блондинов» по разным классам обычно стремятся те, для кого класс: «пять нормальных, пять — абсолютные тупицы, двадцать — равнодушные», а не просто тридцать разных детей.

Читатель:

— Но как без жесткой оценки типа «правильно—неправильно» можно исправить неумелые реакции ребенка?

Автор:

— Процедура классных занятий опирается на такие задания, в которых специально создаются условия для «неправильной» реакции ученика. Пользуясь таким рабочим приемом, мы не учитываем АВТОРИТАРНЫЕ последствия такого обучения, опасные для духовного и интеллектуального развития. Как только кто-то получает право устанавливать (для другого!), что правильно, а что — нет, открывается возможность манипуляции лич-

ностью на любом уровне. Таким образом легко противопоставить «высшие» интересы нации, клана или просто учебного плана и «низшие» прихоти личности, полностью уничтожая гражданское правосознание. Не стоит забывать, что любое массовое насилие совершается во имя высших интересов, так что школа здесь — не исключение, а мощное орудие подавления творческих потенций личности, превращения её в послушную рабсилу. Демократия лишь частично компенсирует этот эффект гражданским правом за стенами школы.

Мы все очень хорошо различаем благотворный эффект случайного подзатыльника как неизбежного зла, с которым приходится смириться, от увечья, которое наносит постоянное избиение ребёнка, истязание его. Класс-школа явно занимается какой-то разновидностью второго, опираясь на шаткий принцип ограниченного суверенитета личности ученика. При этом обычно делается попытка оправдать его тем, что, мол, семья и школа — такое вечное, изначально заданное единство, которое молодым не дано самими выбирать.

Читатель:

— Да можно ли серьезно учить без текстов, уроков, задач и опросов? Ведь парк-студия, постоянно поддерживая истинную свободу выбора, использует тот же конечный набор учебных текстов?

Автор:

— Более 90% людей плохо приспособлено к перевариванию и усвоению словесной информации, которой постоянно пользуется класс-школа. Так что лидеру студии придется преодолеть в себе убеждения в благотворности принуждения, ведущего к «настоящему» знанию. Принудительный принцип «введения и закрепления» знаний лишает учащегося возможности искать, находить и использовать нужные только ЕМУ САМОМУ ресурсы развития. Даже у садовника и кре-

ствия ничего подобного не происходит, ибо там понимают: чтобы каждое растение могло само использовать предлагаемый ему набор разнообразных возможностей для собственного развития, этот набор должен быть достаточно разнообразным. Именно принцип необходимого разнообразия лежит в основе всех современных теорий органического развития. Этот принцип нарушают практически все школьные ритуалы.

Вполне вероятно, что в пору создания классно-урочной школы, когда и самих «наук» еще не было, а главным текстом был канон Священного Писания, подобное технологическое требование было не только вполне оправданным, но и полезным ограничением системы массового образования. Она стимулировала создание научно-технической и промышленной инфраструктуры. Ведь всего за три века удалось развить очень мощную сеть вполне доступных практически в любой точке УЧРЕЖДЕНИЙ — учебных заведений, которые потенциально способны очень быстро развиться в мощный рыночный организм, обеспечивающий условия для свободного развития каждого члена общества. Этому способствует также развитая система научного знания, при наличии огромного выбора самых разнообразных по материальному воплощению и содержанию информационных материалов, вполне доступных даже в рамках школы.

Именно снятие подобных технологических ограничений и может оказаться истинным смыслом двухсотлетней экспансии классно-урочного обучения на все уровни европейского образования. Этот, по всей вероятности, вполне естественный процесс созревания своеобразной «социальной личинки» может завершиться появлением «взрослого организма» развитого рынка разнообразных (частных и общественных) служб народного образования. Если удастся преодолеть некото-

рые правовые и культурные предрассудки, то отказ от доминанты стандартного сертификата об образовании может создать надлежащие условия для подобной конверсии всего контингента классно-урочных школ и вузов в мощную службу развивающего образования.

Читатель:

— Различий между учителем в обычной школе и в студии — нет! И там и там они просто учат детей!

