

Содержание

Введение, или Против кого дружим?	5
Глава 1.	
Шаги к описанию явления,	
или Альтернативное образование есть, его не может не быть.....	9
1.1. Шаг 1. Определение по ассоциации	10
1.2. Шаг 2. Определение через близкие, родственные понятия, явления	12
1.3. Шаг 3. Определение методом от противного.....	18
Глава 2.	
Некоторые идейные основания,	
или На чём стоит альтернативное образование	22
2.1. «Новая школа» как практическая модель альтернативного образования	22
2.2. Общие идейно-теоретические основания комплекса идей «новой школы»	27
Глава 3.	
Ростки свободы,	
или социально-экономические предпосылки активного проявления	
в общественно-педагогическом сознании интереса к идеям	
и практике альтернативного образования.....	40
3.1. Кто источник инициативы в образовании: государство или общество? Российский опыт поиска ответа на этот вопрос.....	41
3.2. Образование в Англии в начале XX века. Опыт свободы и автономии	47
Глава 4.	
Многообразие альтернативы	54
4.1. Содержательные альтернативы	54
4.2. Альтернативные формы образования	61
4.3. Иные пространства образования (школа за рамками школы)	65

Глава 5.

Всё другое,

или Альтернативное образование как системное явление	72
5.1. Другие ценности и смыслы.....	72
5.2. Другие субъекты.....	73
5.3. Другие институты образования	79
5.4. Другое воспитание	80
5.5. Другая дидактика	81

Глава 6.

Альтернатива и Мейнстрим:

взаимное раздражение или источник развития	87
6.1. Нормальная педагогика как альтернатива.....	87
6.2. Как соотносятся «массовое» и «альтернативное» образования?.....	89
6.3. Каковы перспективы альтернативного образования в России?.....	92

Глава 7.

О путях и механизмах поддержки альтернативного образования	94
7.1. Каковы возможные направления поддержки альтернативного образования?	94
7.2. Каким образом может быть поддержана деятельность педагогических сообществ как основных источников и носителей инноваций в образовании	96

Введение,

или

Против кого дружим?

В этой книге я предполагаю сделать несколько шагов к описанию такого педагогического явления как альтернативное образование. Эта книга не претендует на подробное энциклопедическое представление всех аспектов этого явления и всего спектра проявлений альтернативного образования. Скорее её задача — фиксировать наличие явления и наметить направления дальнейших возможных исследований — как в теоретических вопросах, так и в осмыслении практики.

Говоря об альтернативности в любой из областей человеческой жизни, мы всегда подразумеваем, что есть устоявшаяся массовая практика, которой некое другое течение (или другие течения) себя противопоставляет (или дополняет существующее в тех проблемных местах, где массовая практика не срабатывает).

В образовании так же. Во все времена существовали различные возможности, подходы к организации образования, но некоторые в итоге становились по тем или иным причинам главенствующими, реализуемыми массово, другие же существовали более локально. Эти «другие пути» и являются той «альтернативой», которую и предлагается исследовать. Очевидно, в различные исторические периоды массовыми оказывались различные способы организации образования. В этом смысле представляется логичным, заводя разговор о современном альтернативном образовании, понимать под массовой, устоявшейся повсеместно практикой — классно-урочную систему организации учебного процесса и вытекающие из неё следствия для всей системы образования в целом.

Исторически существующая сегодня классно-урочная система организации учебного процесса как массового начала утвердаться в Европе примерно с XVI века. Пришла она на смену индивидуально-групповому способу

обучения, когда обучение детей велось либо фактически индивидуально (с помощью домашних учителей), либо в школах при монастырях, в которых учились богословским премудростям и необходимым для служения в Церкви знаниям лишь некоторые представители подрастающего поколения.

Большое количество учеников так учить было сложно. А новое время (и новая экономика) требовало дать начальное образование всем (или почти всем) и в достаточно короткие сроки. Иначе вырастающая городская экономика, мануфактуры получали безграмотных работников, не способных выпускать качественную продукцию.

Кроме того, в это время в Европе набирает силы протестантизм, который, в частности, предполагает, что человек может общаться с Богом без посредничества священника, а значит, он должен быть в состоянии сам прочесть Библию. Необходимость научить читать всех членов общества приводит к росту начальных учебных заведений (в основном в форме приходских школ).

И, поскольку на массовое образование никогда не выделялось много денег, то у одного учителя могла собираться большая группа детей...

И что с ней делать? Как научить всех таких разных детей?

В попытке найти ответ на этот вопрос родилась классно-урочная система (которую теоретически обосновал и описал Ян Амос Коменский).

В России этот способ организации учебного процесса широко распространился во второй половине 19 века (причём, скорее, в трактовке немецких педагогов — больших любителей порядка и дисциплины).

Каковы характерные черты классно-урочной системы?

Стабильные группы детей одного возраста и уровня знаний — классы; основное место проведения занятий — учебный кабинет; основная форма обучения — урок; стабильное твёрдое расписание на основе утверждённых учебных планов; содержание обучения разбито на различные предметы, определяется заранее утверждённой программой и опирается на одинаковый для всех учебник, жёсткая система оценок, выставляемых учителем.

В чём достоинства такой системы?

Организационная упорядоченность обучения и — главное! — руководства ею; систематический и последовательный характер изложения учебного материала; предметное обучение позволяет учителям специализироваться ... (то есть опять же упрощает жизнь — можно знать прилично только один предмет, учителя можно готовить не по всей совокупности знаний о жизни, а только по одному предмету...).

В чём её ограничения?

Так же как и на мануфактуре — пока идёт стандартный материал — конвейер работает, как только возникает «штучный» или выделяющийся «товар» — либо его ломают, либо система стопорится...

В таком способе обучения создаются трудности для слабых учеников, не успевающих за общим темпом (или мыслящих по-другому — не только вербально, словами — но и образно или кинестетически — действиями). Задерживается развитие более сильных учеников, в ней невозможно «досрочное» изучение того или иного предмета, ограничено взаимодействие учеников на уроке, система работает скорее на изучение одинакового для всех текста (или его трактовки одним для всех учителем), а никак не на развитие многообразия...

Ну, то есть — как в армии — пока нужно единообразию, система работает, как только требуется индивидуальное, нестандартное решение — всё останавливается...

И в какой-то момент многим людям — в первую очередь, педагогам, деятелям образования, но и не только им, — стало понятно, что нужно искать иные ходы в образовании.

Почему классно-урочная система вдруг устарела?

Потому что многие (не все!) считают, что нужно выращивать индивидуальность (умеющую при этом работать в группе!), а не одинаковость; что нужно творческое мышление, а не следование по одинаковому для всех образцу...

Потому что современная экономика всё больше стремится уйти от унификации человеческой работы, и людям требуется самостоятельное мышление и умение работать в ситуации неопределённости, а не только выполнение стандартных функций. Хотя, опять же, может быть и не для всех, ибо большая часть людей ценят стабильность взамен постоянного развития. Но что-то новое рождается лишь из хаоса, а не из стабильного порядка. В этом и есть диалектика жизни.

Потому что информация, необходимая для жизни, сейчас обновляется гораздо быстрее, чем это успевают делать авторы и издатели учебников. И школе нужно научиться учить учеников самим находить нужную информацию (и порождать её!).

Потому что раньше школа была единственным местом, где можно было получить знания, необходимые для социального успеха, а сейчас это не так. Есть много путей стать успешным помимо школы. И пример тому — двоечники и троечники в школе, становящиеся вполне успешными людьми.

И главное — дети (как и раньше) не хотят заниматься бессмысленным для них делом. Но раньше, если не удавалось помочь им найти в этом деле смысл, их можно было заставить это делать розгами, а сейчас — ПРАВА ЧЕЛОВЕКА — не смей трогать ребёнка! А других-то методов учителю не дали, в пединституте его по-прежнему готовят к преподаванию одного и того же предмета причём ученикам, страстно желающим заниматься этим предметом.

Эти и другие возникающие противоречия практиками разрешались и разрешаются разными способами (об этих вариантах, собственно, и будет эта книга).

Важно заметить следующее.

Поиски решения противоречий, не разрешаемых классно-урочной системой, начались не сейчас, и даже не только в XX веке.

Так, например, уже в начале XIX века популярна была так называемая Белль-Ланкастерская система взаимного обучения, которая предлагала привлечь к организации учебного процесса самих обучающихся. Здесь работал механизм, образно отражённый в известном анекдоте: «Учительница жалуется — три раза рассказала теорему этим оболтусам, уже, наконец, сама в ней разобралась, а они всё не понимают...»

Система имела успех, активно развивалось общественное движение её поддержки. Но в России, скажем, этим занимались во многом люди, близкие к кругу декабристов, и власть, видимо, решила, что эти «смутьяны» вряд ли воспитают послушное ей население и затормозила дальнейшее распространение взаимного обучения.

А ещё много веков сопротивлялась «зубрёжке», в которую чаще всего выливалось организованное в классно-урочной системе обучение, самая стойкая сила — мальчишки. Вся литература XIX века полна образами «школяров», ненавидящих свою школу и сопротивляющихся ей в меру своих сил. Вот Гек Финн и говорил: «Я не позволю, чтобы хождение в школу помешало моему образованию».

О том, каким может быть образование, альтернативное сложившейся, массово используемой системе, пойдёт речь ниже.

Глава 1.

Шаги к описанию явления,

или

Альтернативное образование есть,
его не может не быть

В феврале 1997 года в Санкт-Петербурге проходил семинар «Альтернативное образование» (в рамках проекта «Гражданская инициатива»). Наверное, это была первая такая встреча, целенаправленно посвящённая альтернативному образованию в городе. По следам этого семинара был подготовлен сборник, который открывался тогда такими словами:

«Что же такое альтернативное образование? Спорят и не понимают многие — педагоги, управленцы, родители...».

С тех пор прошло уже много лет — а этот вопрос всё так же остаётся вроде бы неразрешённым. По-прежнему на различных встречах, с разнообразным составом участников, когда заходит разговор об альтернативном образовании, возникает один и тот же вопрос: а что вы имеете в виду, когда говорите про альтернативное образование?

Получается интересная ситуация — вроде бы явление жизни есть, а назвать его, увидеть, признать как-то всё не получается...

Почему это так происходит? Может быть одна из причин (наверняка одна из... — не единственная и не основная) в том, что нет «институции», которая пыталась бы осмыслить это явление в целом, исследовать его, оказывать поддержку людям, в нём работающим, и желающим к нему присоединиться — как сотрудникам-соратникам (педагогам) и как потребителям (родителям).

Отдельный вопрос — каким количеством людей (родителями, бизнесменами...) реально востребовано альтернативное образование. Вопрос, достойный отдельного исследования. Но, прежде чем выяснять

у людей что-то про «неизвестное явление», хорошо бы, чтобы они о нём узнали. Чтобы увидели — каким может быть образование, устроенное по-другому, иначе, чем они привыкли.

Чтобы узнать какое-то явление, хорошо бы его сначала назвать. И описать.

Попробуем осуществить попытку описания этого явления — «альтернативное образование», сделать несколько шагов навстречу его более чёткому проявлению, определению.

1.1. ШАГ 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПО АССОЦИИ

При первом взгляде ни в Энциклопедическом словаре, ни в Педагогической энциклопедии нет такого понятия «альтернативное образование». Тогда попробуем пока оставить словари и обратимся к практике, к смежным областям и попробуем дать определение, так сказать, по ассоциации.

Есть такие понятия: **альтернативная музыка, альтернативная медицина, альтернативная энергетика**. Есть? Есть! Вполне общественно признаны и многим понятны.

Посмотрим на них.

Альтернативная музыка. Чем она отличается от другой?

Она позиционирует себя как более **авторскую**.

Она ориентирована не на всех подряд, а обращена, в первую очередь, к «своим», к **своему сообществу**.

Альтернативная медицина тоже лечит, НО:

- другим способом — более **человекосохранным**, в этом смысле более **экологичным**;

- в ней, в большей степени, чем в сложившейся массовой медицинской практике, принимают «пациента» как более активного **субъекта своего лечения**;

- альтернативная медицина часто делает акцент на том, что **лечит не следствие** (как скажем, обычные таблетки, снимающие головную боль), **а причину**.

Альтернативная медицина подозревает, что дело может быть не в лекарствах, что корни болезни находятся **в отношении человека к себе и жизни**.

Альтернативная энергетика. Тоже греет, НО:

- более **экологически** чисто;
- и ставит вопрос, что может быть дело не только в том, чем греть, а в том — **для чего** — то есть — как расходовать и как экономить.

Получается, что альтернативные музыка, медицина и энергетика задают не только иные способы достижения того же эффекта — лечения, обогрева, эстетического удовольствия — **но и другие смыслы и ценности.**

К альтернативной музыке обращаются, когда хотят большей точности, камерности, большего соответствия своим душевным струнам.

К альтернативной энергетике и медицине — когда традиционное, привычное не действует, либо когда побочные эффекты от традиционных способов уже «зашкаливают».

Так же, наверное, и об альтернативном образовании можно говорить как о:

- более авторском,
- более точечном, индивидуально ориентированном,
- более направленном на сообщество людей, объединённых общими ценностями,
- более экологичном, человекоориентированном,
- ориентированном на активность самих участников процесса,
- более инициативном, чем «спускаемым сверху», обязательном для всех априори...

Альтернативная энергетика — это не «усовершенствование трубы, по которой течёт нефть», это попытка найти ДРУГИЕ — ресурсы, способы, отношения ...

Так же и Альтернативное образование — это не усовершенствование, это попытка найти ДРУГИЕ смыслы, ценности, способы, источники образования.

И так же как альтернативные музыка и энергетика, альтернативное образование — явление не многочисленное, не слишком популярное, не очень признанное, понятное и принятое, в первую очередь, в некоторых сообществах на уровне смыслов, ценностей, отношений.

НО, как и любые другие альтернативы, альтернативное образование показывает возможный вектор развития (одно из возможных направлений развития).

Опыт альтернативных течений в иных сферах показывает, что что-то из того, что сегодня считается ДРУГИМ, альтернативным, через какое-то время может стать массово признанным и массово используемым.

Но в том-то и дело, что сегодня никто не может точно предсказать, какое из существующих социально-педагогических явлений в ближайшем будущем так и останется альтернативным, какое станет массово признанным и используемым, а что новое, ещё неизвестное сегодня, проявится как экспериментальное, пока ещё малочисленное по количеству сторонников.

В конце концов, такая социальная новация как христианство тоже начиналась как альтернатива с группы последователей из 12 человек, и была, по началу, не признаваема и даже гонима. И никто ещё в 1 веке нашей эры не мог предугадать, что уже через несколько веков это течение будет определять судьбы человечества.

1.2. ШАГ 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧЕРЕЗ БЛИЗКИЕ, РОДСТВЕННЫЕ ПОНЯТИЯ, ЯВЛЕНИЯ

Вернёмся к педагогической энциклопедии. Посмотрим — нет ли там определений, описаний близких, родственных явлений. И через них попробуем лучше понять, что есть альтернативное образование.

Как я уже отмечал, статьи про альтернативное образование в педагогической энциклопедии¹ нет.

Но есть статья «Альтернативные школы». Вот что о них пишет энциклопедия: «Альтернативные школы (от лат. *Alter* — другой), «свободные школы», в странах Зап. Европы и США неполные и полные ср.школы, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися».

Кажется логичным думать, что если есть «альтернативные школы», то, видимо, есть и альтернативное образование, которое они реализуют в своих стенах.

Описать такое образование можно попытаться, опираясь на то, какими видят себя эти самые альтернативные школы.

Одна из первых альтернативных, так называемых «новых школ», в Европе была открыта С.Редди в 1889 году в Абботсхолме (Англия). Число их постепенно росло, и уже в 1899 году было основано «Международное Бюро Новых Школ», объединявшее школы по всей Европе.

Один из лидеров движения «новых школ» директор «Международного Бюро Новых Школ» А.Феррьер, познакомившись с опытом многих школ, сформулировал тридцать признаков «новой школы».²

¹ Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993

² *Васконселлос А. Ф. Новая школа в Бельгии / С предисл. А. Феррьерера.* — М., 1919. — 198 с. — (Библиотека свободного воспитания и образования и трудовой школы / под ред. И.И.Горбунова-Посадова)

Перечислю их. Но отмечу сразу, что сам Феррьер, выделив тридцать признаков, отмечал, что «не требуется непременно, чтобы она (школа — М.Э.) обладала всеми тридцатью отличительными признаками...» для того, чтобы иметь право быть причисленной к «новым школам». Полный набор признаков он называл программой-максимум, как бы противопоставлял ей программу-минимум, в которую включал: местоположение за городом; обучение, исходящее из опыта и дополняемое ручным трудом; режим автономии учащихся и ещё некоторые из признаков, перечисленных ниже.

Итак, кратко — признаки «новой школы» по А.Феррьеру (*группировка признаков моя — М.Э.*).

Первые признаки описывают ту среду, в которой должно организовываться обучение в «новой школе».

«1. Новая школа есть лаборатория практической педагоги. Она стремится играть для государственных школ роль разведчика или пионера...»

«2. Новая школа есть интернат, ибо только полное влияние среды, в лоне которой растёт и движется ребёнок, позволяет вполне осуществлять воспитание...»

«3. Новая школа находится в деревне, потому что деревенская обстановка составляет для ребёнка естественную среду...»

«4. Новая школа распределяет своих воспитанников по отдельным домам, где они живут группами от 10 до 15 человек под призором и нравственным руководством воспитателя, которому помогает его жена или другая сотрудница...»

«5. Совместное обучение и воспитание обоих полов с первого до последнего года...»

Следующие пять признаков описывают некоторые виды деятельности ребят, которые, по мнению Феррьерера, обязательно должны присутствовать в «новой школе».

«6. Новая школа организует для всех своих учеников ручной труд, которому посвящается по меньшей мере полтора часа в день...»

«7. Между различными видами ручного труда столярная работа занимает первое место, ибо она развивает ловкость и твёрдость руки, способность точного наблюдения, искренность и самообладание. Обработка земли и уход за мелкими животными входят в ту категорию деятельности наших предков ещё, ко-

торию любит каждый ребёнок и заниматься которой следовало бы давать возможность каждому ребёнку...»

«8. Наряду с обязательными занятиями известное место отводится и свободной работе, которая развивает вкус ребёнка и пробуждает в нём дух изобретательности и творческие способности...»

«9. Физическое воспитание обеспечивается естественной гимнастикой, которую делают без одежды или, по крайней мере, с обнажённым торсом, а также играми и спортом...»

«10. Дальние экскурсии пешком или на велосипеде с ночёвками в палатках и трапезами, приготовленными самими детьми, играют в новой школе большую роль. К этим экскурсиям готовятся заранее, и они служат вспомогательным средством при обучении...»

Следующие три признака содержат в себе некоторые педагогические принципы, влияющие на общую организацию учёбы и отбор содержания.

«11. В области умственного воспитания новая школа стремится образовывать ум не столько путём накопления заученных познаний, сколько посредством общего развития мыслительной способности. Критический ум рождается из применения научного метода: наблюдение, гипотеза, проверка, закон...»

«12. Наряду с общим развитием идёт и специализация — сначала более общая, непосредственная: развитие преобладающих вкусов и склонностей каждого ребёнка; затем более систематическая, развивающая наклонности и способности подростка в профессиональном духе...»

«13. Преподавание основано на фактах и опыте. Приобретение познаний вытекает из личных наблюдений (посещений заводов, ручной труд и т.д.) или за недостатком их из чужих наблюдений, найденных в книгах. Но, во всяком случае, теория всегда следует за практикой, а не предшествует ей».

Следующие признаки отражают способы организации учебной работы и отдельного ученика, и группы ребят.

«14. Преподавание основано также на личной самостоятельности ребёнка. Это предполагает самую тесную, какая только возможна, связь умственных занятий с рисованием и разнообразнейшими видами ручного труда...»

«15. Индивидуальная работа воспитанника состоит в добычании всевозможного фактического материала (путём личных

наблюдений, опытов или из книг, журналов и т.д.) и в классификации этих данных (согласно логическому плану, соответствующему его возрасту), а кроме того, в исполнении самостоятельных работ и подготовке к рефератам, которые воспитанники читают в классе...»

«16. Коллективная работа состоит в том, что воспитанники обмениваются собранным фактическим материалом, а также в совместной систематизации или логической переработке его...»

Нижеследующие признаки отражают подходы к структуре образовательной программы, принятые в «новых школах».

«17. Преподавание базируется на естественных запросах ребёнка: с 4-6 лет возраст рассеянных интересов или возраст игр; с 7-9 лет возраст интересов, направленных на непосредственно-конкретные предметы; с 10-12 лет возраст специализированных конкретных интересов или возраст монографий; с 13-15 лет возраст эмпирических абстрактных интересов; с 16-18 лет возраст сложных абстрактных интересов — психологических, общественных, философских...»

«18. В новой школе, собственно преподавание ограничено только утренними часами — обычно от 8 до 12. После обеда в продолжение одного или двух часов, смотря по возрасту (обыкновенно от 4,5 до 6 часов дня), происходит самостоятельное «учение». Детям ниже 10 лет никаких уроков не задают.»

«19. Каждый день занимаются не многими предметами, а только одним или двумя. Разнообразие создаётся не разнообразием предметов, а разнообразием в способе заниматься одним и тем же предметом: разнообразится вид деятельности детей.»

«20. Каждый месяц или каждую четверть года тоже проходят не много различных предметов. Предметная система, аналогичная той, которая существует в университетах, позволяет каждому ученику иметь собственное учебное расписание.»

К вопросам воспитания нравственности, эстетических чувств и этики относятся следующие признаки «новой школы».

«21. Новая школа должна быть местом красоты, как выразилась Эллен Кей. Порядок — вот первое условие для этого, точка отправления. Прикладное искусство, которым занимаются и окружают себя в школе, ведёт к чистому искусству, способному пробуждать в артистических натурах самые благородные чувства.»

«22. Совместная музыка (хоровое пение, оркестр) оказывает на тех, кто её любит и ею занимается, самое глубокое и облагораживающее влияние...»

«23. Воспитание нравственного сознания у детей происходит, главным образом, путём рассказов, вызывающих у детей непосредственные реакции, настоящие нравственные оценки, которые, повторяясь и усиливаясь, связывают, в конце концов, детей относительно самих себя и других. Такова цель «вечерних чтений» в большей части новых школ...»

«24. Воспитание практического разума у подростков совершается главным образом путём размышлений и изучения касающихся естественных законов умственного прогресса, личного и общественного. Большая часть новых школ в религиозном отношении занимает положение не конфессиональное или межконфессиональное, с широкой терпимостью ко всем различным идеалам, поскольку они воплощают стремление к духовному совершенствованию человека».

И, наконец, последний блок признаков, отражающих вопросы внутренней организации жизни школ, их воспитанников.

«25. Нравственное воспитание, как и умственное, должно совершаться не извне, путём внешнего авторитета, а изнутри, путём опыта и постепенного пользования на деле критическим разумом и всё расширяющейся свободой. Основываясь на этом принципе, некоторые новые школы ввели у себя систему школьных республик...»

«26. При невозможности осуществить полную демократическую систему большая часть новых школ представляет конституционные монархии: воспитанники избирают старост или префектов с определённой ответственностью».

«27. Различного рода общественные обязанности дают возможность осуществлять принцип действенной взаимопомощи. Эти работы для общего блага поручаются поочерёдно всем маленьким согражданам».

«28. Награды или позитивные санкции состоят в том, что творческим умам даётся возможность увеличивать свою творческую силу. Они применяются к свободной работе воспитанников и развивают, таким образом, дух инициативы».

«29. Наказания или негативные санкции находятся в прямой связи с совершённым проступком. Это значит, что они имеют задачей путём соответственных мер сделать ребёнка способным лучше достигнуть в будущем той цели (хорошей), которую он достиг плохо или которой совсем не достиг».