Автор:

— Мастер-педагог просто вреден для системы класс-школ. Как всякий другой профессионал, он избавлен от традиционных предрассудков, ибо знает, что человек действует и развивается как всякая другая органическая система. Именно как полная система, всякое зёрнышко хорошо «знает», что ему нужно для собственного развития, а ребенок в чреве матери хорошо «понимает свой интерес». А то, что в технике и механике может показаться хаотическим рысканьем, в мире «божьих тварей» часто оказывается вполне упорядоченной и полезной (для развития) деятельностью. Вот почему педагог-профессионал, работающий в системе открытых студий, понимает, что:

- насильно скармливая ученикам казенные пайки из учебников, нельзя обогатить их души сокровищами человеческого знания;
- само стремление предписать всем единый рацион под видом «объективного знания» — достаточно абсурдное занятие;
- более активная система обучения на основе Педагогики Мастера может развиваться лишь там, где свободен не только сам Мастер, но и его ученик.

Читатель:

— Известно, что одной из целей образования является обеспечение учителями познавательной деятельности учеников. Хотим мы этого или нет, но сегодня образованный человек должен владеть системой знаний.

Автор:

— Адепты «объективного», унитарного знания искренне уверены в том, что заботятся о сохранении не собственной монополии, а принципов и ценностей истинной науки. Для этого мы разработали и экспериментально проверили необычную модель глобальной конверсии массового образования, которая обеспечивает:

- переход от фиксированных знаний к свободным, для чего требуется отказ от принятого на уроке стандарта учебных процедур и прямого контроля в режиме «правильно—неправильно»;

- введение самых разнообразных форм учебного содействия, для чего нужно снять репрессивно-принудительную атмосферу класса и школы за счет перехода от замкнутых к открытым структурам в системе массового образования;

- полный или частичный отказ от стандарта в учебных планах, аттестатах и дипломах с заменой их на пакеты «личных достижений».

Как видно, прямая «либерализация» знаний — такая же утопия, как либерализация цен в условиях жестко унитарной экономики. Но интенсивное развитие эффективного образования через свободные знания, как показывает наш опыт, оказывается вполне возможным. Следует лишь начинать не с деклараций о свободах, а с того, чтобы вскрыть очаг патологии традиционного обучения.

Читатель:

— Неужели все, что вы предлагаете, нельзя сделать в рамках обычной педагогики?

Автор:

— К сожалению, нельзя. Ведь педагогика (негласно) исследует только проблемы силовой класс-школы, сваливая все остальное реальное образование в разделы «внеклассных» и «внешкольных» занятий. Даже далекие прогнозы обучения в будущем веке сводятся к более или менее прямолинейной экстраполяции существующей

сейчас тенденции развития тех или иных технических новинок. Это в пределах неизбежно приводит к какому-нибудь явному логическому абсурду вроде пиллюль знания или гипнопедии. Лишь в самые последние годы в таких прогнозах стали появляться попытки еще как-то осмыслить и оценить обширный и во многом противоречивый материал о реальном развитии Европейской системы образования. Например, у одного из крупных аналитиков (Г. Вильямса) наряду с обязательным ассортиментом в виде компьютера и пиллюли, вживляемой ученикам как «чип-советчик», приводятся некоторые нетривиальные прогнозы развития:

- нового содержания обучения — за счет реабилитации субъективного практического опыта и других несловесных знаний;

- новых методов — за счет сокращения формального вышколивания в классе (которое пока лишь увеличивается) с его заменой процедурами более свободного обучения в мастерской или студии;

- нового социального статуса массового образования — за счёт дальнейшего отчуждения школы от семьи.

Исторический подход позволяет адекватно оценить такие прогнозы социологов, которые часто принимают отдельный эпизод в жизни социального организма школы за доминанту её роста. Из того, что головастики очень похожи на рыбок, никто не делает вывода о повальном превращении лягушек в рыб. Но из того, что классно-урочная школа то и дело примеряет любые технические новинки, маститые педагоги делают вывод о направлении развития столь мощного социального организма, каким является Европейская система массового образования.

Педагогика не учитывает, что сама «плановая» класс-школа появилась всего триста лет назад, что изобретатель этой машины не задумывал ее как средство контроля общества над личностью. Нуж-

но выйти за рамки традиционной педагогики, чтобы увидеть, как в школе действует административный механизм власти и подчинения.

Каков этический эффект процесса непрерывной аттестации учеников и студентов на соответствие каким-то произвольно навязанным нормативам «истинного знания»? Анализ позволяет показать функциональное единство всех приемов и устройств, от парты, отметки, учебника, мела и классной доски до компьютера,

которые служат для силовой сортировки учащихся по «умственным» аспектам социального статуса. Авторы многих прогнозов справедливо считают, что в такой сортировке использование компьютера может успешно заменить учителя, которого компьютер превосходит уже тем, что отличается редкостной настырностью и терпением. При этом, как известно, никакой школы посещать не нужно: уже сейчас подобные услуги окажет Интернет.