«30. Соревнование происходит, главным образом, путём сравнения ребёнком своей теперешней работы со своей же прежней работой, а не исключительно путём сравнения своей работы с работой товарищей».

Таковыми себя видели альтернативные школы более чем 100 лет назад. Замечу ещё раз — здесь нет чёткого указания: «это обязательно должно быть так, а это — нет». Есть вектор, есть направление, есть мера приближения. Но идеал, образ образования, которое выстраивалось в этих школах, при этом, по-моему, очерчен довольно чётко.

Если согласиться, что одним из «носителей» альтернативного образования может быть школа, то через понимание того, какой виделась «новая школа» нашим коллегам 100 лет назад, можно увидеть и контуры «альтернативного образования».

На основании признаков, предложенных А.Феррьером, можно попробовать сформулировать такой инвариант «новой школы».

«Новая школа» — это:

- школа, реализующая идеи новой педагогики, ставящей в центр своего внимания человека как самоценность;
- школа, в которой большое внимание уделяется развивающему взаимодействию с окружающей средой, в частности, образовательной средой;
- школа, в которой работа строится на внимательном исследовании особенностей каждого ученика и уважительном к нему отношении;
- школа, в которой основой программы является исследование и участие в реальной жизни;
- школа, в которой программа и формы обучения базируются на интересах и опыте детей;
- школа, в которой приоритетной является самостоятельная, осознанная, свободная, целесообразная деятельность детей;
- школа, где уделяется большое внимание жизни школьного коллектива, которая выстраивается на выращивании собственного опыта индивидуального поведения и правил совместной жизни, опыта пользования свободой;
- школа, в которой большое внимание уделяется физическому развитию и здоровью детей, эстетическому воспитанию.

Вот таким видится образование в альтернативных школах, т.е. альтернативное образование.

1.3. ШАГ 3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕТОДОМ ОТ ПРОТИВНОГО

Посмотрим более внимательно на те стороны образовательной деятельности, от которых старались отказаться наши коллеги уже более 100 лет назад, которые они хотели изменить. Тем самым, попробуем сформулировать определение альтернативного образования методом от противного.

Вот, скажем, какие «основные грехи» традиционной школы указывал в своих работах уже упоминавшийся А. Феррьер:

1. Школа не считается с психологическим интересом ребёнка.
2. Школа подавляет стремление ребёнка к движению.
3. Школа заставляет ребёнка больше слушать, чем смотреть и действовать.
4. Школа заставляет ребёнка работать над материалом, совершенно для него безразличным.
5. Ребёнок не понимает предлагаемых школой занятий.
6. Школа слишком рано заставляет детей абстрагировать, когда они ещё не способны к этому.
7. В отношении юношества школа, наоборот, предлагает слишком много конкретного материала для запоминания, в то время как природа юношества побуждает развивать свой ум и способность абстрактного мышления.
8. Школа не подготавливает к жизни, не учит труду.
9. Не воспитывает волю и действие³.

О. Декроли, имевший очень сильное влияние на педагогов в Европе в первой трети XX века, отмечает следующее:

1. В старой программе очень мало связи между различными активностями ребёнка.
2. Материал имеет очень малое отношение к основным интересам ребёнка и к эволюции этих интересов.
3. Различные области знания отделены друг от друга без учёта процесса мышления ребёнка.
4. В большинстве областей знания количество материала превосходит в отношении большинства детей их способности к усвоению и запоминанию.

³ Познанский Н.Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьеера. — Саратов, 1928. — С. 11.

5. Программа поощряет те области знания, которые могут быть изучены при помощи словесных методов.

6. Упражнения не дают достаточно поводов для личной свободной активности ребёнка⁴.

Ж. Дешан (сотрудница Декроли) в работе «Самообучение в школе применительно к программе д-ра Декроли» (Брюссель, 1924), анализирует классно-урочную систему и «выдвигает тягчайшие обвинения»:

• Классное обучение равняется на среднего ученика, от этого страдают слабые и сильные.

• Вопросно-ответная форма занятий совершенно отучает ребёнка самостоятельно мыслить. Вопрос ставится так, что ребёнку остаётся лишь угадать ответ. «Вся умственная работа ученика заключается в том, что он должен ответить так, как думает и как хочется учителю, но не так, как думает и понимает он сам... Обучение так, как оно практикуется теперь — есть часто непрерывное внушение со стороны учителя, внушение, которое заглушает и иногда даже убивает личное мышление детей».

• Оно сильно препятствует детям доводить до конца свою мыслительную работу, развивая в них склонности к восприятию непродуманных, внушённых мыслей...

• Вызывая пассивность у одних детей и неспособность мыслить до конца у других, классная система неминуемо влечёт за собой весьма важные моральные последствия: нервозность, небрежность и требовательность, с одной стороны, и разочарование, потерю веры в себя и апатию с другой стороны, и как венец всему, лень ума в результате пассивности⁵.

П. П. Блонский в статье «Задачи и методы новой народной школы (1917 г.)» пишет:

«План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определённые догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создаёт автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создаёт

⁴ Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли. — М.: Работник Просвещения. — 1928. — С. 7.

⁵ Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли. — М.: Работник Просвещения. — 1928. — С. 48-50.

творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребёнком методами познания конкретной жизни и преобразования её.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребёнка; она не идёт дальше пассивной наглядности восприятий ребёнка. Новая школа даёт систему воспитания активной логической мысли ребёнка.

4. Современная школа изучает язык, оторванный от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно, и не достигает цели. В новой школе математика — метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты её не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа — школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд — вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребёнка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию не доступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребёнка.

9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребёнка. Новая школа даёт простор эстетическим переживаниям ребёнка.

10. В современной школе царит вопросно-ответная форма обучения; в новой — задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены — испытание знания учебной книги; в новой — испытание общей умственной и практической одарённости ребёнка.

12. В современной школе учитель — отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа — школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением».

Подробный анализ и соотнесение предложенных текстов наших предшественников, думается, может стать самостоятельным делом каждого читателя. Но и без углублённого сравнения, мне кажется, видно общее в подходах этих авторов к тому, что нужно менять в образовании.

Опираясь на это «общее мнение» коллег, можем попробовать дать такое определение альтернативного образования:

Альтернативное образование — течение общественно-педагогической мысли и практики, связывающее разрешение большинства педагогических проблем и противоречий с поиском путей принципиального изменения характерных черт сложившегося массового способа образования, таких как:

- стабильный состав разновозрастных классов;
- стремление к единому стандарту в образовании;
- основной результат — репродуктивные знания;
- мотивация не в ребёнке и не в содержании, а вне его;
- отметочная система оценки;
- пассивность, несамостоятельность детей в учебном процессе;
- большое внимание внешнему дисциплинированию;
- отсутствие возможности двигаться при освоении материала разными путями;
- оторванность учебного процесса от реальной жизни;
- отсутствие реального самоуправления.

Глава 2.

Некоторые идейные основания,

или

На чём стоит альтернативное образование

Обнаружив, что всё-таки альтернативное образование как явление реально существует, по крайней мере, в форме альтернативных или новых школ (а позже мы увидим, что и не только в их лице), попробуем сформулировать некоторые общие идейные основания, опираясь на которые строят это иное образование его сторонники.

Опираемся будем, опять же, на опыт тех самых новых школ, потому что пока это первая известная нам «институция», устойчивая во времени и пространстве (а многие новые школы имеют уже почти столетнюю историю, как, скажем, вальдорфские или монтессорианские школы, первые из которых появились в первой трети XX века, или школа «Саммерхилл», основанная А.Ниллом в 1921 году и т.д.), и открыто заявляющая о своей альтернативности.

При этом заметим, что ход «от опыта новых школ» — лишь один из возможных в обсуждении оснований альтернативного образования.

2.1. «НОВАЯ ШКОЛА» КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Повторюсь, исторически известная нам первая «новая школа» в Европе была открыта С. Редди 1889 году в Абботсхолме (Англия) (Новое воспитание // Педагогическая энциклопедия. — М., 1966). В большинстве своём первые «новые школы» были частными. Следовательно, платными и значит, привилегированными. Это важно для понимания феномена «новых школ». Во-первых, такие школы возникали как заказ определён-

ных социальных кругов на подготовку в школе инициативных, разносторонне развитых людей, способных в дальнейшем стать предпринимателями, активными деятелями в различных областях государственной и общественной жизни. Во-вторых, эти школы слишком отличались от существовавших тогда государственных школ в своих странах по своим педагогическим принципам и вряд ли могли бы сразу появиться как государственные. «Не будучи связанными регламентом правительственных школ, они имеют значительно больший простор для педагогических опытов...»¹

Вскоре были открыты и многие другие «новые школы» — Бидельская школа Дж. Бэдли (Англия, 1892), школа Ла Рош, созданная Э. Демоленом (Франция, 1899), «сельские воспитательные дома» Г. Литца (Германия, 1902), «Свободная школьная община Викарсдорф» Г. Винекена (Германия, 1906), Оденвальская школа П. Гехеба (Германия, 1910), школа Левицкой в Царском Селе (Россия) и т.д.

Описания различных школ первой трети XX века, относивших себя к «новым школам», мы можем найти в многочисленных книгах, издававшихся в то время. Приведём названия некоторых из них (с датами русскоязычных изданий):

Феррьер А. Новая школа. — СПб, 1911,

Левитина М. Опыт новой школы. — М., 1912,

Де Васконселлос А. Фариа. Новая школа в Бельгии. — М., 1919,

Феррьер А. Из опыта новой школы Запада (школы действия). — М., 1926,

Уошборн К. Новые школы Западной Европы (New schools in the old world). — М., 1928,

Новая школа в Германии / Под ред. Карсена Ф. — М., 1928,

Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли. — М., 1928,

и др.

Разнообразие стран Европы, в которых появлялись «новые школы», говорит о международной природе данного явления. В 1899 году было организовано «Международное Бюро Новых Школ», действовавшее в различных формах до 1933 года, директором которого и был швейцарский педагог А. Феррьер, сформулировавший те тридцать признаков «новой школы», о которых мы говорили в предыдущей главе. Грамотной формулировке этих признаков способствовали его деятельность как руководителя организации, объединяющей новые школы, его собственные научные интересы, более чем пятнадцатилетний опыт работы, а также «... частые посещения нескольких истинных новых школ с продолжи-

¹ *Познанский Н.Ф.* Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А.Феррьера. — Саратов, 1928. — С. 3.

тельным пребыванием в них, многочисленные сравнения фактов и методов и тщательное изучение результатов, достигнутых у детей не только в школе, но и после школы, не только на экзаменах, но и в «практической жизни».²

Обратившись ещё раз к этим признакам, попробуем подробнее разобраться: что же такое «новая школа», каковы педагогические основания её деятельности и основные характеристики как практики воплощения альтернативного образования.

В предыдущей главе мы уже познакомились с самими тридцатью признаками. Здесь перечислим эти признаки ещё раз по блокам. Отмечу ещё раз, ради чистоты жанра, что такая классификация признаков предложена мною. А.Феррьер такого разделения по блокам не производил. Не знаю — согласился ли бы он с такой их группировкой. Но мне кажется, что это нам поможет лучше уловить принципиальные для новых школ, и тем самым, для альтернативного образования, особенности.

Итак, признаки новой школы:

1 блок. Первый признак («Новая школа есть лаборатория практической педагогики. Она стремится играть для государственных школ роль разведчика или пионера») Фактически он является одним из самых характерных, основных признаков «новой школы», он говорит о миссии «новой школы» и принципиальной позиции её организаторов относительно места, роли «новых школ», альтернативного образования в массовом образовании.

2 блок. Признаки, отражающие идеи природосообразности учебно-воспитательного процесса, важности развивающей среды, в которой живут и учатся дети («Новая школа есть интернат, ибо только полное влияние среды, в лоне которой растёт и движется ребёнок, позволяет вполне осуществлять воспитание....» и др.). Сюда, отчасти, можно отнести и первый признак («Школа — лаборатория практической педагогики»), так как, на мой взгляд, атмосфера творчества педагогов — также важнейший фактор (элемент) формирования развивающей среды.

3 блок. Признаки, отражающие виды деятельности ребят, участие в которых позволяет детям приобрести собственный опыт работы руками, жизни вне школы, на природе, опыт и знание особенностей своего тела, своего поведения в различных ситуациях социальной жизни..., в том числе свободной (самостоятельной и ответственной), самоконтролируемой деятельности.

² *Васконселлос А. Ф.* Новая школа в Бельгии / С предисл. А. Феррьера. — М., — 1919. — С.4

4 блок. Признаки, отражающие общие принципы организации учёбы и содержания, в соответствии с которыми обучение должно быть основано на фактах и личном опыте учащихся и при этом строится, прежде всего, не на накоплении знаний, а на общем развитии мыслительной способности, освоении научного метода.

5 блок. Признаки, описывающие способы организации учебной работы, основанные на личной самостоятельности ребёнка.

6 блок. Признаки, описывающие структуру образовательной программы «новой школы», в основу которой положены возрастная периодизация интересов детей и идея разнообразия не предметов изучения, а видов деятельности.

7 блок. Признаки, описывающие пути воспитания нравственности, эстетических чувств через эстетически грамотное оформление среды и участие в совместном музицировании, рассказывании..., широкую терпимость к различным идеалам, в т.ч. религиозным.

8 блок. Признаки, отражающие вопросы организации жизни школьного коллектива. Как и учебная деятельность, жизнь детского коллектива выстраивается не на признании власти какого-либо внешнего авторитета, а на выращивании собственного опыта как выработки линии индивидуального поведения, так и правил совместной жизни, опыта пользования свободой.

Такое распределение признаков по блокам и анализ описаний различных школ Запада, относившихся к «новым школам», позволяют нам выделить самые основные, наиболее используемые черты «новой школы», некоторый инвариант, необходимо характеризующий школу как «новую».

Не все из указанных А. Феррьером 30 признаков являлись необходимым условием «новой школы». На это указывал и сам Феррьер, говоря о том, что школа может называться «новой», если соблюдает не менее 15 признаков из 30. С развитием практики «новых школ» можно отследить, какие признаки оказались принципиальными, а какие — не существенными.

Так, например, требование обосновывать школу обязательно в деревне со временем ушло, появилось большое количество школ, относящихся к «новым», но работающих в городе, при этом сохранивших очень пристальное внимание и заботу о здоровье и физическом развитии детей, постоянную связь с природой и деревней.³ (Некоторые опытные школы, например, руководимые в послереволюцион-

³ См., например *Уошборн К.* Новые школы Западной Европы (New schools in the old world). — М.: Посредник, 1928.

ной России С. Т. Шацким, М. М. Пистраком, имели городскую и загородную базы).

Также не самым существенным с педагогической точки зрения является то, что «новые школы» работали с элитой. В первый период развития «новых школ» это действительно было так, и было весьма важной особенностью, но позже начали появляться и «новые школы», работающие с детьми трудящихся (Франция, Германия, США). Многие из них были не средними, а начальными школами, но важно, что работали они не с «элитными» детьми.

То же касается и необходимости организации «новой школы» как интерната. Указывая этот признак, Феррьер оговаривается: «Но это не значит, что она («новая школа» — М.Э.) ставит систему интерната идеалом, который должен применяться везде и всегда. Далеко нет. Естественное влияние семьи, если только оно здоровое, всегда предпочтительнее влияния самого лучшего интерната».⁴

Сам А. Феррьер в своей книге «Из опыта новой школы Запада (школы действия)» даёт следующее краткое определение: новая школа (школа действия) — «...это есть школа, в которой в основе всякого труда лежит самостоятельность ребёнка, и где удовлетворяется жажда знания и потребность действовать и творить — свойства, которые проявляются в каждом ребёнке»⁵.

То есть, говоря о «новой школе», школе, в которой осуществляется альтернативное (новое) образование, Феррьер предлагает говорить о школе действия, школе самостоятельности ребёнка, школе, опирающейся на потребности ребёнка в деятельности и творчестве.

На основании вышеизложенного, вероятно, мы можем сформулировать следующий инвариантный комплекс идей «новой школы».

«Новая школа» — это:

- школа, реализующая идеи новой педагогики, ставящей в центр своего внимания человека как самоценность;
- школа, в которой большое внимание уделяется развивающему взаимодействию с окружающей средой, в частности, образовательной средой;
- школа, в которой работа строится на внимательном исследовании особенностей каждого ученика и уважительном к нему отношении;

⁴ Ваконселлос А. Ф. Новая школа в Бельгии / С предисл. А. Феррьера. — М., 1919. — С. 6

⁵ Феррьер А. Из опыта новой школы Запада (школы действия) / Пер. с фр. И. Е. Хородчинской, под ред., с предисл. и прим. А. М. Гинтовта. — М.: Гос. изд-во, 1926. — С. 9.

- школа, в которой основой программы является исследование и участие в реальной жизни;
- школа, в которой программа и формы обучения базируются на интересах и опыте детей;
- школа, в которой приоритетной является самостоятельная, осознанная, свободная, целесообразная деятельность детей;
- школа, где уделяется большое внимание жизни школьного коллектива, которая выстраивается на выращивании собственного опыта индивидуального поведения и правил совместной жизни, опыта пользования свободой;
- школа, в которой большое внимание уделяется физическому развитию и здоровью детей, эстетическому воспитанию.

Такое видение своих задач практиками «новой школы» позволяет нам перейти к обсуждению возможных оснований «новой школы», а тем самым, и альтернативного образования.

2.2. ОБЩИЕ ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ИДЕЙ «НОВОЙ ШКОЛЫ»

Рассмотрим возможные общие основания комплекса идей «новой школы». С этой целью мы обратимся к текстам признанных идеологов «новой школы» — Д. Дьюи, А. Феррьеера, О. Декроли, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, А. В. Луначарского и др. Именно эти авторы во многом были основными не только идеологами, но и организаторами общественного движения в поисках альтернативы в образовании в первой трети XX века (в России, Европе, Америке). Как раз в этот период набирали свой практический опыт «новые школы».

Первым делом для прояснения общих оснований «новой школы» обратимся ещё раз к анализу общих позиций в критике «старой школы» у разных авторов. С некоторыми выдержками из текстов этих авторов, критикующих «традиционную» школу, мы уже знакомимся во второй главе.

Видно, что практически все авторы этого направления говорят о необходимости построения новой педагогики, новой школы, альтернативной массово существующей. Важно понять — от чего же они хотят отказаться. Что, на их взгляд, не приемлемо в работе школы в прошлые годы, какие педагогические механизмы необходимо менять.

Так, А. Феррьер «претензии» «старой школе» выдвигает по следующим направлениям:

1. отношение к природным интересам ребёнка («старая школа» не учитывает),
2. отношение к осмысленности действий (ученики не понимают смысла учения),
3. организация деятельности детей (дети пассивны в школе, в отличие от другого времени жизни),
4. связь школы с жизнью (школа не учит труду),
5. программа (излишняя интеллектуальность в ущерб развитию воли и действия, не согласованность с психологически обоснованными этапами развития мышления).

Основная критика О. Декроли сосредоточена вокруг вопросов программы современной ему школы — разорванность в программе различных областей знаний и действий детей; не соотнесённость учебного материала с интересами детей; объём учебного материала превышает возможности большинства детей; приоритет в программе отдаётся учебному материалу, изучаемому словесными методами, в ущерб свободной активности детей.

«Претензии» Ж. Дешан к классно-урочной системе как основе организации учебной жизни в школе, группируются вокруг самой популярной формы работы — вопросно-ответной формы занятий, отучающей, по её мнению, детей самостоятельно мыслить; и организации учебной работы, базирующейся на разбиении детей на классы — постоянные по составу, возрасту, — препятствующей самостоятельному индивидуальному развитию.

К приведённым во второй главе мыслям критиков «старой школы», добавим ещё и позицию Н.К. Крупской, которую она высказала в опубликованной в 1915 году работе «Народное образование и демократия». Говоря о старой школе, школе учёбы, Н.К. Крупская считает, что эта школа:

«... стала синонимом книжной школы, школы учёбы, в которой ученики смиренно сидят на партах и слушают, что говорит на кафедре учитель, — школы, где ничего не преподаётся, кроме книжных знаний, имеющих очень слабое отношение к живой действительности, где индивидуальность учеников всячески подавляется, и путём строгой внешней дисциплины они превращаются в какие-то машины для восприятия бесконечного числа сообщаемых им сведений».⁶

⁶ Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6-ти т. — Т. 1. — М., 1978. — С. 211

Анализируя приведённые выше тексты, можно сделать следующий вывод. Противоречия, вскрываемые авторами, принципиальны. Они касаются основных моментов существующей системы образования, базирующейся на классно-урочной системе (от целевых установок до содержания, технологических средств, принципов отбора и подготовки учебного материала). Следовательно, решая их, авторы необходимо выходят на проблему создания принципиально новой системы образования, альтернативной существующей.

В целях поиска оснований комплекса идей «новой школы» необходимо, конечно же, обратиться к работам Дж. Дьюи, одного из основных лидеров течения, которое называют «прагматической педагогикой» или «прогрессивным образованием». В частности, на него, как на учёного, сильно повлиявшего на их деятельность, ссылаются А. Феррьер, С.Т. Шацкий, Р. Кузине, О. Декроли — признанные авторитеты «новой школы» в своих странах. Дж. Дьюи был не единственным теоретиком, обосновывавшим в начале века позиции «новой школы», но его влияние на педагогическую мысль Европы и, конечно же, США неоспоримо.

Анализ работ Дж.Дьюи⁷ позволяет выделить основную проблему, которую он ставит перед педагогической наукой и практикой: как сделать так, чтобы воспитание ребёнка способствовало, а не ограничивало естественный рост ребёнка.

Для Дьюи важно:

- чтобы ребёнок был активен и самостоятелен в учебной деятельности;
- чтобы ребёнок понимал, что он изучает и зачем ему это нужно в его реальной жизни;
- чтобы учебный материал в школе опирался на сегодняшние интересы и потребности учеников, опыт детей, при этом вёл ребят к всё более сложным проблемам науки и практики, освоению современных способов жизнедеятельности и мышления;
- чтобы обучение ребёнка велось не в отрыве от жизни, а в тесном с ней взаимодействии, в кооперации с другими детьми и взрослыми, его окружающими.

Эти и другие идеи, обоснованные Д.Дьюи в своих работах, можно назвать основой, стержнем «нового воспитания».

В этом же направлении мыслили и работали большинство идеологов нового направления в педагогике в разных странах.

⁷ Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1921., Дьюи Дж., Дьюи Эв. Школы будущего. — Берлин, Гос. изд-во РСФСР. — 1922.

А. Феррьер писал:

«... возбуждение живого интереса к знанию — в этом главное условие продуктивной умственной работы. Интересоваться чем-нибудь не значит испытывать одно удовольствие... Этот же интерес помогает ученику бодро и стойко выдержать усилия, подчас тяжёлые и утомительные... При отсутствии интереса умственный труд становится тяжёлой повинностью, требует гораздо больше времени и наводит скуку. Когда предмет не интересует ученика, существует только два способа заставить его заниматься: это страх наказания, способ искусственный и ложный, которым иногда удаётся более или менее подействовать, и обращение к честолюбию и тщеславию детей; этот второй способ возбуждает хороших учеников, побуждает к интенсивной, но часто чересчур утомительной работе, и делает их рабами страха экзаменов»⁸. (Как возбудить в ребёнке интерес? — размышляет Феррьер. Только удовлетворяя его умственные потребности. А как узнать эти потребности? Изучая психологические законы умственного роста и наблюдая детей. И этот момент очень важен! Вся новая педагогика построена на внимательном отношении к детям, изучении детей. В новых школах «... научные знания не навязываются ребёнку внешним путём, ... ему предоставляется открывать, или лучше, создавать их самому».

На тех же позициях стояли и многие российские педагоги начала XX века. Так С.Т. Шацкий в одной из своих, в некотором смысле, программных работ «Задачи общества «Детский труд и отдых» писал: «Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребёнка. А между тем, людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести, в общем, к пяти положениям:

1. У детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом — игры, рассказы, неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта;

2. Дети — настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление всё трогать, ощупывать, пробовать;

3. Дети любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением;

⁸ Феррьер А. Новая школа. — СПб.: Изд. О.Богдановой, 1911.

4. Детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвигание своего я и огромное развитие фантазии и воображения — это инстинкт детского творчества;

5. Громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакой из них.⁹

Осмысление тех же идей мы находим и в текстах активнейшего деятеля новой российской школы П.П. Блонского:

«... Новая философия признаёт морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим собственным внутренним законам; исполнение внушённого чужой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чужой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае её результат — всё тот же загипнотизированный «старшими» автомат. Задача же школы — не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе божией, но создавать моральную ценную автономную личность»¹⁰.

В этих словах сосредоточено основное отличие «новой» педагогики от «старой» — принципиально иная цель всей работы.

«Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни — вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребёнка, развитие в нём инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упрёков в подражательности, пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребёнка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков... Мы должны, вместо этого, воспитывать че-

⁹ С.Т. Шацкий: работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М.: Просвещение, 1989. — С.111.

¹⁰ Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М.: Просвещение, 1972. — С. 236.

ловека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его... Учитель — лишь сотрудник, помощник и руководитель ребёнка в собственной работе ребёнка. В школе ребёнок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить, как самостоятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального строя»¹¹.

Эти педагогические идеи совпали с политическими, идеологическими установками революции в России. Именно поэтому при анализе первых послереволюционных документов о принципах организации школьной работы мы находим часто буквальные совпадения с идеологами «нового воспитания».

Вот, например, выдержки из «Основных принципов единой трудовой школы» (1918 г.), написанных при активном участии А.В. Луначарского:

«... Новая школа должна быть трудовой... Требование введения труда как основы преподавания покоится на двух совершенно различных основаниях, результаты которых, однако, легко сливаются между собой.

Первым основанием является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является только воспринятое активно. Ребёнок жаждет подвижности, его держали в неподвижном состоянии. Он с чрезвычайной лёгкостью усваивает знания, когда они передаются ему в весёлой, активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают, — а его учили на слух и по книге. Дитя гордится приобретением всякого практического умения, а ему их не давали вовсе.

С этой точки зрения трудовой принцип сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром».

«Другим источником стремлений современной передовой школы к труду является непосредственное желание познакомиться учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, с тем, что играет доминирующую роль в ней в настоящее время, с земледельческим и промышленным трудом во всех разновидностях его...

Чрезвычайно важным принципом обновлённой школы является возможно более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией надо разуметь анализ со стороны пре-

¹¹ Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М.: Просвещение, 1972. — С. 236-237.

подавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что даёт ему и что спрашивает от него школа»¹².

«... Никакая строгость, никакие наказания не могут иметь места в обновлённой школе. Среди вопросов, задаваемых в Америке экзаменуемому на учителя кандидату имеется такой: «Считаете ли вы себя в силах без наказания поддерживать дисциплину в классе?» Этот вопрос должен задать себе каждый учитель в обновлённой школе. Как доказал опыт американской и норвежской школы, достаточно весёлая и напряжённая работа буквально истребляет в классе все те инциденты, которые в противном случае толкают учителя на дисциплинарные взыскания. «Умейте занять детей» — вот единственное правило школьной дисциплины...

... Дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы».¹³

Представляется, что изложенное выше позволяет нам говорить о наличии комплекса основных педагогических идей «новой школы», базирующихся на принципиально ином отношении к растущему человеку и его роли в образовательном процессе (акцентируя внимание на их общность у различных авторов из разных стран в первой трети двадцатого века). Анализ положений, предлагаемых авторами в качестве основ «новой педагогики», позволяет сделать вывод о том, что система образования, построенная на них, должна быть принципиально альтернативной существующей школьной системе, базирующейся на иных идейных и технологических основаниях.

Современные авторы также обращаются к поиску оснований для выстраивания иной системы образования.

Так, например, в работах современных российских исследователей истории образования М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова эти поиски альтернативы классно-урочной системе описываются как «столкновение» различных парадигм развития образования. М.В. Богуславский и Г.Б. Корнетов предлагают рассматривать развитие историко-

¹² Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М.: Просвещение, 1972. — С. 73-74.

¹³ Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. — М.: Просвещение, 1972. — С. 77, 78.

педагогического процесса «как трансформацию во времени и в пространстве исторически развивающейся системы бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). В таком случае различные направления, течения, научные школы и педагогические системы выступают как «вариации на определённые темы».¹⁴

Под «педагогической парадигмой» авторы понимают «... синтез определённых теоретических положений и способов их реализации, принципиальных для данного научного сообщества учёных-педагогов и учителей».¹⁵

В педагогическом процессе авторы предлагают различать пять инвариантных сфер — бинарных оппозиций, описывающих основные характеристики двух парадигм:

1. Направленность и результат педагогического процесса могут быть **социально ориентированными** (тогда на первый план выступают социальная роль человека и воспитание — подготовка к служению государству и жизни в обществе) и **гуманистически ориентированными** (тогда человек — самоценность и главная цель воспитания — его полноценное развитие).

2. Взаимоотношения субъектов педагогического процесса могут быть **авторитарными** (педагогический процесс как воздействие воспитателя (субъект) на воспитуемого (объект) при безусловном подчинении последнего требованиям воспитателя) и **педоцентрическими** (воспитание — процесс взаимодействия двух активных субъектов, педагог ориентируется на активность, интересы, способности ребёнка).

3. Принципы отбора, организации содержания образования и методы его реализации предполагают возможность **репродуктивного обучения** (в качестве критерия и цели выдвигаются знания) и **творчески развивающего обучения** (в качестве основного выдвигается овладение учащимися умениями, приёмами и навыками учебно-образовательной деятельности).

4. Понимание природы человека подразумевает **культурно-историческую** трактовку механизмов становления человека (человек — продукт прижизненно усвоенной им культуры) и **биогенетический подход** к объяснению механизмов формирования психики, поведения, личностных свойств (человек — результат его имманентных биологических свойств, врождённых реакций и потенциалов).

5. Отношения государства с образовательными институтами возможны как **ориентация на государство** (школа полностью подчиняется

¹⁴ Бозулавский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. — 1992. — Май. — С.16.

¹⁵ Бозулавский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. — 1992. — Май— С.18.

государству) и как **ориентация на общество** (школа находится в известной независимости от государства).

В реальности, конечно, описанные противопоставления редко встречаются в чистом виде. И в теории, и на практике они, как правило, встречаются в том или ином соотношении.

В смысле вышеизложенного М.В. Богуславский и Г.Б. Корнетов рассматривают историко-педагогический процесс конца XIX — начала XX века (время активного становления теории и практики альтернативного образования) с точки зрения смены педагогических парадигм от модели «школы учёбы» к модели «школы труда».

Российский психолог С.Л. Братченко исследует ситуацию «противопоставления» «традиционного» и «гуманистического» подходов в образовании. В своём анализе С.Л. Братченко опирается, прежде всего, на направление в современной психологии, именуемое гуманистическим, реализованное, в частности, в личностно центрированном подходе Карла Роджерса. Под «традиционным» автор понимает «...некоторую усреднённую модель подхода, наиболее характерного для нашей системы образования»¹⁶.

Противопоставляя эти подходы, С.Л. Братченко выделяет следующие сущностные разногласия:

1. По целям и ценностям

Традиционный подход: главные цели две — дать ребёнку образование (в смысле знания, умения, навыки) и подготовить к выполнению основных социальных функций, адаптировать к требованиям общества. Ценности — соответствие заданным нормам, послушность, одинаковость.

Гуманистический подход: образование, социализация и пр. очень важны, но не в ущерб главной цели — способствовать личностному росту. Ценности — личное достоинство каждого, свобода, творчество, индивидуальность в познании и самовыражении.

2. Личная значимость и осмысленность

Традиционный подход: содержание и способы работы задаются «сверху», отчуждены от личности участников учебного процесса. Тем самым, процесс образования для участников лично бессмыслен.

Гуманистический подход: ученики познают то, что лично им важно и значимо, имеет для них смысл. Участники учебного процесса участвуют в выборе направления, содержания, форм его организации.

¹⁶ Братченко С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. — СПб.: Гражданская инициатива, 1997. — С. 19.

3. Ведущая активность

Традиционный подход: преподавание, то есть активность учителя. Одна из самых сложных задач для учителя — как ограничить собственную активность ребёнка.

Гуманистический подход: источник энергии в педагогическом процессе — ученик, то есть активность самих учащихся. Главная задача для учителя — как помочь проявиться активности детей конструктивно и эффективно.

4. Модальность познания

Традиционный подход: материал ученику предъявляется через вербальное объяснение и демонстрации, знания подаются как объективный готовый результат, собственные вопросы ребёнка в расчёт не берутся.

Гуманистический подход: главный способ познания — на собственном опыте, знания — результат ответов на собственные вопросы, акцент при изучении любого предмета — на личностном смысле.

5. Роли участников учебного процесса

Традиционный подход: зафиксированы резко асимметричные функции учителя и ученика с максимальной властью учителя. Главная роль ученика — выполнение требований любого взрослого в стенах школы.

Гуманистический подход: принципиальная личностная равноценность и равноправие взрослого и ребёнка в учебном процессе при наличии понятной функциональной специфики — на учителе лежит ответственность за подготовку учебного материала, за организацию работы класса в целом и т.п.

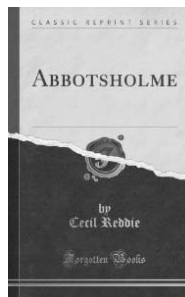
С.Л. Братченко перечисляет ещё несколько важных различий, но уже по этим пяти основным аспектам сравнительной характеристики двух подходов к образованию видно, что положения, высказываемые С.Л. Братченко, практически полностью совпадают с «бинарными оппозициями», описываемыми М.В. Богуславским и Г.Б. Корнетовым.

В основах своих, в принципиальном подходе, а часто и дословно, описания М.В. Богуславского — Г.Б. Корнетова, С.Л. Братченко, и педагогов, учёных первой трети двадцатого века совпадают. Выделяя основные черты двух парадигм, исследователи фиксируют одни те же болевые точки. Характеризуя так называемую «гуманистическую парадигму» в образовании, современные учёные отмечают те же самые основные моменты, которые свойственны и комплексу идей и практике «новой школы». Очевидно, можно констатировать, что комплекс идей и

практика «новой школы», теоретически и на практике противопоставляя себя классно-урочной системе, являются воплощением в конкретных условиях одной из двух образовательных парадигм — «гуманистической» парадигмы развития образования. И, как и свойственно парадигме, постоянно присутствуют как возможный вариант альтернативы «традиционному подходу», «школе учёбы», но активно проявляются в общественных умах и на практике при особом образом сложившихся условиях.



Школа, открытая Сесилем Редди (Cecil Reddie) в 1889 году в Абботсхолме (Англия) и репринтное издание его книги



Адольф Феррьер (Adolphe Ferrière)
1879–1960, швейцарский педагог,
один из лидеров нового воспитания



Жан Овидий Декроли (Ovide Decroly)
1871–1932, бельгийский педагог,
психолог и врач



Станислав Теофилович Шацкий
1878–1934, российский и советский педагог



Павел Петрович Блонский
1884–1941, русский и советский философ,
педагог и психолог



Джон Дьюи (John Dewey)
1859–1952, американский философ
и педагог, представитель философского
направления прагматизм



Роже Кузине (Roger Cousinet)
1881–1973, французский педагог,
деятель «нового воспитания» во Франции

Глава 3.

Ростки свободы,

или

**Социально-экономические предпосылки
активного проявления
в общественно-педагогическом
сознании интереса к идеям и практике
альтернативного образования**

*«У меня не живут цветы...»
Н. С. Гумилев*

Активное появление «новых школ» пришлось на конец XIX — начало XX века. Обратимся к социально-экономической, общественно-педагогической ситуации в России и зарубежных странах в конце XIX — начале XX века с тем, чтобы обозначить некоторые тенденции в политическом, социально-экономическом развитии обществ, которые способствуют более активному проявлению и воплощению в практике идей альтернативного образования.

Несколько более подробно остановимся на ситуации развития образования в Англии, принимая во внимание, что исторически первая «новая школа» появилась именно в Англии в конце XIX века.

Тем самым, мы наметим возможные линии более подробного исследования связи между социально-экономическим состоянием общества и проявленностью в образовании характерных для альтернативного образования практик.

3.1. КТО ИСТОЧНИК ИНИЦИАТИВЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ГОСУДАРСТВО ИЛИ ОБЩЕСТВО? РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ПОИСКА ОТВЕТА НА ЭТОТ ВОПРОС

Немного углубимся в изучение отношений государства и образования в России и Западной Европе, воспользовавшись логикой, предложенной Э. Д. Днепровым.¹

Характер и направленность воздействия государства на образование определяется спецификой государственного устройства и особенностью исторической жизни страны. В большинстве стран Западной Европы школа в эпоху феодализма существовала самостоятельно, отдельно от государства. Практически вся начальная и в большей части средняя школа принадлежала церкви. Только с развитием капитализма интерес к развитию народного образования начинает проявлять государство. К XVIII веку европейские правительства начинают приходить к пониманию «государственной значимости школьного дела».²

В России эта общая закономерность имела специфические проявления. С петровскими реформами завершился процесс оттеснения церкви из сферы образования, начавшийся в ходе формирования централизованного государства в XVI–XVII вв. Но всё же самодержавие оберегало господствующее положение церкви в деле религиозного воспитания. И в отличие от стран Западной Европы школа в России практически вплоть до свержения самодержавия так и не стала межконфессиональной, равнодоступной для всех, независимо от вероисповедания.

Общим для России и для стран Западной Европы было то, что основным двигателем развития образования и там и здесь с XVIII века выступал «государственный интерес».³ Но на этом сходство заканчивалось. Характер и доля участия государства в развитии образования, степень «огосударствления» школы были существенно различными. Истоки этого различия лежали в разном характере государственного устройства России и стран Западной Европы:

«В отличие от буржуазных стран Запада, где государство, по существу, закрепляло процессы, шедшие снизу, «сняло» определённые результаты общественной деятельности в обла-

¹ Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. — М.: Изд. АПН СССР, 1984.

² Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVII — 30-е годы XX в.). — М., 1971. — С. 43.

³ Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVII — 30-е годы XX в.). — М., 1971.

сти образования и брало всё в свои руки (в разное время и в разной степени) достаточно развитые образовательные формы, в феодальной России самодержавное государство изначально самостоятельно выстраивало школу в своих интересах и по своему образу и подобию»⁴. Эту свою роль самодержавие сохраняло за собой вплоть до 1860-х годов, когда под давлением обстоятельств было вынуждено сделать первый шаг «по пути превращения феодальной монархии в буржуазную монархию».⁵

С этого времени в действие вступает другой мощный фактор развития образования — общественная деятельность и общественная инициатива.

«Не случайно сам термин «общественно-педагогическое движение» в историческом сознании остался неразрывно связанным с эпохой 1860-х годов. До этого общественная деятельность в области образования имела характер частных, спорадических попыток и начинаний. С периода 1860-х годов, с момента вступления России в эпоху капитализма она стала непрерывным и действенным двигателем развития образования»⁶.

Важно отметить ещё одно отличие развития ситуации с образованием в России от Западной Европы. Разница эта — в направленности государственного участия в школьном деле в XVIII-XIX вв. В странах Западной Европы государство в этот период «начинает выступать (наряду с другими светскими институциями) в роли главного руководителя элементарного образования, а затем подчиняет себе и другие звенья школьной системы»⁷.

В России же государство начинало заниматься школьным строительством не с начальной школы, а с верхних уровней образования — университетов и гимназий — при этом не включая действующие уже учреждения в свою систему, а выстраивая их изначально, фактически с нуля. Понимание же необходимости всеобщего начального образования приходит к российскому государству только в 1860-х годах. Начальная школа в России тогда делала ещё свои первые шаги. И основания для введения

⁴ Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. — М.: Изд. АПН СССР, 1984. — С. 51.

⁵ Ленин В.И. Полн. собр. соч. — Т. 47. — С.165-166.

⁶ Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. — М., Изд. АПН СССР, 1984. — С. 51-52.

⁷ Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVII – 30-е годы XX в.). — М., 1971. — С. 43.

всеобщего обязательного начального обучения начали созреть лишь в конце 1890-х — начале 1900-х годов. Требование введения всеобщего начального обучения стало одним из ведущих лозунгов общественно-педагогического движения. Но российское самодержавие, в отличие от правительств европейских стран, практически до самой революции 1917 года сводило на нет любые попытки законодательного и фактического введения начального всеобщего обучения.

В итоге начальная народная школа создавалась усилиями общественной инициативы. При этом государство сохраняло самый жёсткий контроль на всех этапах её становления.

Таким образом, на западе образование постепенно превращалось в одну из функций государства, и школа складывалась как частично автономная система, функционирующая самостоятельно, но под общим контролем со стороны государства. В России же школа в массе своей оставалась чисто государственной.

Однако, несмотря на жёсткость и решительность государственного контроля, он имел свои границы. Такими границами выступали и потребности социально-экономического развития страны, и те запросы отдельных слоёв имущих классов на образование, которые не удовлетворялись государством. Да и просто то, что в финансировании многих звеньев образования государство принимало минимальное участие. В результате происходило разделение сфер решающего влияния: «Государство оставляет за собой основные образовательные бастионы — мужскую высшую, среднюю, педагогическую (и, естественно, военную и духовную) школу. Общество берёт на себя начальное народное, профессиональное техническое, женское и внешкольное образование...»⁸

В отношении государственного и общественного факторов влияния на образование в России можно применить модель описания двух путей капиталистического развития — «прусский» и «американский»⁹. Германия и США во второй половине XIX в. представляли собой два противоположных варианта соотношения активности государства и общества в отношении образования: максимум государственного вмешательства в школьное дело и максимум общественной инициативы.

«Россия в области народного образования, как и во многих других социально-экономических и политических сферах, давала крайние образцы «прусского» пути. Не случайно американский ва-

⁸ Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. — М.: Изд. АПН СССР, 1984. — С. 54.

⁹ Кузьмин М.Н. Школа и образование в Чехословакии (конец XVII – 30-е годы XX в.). — М., 1971. — С. 43.

риант развития школьного дела постоянно, начиная с К. Д. Ушинского¹⁰, привлекал к себе внимание передовой педагогической общественности России как ярчайший антипод отечественному варианту. Борьба против правительственной монополии в деле образования была одним из ведущих лозунгов российско-общественно-педагогического движения на всех этапах его развития».¹¹

Характеризуя отечественную ситуацию с развитием образования в начале XX века Э. Д. Днепров в книге «Четвёртая школьная реформа в России» отмечает, что «... с начала 900-х годов многочисленными комитетами и комиссиями разрабатывались десятки так и не пошедших в дело проектов школьных реформ. Лучшие из них были подготовлены при графе П. Н. Игнатьеве, в недолгую бытность его министром народного просвещения (1915–1916 гг.). В этих проектах был собран фактически весь богатейший опыт прогрессивной педагогической науки и передовой педагогической практики России, накопленный за полвека после образовательной реформы 1860-х годов».¹² Основной идеей той реформы была идея развития человека, очеловечивания образования, главной целью которого должно стать пробуждение и формирование личности ребёнка. Реформа 1860-х годов была проведена в жизнь усилиями передовой российской педагогики и базировалась на идеях, прежде всего, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского.

К началу XX века российская педагогика обладала богатым научным потенциалом и развёрнутой программой социально-педагогической преобразований, вобравшей в себя полувековой опыт общественной борьбы за обновление школы. Эта программа широко обсуждалась в многочисленных педагогических журналах того времени, на разнообразных педагогических съездах.¹³ В наиболее чётком виде эта программа была изложена в работах В.И. Чарнолуцкого «Итоги общественной мысли в области образования» (СПб, 1906), «Основные вопросы организации школы в России» (СПб, 1909). Э.Д. Днепров приводит следующие основные идеи и требования этой программы:

¹⁰ Ушинский К.Д. Школьные реформы в Северной Америке // Собр. соч. – Т. 2. – М.–Л., 1948. – С. 167-203.

¹¹ Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. – М., Изд. АПН СССР, 1984. – С. 55.

¹² Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 29.

¹³ См., например, статью Михайлова М.В. Педагогические съезды и съезды по народному образованию конца XIX — начала XX в. // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. – М.: Изд. АПН СССР, 1984. – С. 97.

«...изменение общественного строя, его демократизация как первейшая непрременная предпосылка образовательной реформы, демократизации образования;

- разгосударствление образования, его демонополизация и децентрализация, широкое привлечение общественности к управлению образованием и деятельности школы, активное участие родителей в этой деятельности;*

- предоставление местному самоуправлению обширных полномочий в школьном деле, а самой школе — автономии;*

- всемерное поощрение частной инициативы в образовании;*

- создание единой школы, единой образовательной системы, с преемственностью всех её ступеней;*

- содействие развитию национальных школ, с правом обучения на родном языке учащихся;*

- отделение школы от церкви;*

- гарантии равенства прав всех граждан на образование, доступности и бесплатности школы, отмена всех сословных, национальных, конфессиональных и прочих ограничений;*

- обеспечение всеобщего и обязательного начального образования, образования детей с отклонениями в развитии и бездомных детей;*

- введение совместного обучения;*

- свобода преподавания и отмена цензуры школьных учебников, радикальное обновление содержания образования и т.д.»¹⁴.*

К сожалению, «игнатъевская реформа», не успев развернуться, была оборвана на взлёте, и большинство общественных проектов остались не у дел.

Декреты о школе, принятые Советской властью в 1917–1918 гг., были пропитаны демократическими и гуманистическими идеями. Общее приподнятое настроение от свершающихся социальных изменений, давно ожидаемая и наконец-то начавшаяся школьная реформа, подкреплённые первыми образовательными декретами новой власти, вызвали массовый педагогический энтузиазм.

«...Активная работа Наркомпроса по стимулированию общественной инициативы и местной деятельности в образовании, по возрождению национальной школы, по развёртыванию внешнего образования и ликвидации неграмотности населения привлекала в сферу образования многие общественные силы, ещё

¹⁴ Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. — М.: Интерпракс, 1994. — С. 28-29.

не изжитый земский элемент, национальную интеллигенцию. И это обусловило мощный подъём общественно-педагогического движения в начале 1920-х годов»¹⁵.

«Положение о единой трудовой школе», утверждённое 30 сентября 1918 г. ВЦИКом, предусматривало: участие органов местного самоуправления в школьном деле, развитие частной инициативы в образовании, организацию школьного самоуправления и школьных советов с участием представителей населения, работников школы и учеников, отмену наказаний, отметок, обязательных домашних задний; введение примерных учебных программ и гибких учебных планов, применительно к местным условиям.¹⁶ Всё это открывало возможности для экспериментирования в образовании.

К сожалению, идеология социалистической нетерпимости, партийности в образовании, классовый подход давали себя знать. Романтизм первых лет революции проходил. Политический режим всё более сужал поле возможных свобод. Уже «Устав единой трудовой школы» 1923 года отменял некоторые прежние вольности, в частности, свободу в разработке учебных программ, возможность существования частных школ. Энергия первых послереволюционных лет, накопленный дореволюционный опыт общественной образовательной деятельности позволили активно продолжать активную экспериментальную работу ещё несколько лет, но «руки власти всё теснее обнимали древо образования»¹⁷ и постановлениями ЦК ВКП(б) 1931–1935 гг. был введён жёсткий централизованный контроль в образовании по всем направлениям (заметим, что такая ситуация была, в первую очередь, характерна для всей политической ситуации в стране) — организация управления школой и учебно-воспитательным процессом, содержание учебных курсов и методов преподавания; сформулирована установка на унификацию и регламентацию всего, на послушание и дисциплину...

В итоге получается, что за примерно полуторавековой период истории лишь несколько раз и на очень небольшие промежутки времени идеи «очеловечивания образования» приобретали в России более-менее массовую поддержку. И практически всегда это совпадало пусть с небольшой, но демократизацией общей обстановки в стране и возможностью проявиться общественной инициативе в образовании.

¹⁵ Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. — М.: Интерпракс, 1994. — С. 35-36.

¹⁶ Хрестоматия по истории советской школы и педагогики — М.: Просвещение, 1972. — С. 81.

¹⁷ Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. — Москва: Интерпракс, 1994. — С. 38.

3.2. ОБРАЗОВАНИЕ В АНГЛИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА. ОПЫТ СВОБОДЫ И АВТОНОМИИ

Не только в России в первой половине XX века сложилась такая ситуация с автономией школы и отношением к её демократизации.

Приведу несколько свидетельств современника, описывающего аналогичную ситуацию в других странах.

«Централизация школьного контроля в Голландии по своему мертвящему влиянию типична для централизации каждой европейской страны, где она существует. Между Англией и современной Германией с их многочисленными педагогическими экспериментами, с одной стороны, и Бельгией, Голландией, Францией, Швейцарией с немногими новыми идеями в образовании, с другой, существует большая разница. Она непосредственно зависит от отсутствия центрального контроля в немецких и английских школах и от централизации воспитания в большинстве континентальных европейских стран».

Отмечу здесь, что это мнение К. Уошборна не противоречит описанному выше противопоставлению «американского» и «прусского» пути, поскольку текст К. Уошборна относится к послереволюционному периоду развития Германии — периоду после революции 1918 года, когда имела место демократизация общества и школы.

«Франция одна из наиболее бесплодных стран Европы в вопросах экспериментальной педагогики. Она всё ещё охвачена послевоенной реакцией в отношении педагогики так же, как и политики». Современные вожди «хотят усилить в классах умственную дисциплину. Но есть группа людей, которые ... добиваются «единой школы» — общей школы для всех».¹⁸

Принципиально иная ситуация складывалась с развитием образования в Англии. С целью знакомства с ней обратимся к подробному исследованию П. Мижужева «Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке» (СПб, 1914 г.)

Хотя развитие английской народной школы относится, прежде всего, к XIX веку, который П. Мижув называет «веком общественной народной школы», но на самом деле начальное народное образование в том или ином виде существовало в Англии задолго до XIX века.

¹⁸ Уошборн К. Новые школы Западной Европы (New schools in the old world). — М.: Посредник, 1928. — С. 45.

«Заслуга поколений, живших в XIX веке, заключается собственно в том, что за время их жизни государство впервые признало за собой обязанность сделать начальную народную школу сначала доступной для всех желающих, затем для всех обязательной и даже для всех бесплатной»¹⁹.

Главной причиной необычайного развития начального народного образования в течение этого периода П.Мижув называет демократизацию политических учреждений. Вследствие этого народ получил возможность через своих представителей не только высказывать свои нужды и проблемы, но и более или менее успешно настаивать на их удовлетворении. В 1832 году в истории Англии началась новая эпоха, ознаменовавшаяся «великой избирательной реформой», а уже к 1833 году относятся первые ассигнования на народные школы. С этого периода начинается быстрый прогресс начального народного образования. Причём наиболее замечательной стороной этого было то, что первые 50 лет центральное правительство ограничивало свою роль, главным образом, денежной помощью народным школам, управление которыми находилось в руках «организованной частной инициативы».

Однако особая правительственная комиссия (Министерство Народного Просвещения появилось в Англии на рубеже XX века) наблюдала за субсидируемыми народными школами. Только при условии такого контроля правительство считало возможным выделять школам финансирование. Важно отметить следующее. Размер субсидий правительства зависел от количества учащихся в школе и качества обучения. Если ту или иную школу инспектор комиссии находил плохой, то ей давался определённый срок для устранения точно указанных недостатков.

В случае нежелания или неумения соответствовать указаниям инспектора, школе, в конце концов, грозило только прекращение правительственных субсидий, но отнюдь не закрытие. Школа могла уклониться от осуществления предложенных ей изменений, если не находила их целесообразными, и ей никто не мог в этом препятствовать. Правительство, со своей стороны, было вправе распоряжаться своими субсидиями по своему усмотрению, то есть давать их только тем, кто считается со всеми его указаниями.

«Словом всё дело начального образования находилось в Англии в руках организованной частной инициативы, которой правительство могло только помочь... Ничего подобного не знал и не знает современный мир. Такой порядок вещей возможен и давал

¹⁹ Мижув П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 2.

сравнительно хорошие результаты только в Англии, этой классической стране self-help, то есть самопомощи».²⁰

Однако, несмотря на все преимущества такого подхода к развитию народного образования, у него есть и отрицательные стороны. Так, частная инициатива в области образования часто проявляется менее всего там, где с общегосударственной точки зрения она наиболее нужна. Например, в Англии в описываемый период школ создавалось много в городах, и, прежде всего, в больших городах. Но в областях с малым количеством населения и с бедным населением школ было мало. И здесь правительство должно было играть более активную роль. И в 1870 году в Англии был издан новый закон об образовании, благодаря которому Англия пошла по пути, по которому в то время ещё не шло ни одно государство в Европе.

По этому закону Англия была разделена на школьные участки, во всех участках было уточнено число имеющихся школ и число детей, этим установлена потребность населения в начальных школах и степень удовлетворения этой потребности.

«Везде, где частной инициативе не удалось вполне справиться с этим делом, местному населению было поставлено в обязанность избрать особые школьные комитеты для организации необходимого числа новых народных школ уже чисто общественного характера».²¹

В итоге в течение семидесятих годов XIX века Англия покрылась сетью новых народных школ, находившихся в непосредственном управлении местными выборными властями. Центральное правительство контролировало эти школы на тех же условиях, как и все другие школы, и на тех же основаниях выдавало субсидии. Местные власти могли дополнять эти субсидии средствами, которые давал собираемый ими специальный местный школьный налог. Заметим, что и после закона 1870 года всё дело народного образования оставалось в руках самого общества, от просвещённости которого и желания помогать народному образованию и зависело состояние народных школ.

Уже в 1876 году центральное правительство потребовало повсеместного введения обязательности начального образования, установив и возраст детей, которые должны были обязательно посещать школу. Позже центральное правительство оригинальным способом смогло решить

²⁰ Мижнев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 3

²¹ Мижнев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 4

и вопрос бесплатности образования. Это был принципиальный момент, поскольку закон об обязательности начального образования может действовать только тогда, когда это образование для всех будет доступным, бесплатным. Первым шагом, правительство выяснило — каков существующий уровень платы за обучение (как оказалось незначительной, но чувствительной для бедных родителей). Затем правительство объявило, что со следующего года оно будет выдавать добавочную субсидию всем тем субсидируемым и инспектируемым народным школам, которые полностью откажутся от взимания платы за обучение. Важно, что размер обещанной субсидии как раз соответствовал доходам школ, в случае если они эти деньги собирали бы с родителей.

«Само собой разумеется, все школы предпочли получать от правительства верные деньги, поступающие к тому же всегда в точные сроки, чем собирать те же деньги по мелочам от детей или их родителей»²².

Остановимся ещё на нескольких моментах в организации системы образования в Англии.

Отношение к учебным планам школ. Дело в том, что в Англии в то время не было подробных учебных планов, обязательных для всех учебных заведений того или иного типа. Каждая средняя школа, в известной мере, решала этот вопрос самостоятельно. Позволю себе достаточно обширную цитату, разъясняющую эту ситуацию. Данная цитата взята из отчёта Королевской Комиссии, посвящённого организации учебного процесса в английских средних школах.

«Настаивая на необходимости систематической организации среднего образования, мы не раз имели случай объяснить, что под «системой» мы отнюдь не разумеем ни единообразия, ни направления всего дела среднего образования со стороны какой-либо центральной власти. Свобода, разнообразие, эластичность суть и были теми достоинствами английского воспитания, которыми искупаются многие его недостатки, и эти достоинства надлежит, во всяком случае, сохранить. Предлагая ввести «систему» в дело среднего образования, мы хлопочем собственно только о том, чтобы установить известную связь, известное органическое соотношение между различными школьными властями и различного рода школами так, чтобы каждое из этих учреждений могло ясно видеть отношение своей деятельности к деятельности других и, следовательно, сообразоваться с этой

²² Мижув П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 5.

*последней, что, в свою очередь, должно содействовать устранению ненужной траты денег и сил».*²³

На вопрос — как же достигнуть органичного соотношения разного рода средних школ? — Комиссия предлагает предоставить это самой жизни при условии содействия и благожелательной помощи Министерства Народного Просвещения.

В объяснительной записке к правилам, установленным Министерством для всех субсидируемых и контролируемых им средних школ,²⁴ было указано, например, следующее.

*«В отношении состава предметов средней школы властям каждой школы предоставляется право выработать такой план занятий, который для этой именно школы окажется наиболее соответствующим предварительной подготовке детей и их вероятным будущим занятиям, специальным дарованиям учащего персонала, практическим потребностям данного района».*²⁵

Приведённое общее положение сопровождалось следующими комментариями.

*«В отношении состава и распределения курса школам предоставляется полнейшая свобода ... поскольку выработанный ими план учебных занятий не противоречит основному требованию, чтобы обеспечиваемое школой образование имело на детей облагораживающее, гуманизирующее влияние, не было слишком специальным или таким, в котором отсутствовали бы некоторые необходимые элементы всякого добропорядочного образования».*²⁶

«Школьным властям предоставляется ... полная возможность выработать программы занятий, самые разнообразные по задачам и по содержанию, приспособляя образование, которое можно получить в той или иной школе, к местным потребностям и запросам, лишь бы этим не нарушались основные задачи среднего образования, о которых было сказано выше. Министерство не только позволяет, оно готово поощрять всякого рода

²³ Мижуев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 50.

²⁴ Board of Education. Regulation for Secondary Schools in England (excluding Wales), 1909.

²⁵ Мижуев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 50

²⁶ Мижуев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 51.

*уклонения от обычного типа средней школы, идущие навстречу местным нуждам, поскольку эти уклонения не мешают достижению основных целей образования и воспитания и идут навстречу запросам учащихся и их способностям, и поскольку всё это не мешает основной работе школы, — подготовке ею образованных и воспитанных граждан».*²⁷

По нормам Министерства контроль за деятельностью среднего учебного заведения осуществляет попечительский совет школы. А инициатива подчинения той или иной средней школы контролю Министерства Народного Просвещения принадлежит всегда самой школе.

Столь деликатное отношение к свободе школ по формированию своей внутренней политики дало свои плоды. В отчёте Министерства за 1908 — 1909 гг. читаем следующее: «По вопросу о программах и о составе предметов преподавания вообще судить о результатах нового режима средней школы пока ещё рано. Однако, нельзя уже и теперь не отметить значительного прогресса в деле среднего образования. Наиболее важно отметить наблюдаемый во всей стране необыкновенный интерес к педагогическому делу и деятельную работу по обновлению школы...».²⁸

Повторюсь, я специально сделал акцент на информации об английской системе образования, поскольку именно в Англии появилась первая «новая школа», и осмысление общественно-политической ситуации в стране избранного подхода к развитию образования, вероятно, в большей степени, чем в какой-либо другой стране (кроме, может быть, Америки) наиболее способствует выявлению общественно-педагогических, социально-экономических условий, способствующих всплеску интереса к комплексу идей, воплощающихся в практике «новых школ».

Подводя итог, отмечу следующее.

Первое. Движение сторонников «новых школ», нового образования и по времени проявления и по реализуемым идеям во многом совпадает с общим умонастроением, присутствовавшим во всём мире (в частности, и в России) в конце XIX — начале XX века, и связанным с необходимостью социальных перемен, отчасти с полем социалистических идей. В разных странах, конечно же, по-разному складывалась социально-экономическая ситуация. Конкретные условия данной страны позволяли проявляться и воплощаться идеям «новой школы» с той или иной степенью качества и реализации. Тем самым, можно констатировать, что ситуация ожидания/реализации реформ, социальных вообще и образо-

²⁷ Мижнев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 53

²⁸ Мижнев П. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. — СПб.: Изд. журн. «Русская школа», 1914. — С. 53

вательных в частности, активное обращение к идеям «новой школы» и осуществление их на практике в данный период связаны.

В этом смысле интересны три закономерности подготовки и реализации школьных реформ, выделенные Э.Д. Днепровым:

«1. Крупные, фундаментальные образовательные реформы всегда проходят в периоды общественного подъёма...»

2. Как показывает опыт школьных реформ, их жизненность и эффективность, их идейное последствие, их влияние на судьбы образования определяются четырьмя основными факторами. Во-первых, — их способностью аккумулировать идейный потенциал, социально-педагогические и технологические достижения предшествовавших реформ. ... В-четвёртых, — и это главное — степень их общественной защищённости, мерой общественного участия в их подготовке и проведении...»

3. Объяснение успешности или безуспешности борьбы с теми или иными реформами, очевидно, лежит в другой плоскости — в том, в какой степени они затрагивали общественные отношения. Сколько бы ни были популярны или буржуазны реформы, их судьба в конечном итоге определялась тем, насколько прочны и глубоко их социальные корни...»²⁹.

Второе. Сравнивая причины неудач школьных реформ в России, по идеологии во многом совпадающих с комплексом идей «новой школы», и условия, сложившиеся в Англии в момент всплеска интереса к «новой школе», можно попытаться выделить некоторые условия, характерные для всех стран, всех обществ в данный период, способствующие активному проявлению интереса к идеям и практике альтернативного образования.

Итак, для ситуации активного проявления интереса к идеям и практике альтернативного образования характерно:

- наличие в обществе политической, экономической, духовной свободы;
- развитое общественно-педагогическое движение;
- возможность частной инициативы в образовании;
- появление социальных групп, заинтересованных в обновлении образования;
- достаточная автономность школы.

²⁹ Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. — М.: Интерпракс, 1994. — С. 29-32.

Глава 4.

Многообразие альтернативы

В предыдущих главах мы вели разговор об историческом опыте, некоторых концептуальных основаниях и социально-экономических условиях активного проявления в обществе идей и практик альтернативного образования, отталкиваясь, в первую очередь, от опыта новых школ конца XIX — начала XX вв.

Понятно, что истоки альтернативы в образовании многообразнее, чем только опыт «новых школ». Но общую логику проявления и осуществления иных взглядов в образовании на их примере можно увидеть.

Как мы убедились, многих наших современников и организаторов альтернативных школ в относительно недавнем прошлом не устраивали и не устраивают ни смысл, ни способ, ни результат массового, традиционно сложившегося образования.

Что же предлагается вместо традиционного образования (или вместе с ним)? В чём суть конкретных предложений сторонников альтернативы?

За многие годы существования попыток устройства образования другому родилось множество моделей и подходов.

Чтобы описать и хотя бы кратко представить существующее сегодня многообразие, попробую все эти модели и подходы разнести по различным «полочкам», разделам. Хотя надо, конечно, понимать, что любые границы, устанавливаемые при описании живых явлений, достаточно условны. И всё самое интересное, живое, жизненное всегда рождается именно на границе, в диалоге ...

4.1. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ

Разделять содержание и форму — занятие, заранее почти обречённое на провал. Поскольку, конечно, за новым содержанием чаще всего

появляется и новая форма его воплощения, и наоборот — введение новых форм деятельности чаще всего ведёт и к обновлению содержания. В образовании (как и в других областях жизни) всё так же.

Но всё-таки я специально выделяю этот «пункт классификации», поскольку существуют подходы, которые претендуют (как считают их лидеры и сторонники) на предложение процессу образования несколько иных смыслов, ценностей вместо (или вдобавок) массово существующих.

Среди этих подходов есть практики, находящиеся в процессе становления, и есть уже целые движения, имеющие почти столетний опыт выживания и развития, собственную инфраструктуру подготовки учителей и сопровождения учебного процесса. Остановимся подробнее лишь на некоторых из них.

Вальдорфская педагогика

Зародившееся в 1919 году, когда известного антропософа Рудольфа Штейнера пригласили помочь открыть школу для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте, это педагогическое течение базируется на антропософских идеях, в частности — важности целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов для развития человека.

Для вальдорфских школ характерно особое внимание к образности (работает принцип — «сначала художественное, затем из него интеллектуальное»), и, соответственно, всевозможным искусствам. Да и педагогике вальдорфцы считают не наукой, а скорее искусством — искусством воспитания.

Предметы учащиеся проходят так называемыми эпохами — когда в течение 3-4 недель ежедневно на первых уроках дети с учителем занимаются одним и тем же предметом.

Важным принципом и отличием вальдорфской школы является то, что главное действующее лицо в ней — классный учитель. В отличие от обычных школ, именно классный учитель фактически отвечает за организацию учебного процесса его класса — и не только сам разрабатывает программу занятий и ведёт основные общеобразовательные предметы, но и организует взаимодействие с родителями и другими учителями школы.

Это сокращение инстанций над учителем является, в том числе, отражением характерной особенности вальдорфской школы — стремления поддерживать дух сообщества свободных людей — детей и взрослых, учителей и родителей, объединённых общими ценностями. В том числе, и поэтому вальдорфские учреждения обычно автономны, управляются не директором (в традиционном понимании функций этого человека), а коллегией, куда обычно входят все учителя школы.

К 1990 году в мире существовало около 500 вальдорфских школ и около 1000 детских садов. Чаще всего это частные, общественные учреждения, в зависимости от отношения тех или иных государств они могут иметь и частичные государственные субсидии.

В России за последние 20–25 лет вальдорфское движение также обрело своих сторонников. Организуются курсы и семинары, издаются книги, работают сады и школы. Одна из проблем вальдорфских школ в России — сложности согласования методов и смыслов образования в этих школах с достаточно формальными и жёсткими требованиями по репродуктивному знанию, предъявляемыми государством к выпускникам школ. Другая проблема — поддерживаемый государством страх многих родителей перед «не таким» образованием, которое может привести к плохому аттестату и проблемам с поступлением в вуз.

Многолетний опыт показал, что выпускники вальдорфских школ могут поступать (и поступают) в интересующие их вузы. Но главное, что дело не вузе, поскольку не в этом смысл образования в школе. А в том — чтобы выросла свободная личность, способная осознать и построить свой путь в жизни, и при необходимости — поступить в тот или иной вуз.

Монтессори-педагогика

Так же как и в вальдорфском движении, сторонниками монтессори-педагогике выстроена своя система обучения «монтессори-учителей». Мария Монтессори, в начале XX века совершая своё открытие (а её система — это, конечно, педагогическое открытие) стремилась поставить обучение и воспитание на научную основу. А наблюдение, эксперимент, исследование, умение анализировать имеющиеся факты и делать из этого выводы — основа научного подхода.

Соответственно, основная задача монтессори-учителя не рассказывать детям материал того или иного урока, а внимательно относиться к конкретному ребёнку, планировать учебную ситуацию, оказавшись в которой ученик может проявить свою активность, самостоятельно осваивая тот или иной материал. Задача педагога — подготовить специальный учебный материал, организовать образовательную среду, помочь ученику в самостоятельном освоении учебного материала. Дидактические материалы, придуманные Монтессори, так устроены, что позволяют ребёнку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. А дело учителя — руководить самостоятельной деятельностью ученика. И поддерживать в нём интерес к исследованию окружающего мира. «Помоги мне сделать это самому» — вот девиз монтессори-педагогике.

Сегодня монтессори-движение — одно из самых распространённых альтернативных педагогических движений в мире. Сады и школы,

работающие по методу Марии Монтессори, есть, наверное, во всех развитых странах.

Вторую волну интереса переживает монтессори-педагогика и в России (первая была связана с активной деятельностью в первой трети XX века Ю.И. Фаусек и её сторонников). Монтессори-школы, так же как и вальдорфские, не без труда приживаются на российской почве. Слишком уж они выделяются, не укладываются в прокрустово ложе российских образовательных нормативов. При этом они существуют и активно действуют, поддерживаемые энтузиастами — педагогами и родителями!

Гораздо активнее развиваются детские сады, работающие по методу Марии Монтессори. Не связанные с обязательной аттестацией детей дошкольные группы появляются во всех крупных городах страны.

«Город как школа», сеть продуктивных школ

Организаторы проекта «Город как школа», основатели сети продуктивных школ стремятся использовать ресурсы окружающей среды в образовательных целях, поддерживая в подростках желание продуктивной деятельности, умение самоопределиться и добиться результата, осмысление своей деятельности с точки зрения получения образования.

Проект «Город как школа» начинался в Нью-Йорке в 1970-е годы. Стояла задача найти способ возвращения в образование старшеклассников, уже покинувших школу, недоучившихся в ней до 12 класса.

Было понятно, что для этих ребят простое академическое обучение уже вряд ли доступно, хотя бы потому, что для них самих оно эмоционально невозможно. Было важно найти ход, который позволил бы подросткам почувствовать свою значимость, ответственность за общее дело, полезность другим, и при этом — поставить их в ситуацию важности получения образования.

Педагоги (вместе с поверившими им подростками!) занялись организацией рабочих мест (практик) для старшеклассников и согласованием этих практик с учебным планом.

Продумывался специальный «пакет», индивидуальный маршрут для каждого участника. В него входили информация о рабочем месте и тех результатах, что ожидают от учащегося; те виды деятельности, которые показали бы, что учеником изучено в процессе деятельности; описание заданий по специальной образовательной, исследовательской деятельности, которая была связана с тем, что ученик делал на рабочем месте.

Соответственно поменялась роль учителя. Основной задачей его стала индивидуальная поддержка ученика в выборе своего пути, установление границ договорённостей, помощь в доведении начатого дела до конца, осмыслении практической деятельности с точки зрения обсуж-

даемых результатов. Тем самым, педагог скорее становился фасилитатором (по Карлу Роджерсу), чем урокодателем.

В 1980-е годы модель «Город как школа» активно распространилась по всей Америке. А после того как в 1983 году с опытом нью-йоркского проекта познакомились коллеги из Берлина, этот опыт стал распространяться и в Европе через созданную немецкими коллегами сеть продуктивных школ.

В России также есть участники этого движения. Но, к сожалению, большинство существующих проектов ограничивается лишь введением в традиционные учебные планы и программы элементов внешкольного продуктивного обучения (практик). На самом деле, конечно, хорошо, что вообще идея использования практической деятельности во внешней среде обретает всё больше сторонников в массовых школах страны. Проблема в том, что в большинстве таких проектов в России центром приложения усилий по-прежнему остаётся «академическое учение», а не практическая деятельность, осмысление собственного опыта участия в ней и собственного личностного роста. Тем самым, не решаются реальные проблемы тех многих подростков, кто уже хотел бы (и мог бы) работать, а не сидеть за партой и зубрить уроки.

Сторонники идей и подхода, предлагаемого проектом «Город как школа», признают, что, несмотря на активное распространение их идей и практики, существует и возвратное движение (и не только в России) — обратно к «испытанным и верным» традиционным методам преподавания. Альтернативные проекты, действующие в логике «города как школы», критикуются за внимание к организации образования, нацеленного на практические умения учащихся, в результате чего (якобы!) приносятся в жертву знания, которые, как верят оппоненты, должны быть наиболее значимы.

Во многом критика эта, конечно, является следствием довлеющих над обществом и людьми стереотипов в отношении образования. Выпускники этих школ и проектов и вполне успешно сдают школьные экзамены и оказываются состоявшимися людьми.

«Свободные школы»

Многие школы, относящие себя к «свободным», также не вписываются в принятые стереотипы «учебного заведения».

Хорошо характеризуют эти школы слова Александра Нила, организатора школы «Самерхилл» в Англии: «Не бывает ленивых учеников — бывают скучные школы». Обычно такие школы являются частными — поскольку с трудом вписываются в государственные рамки (к какому бы государству это ни относилось).

Для «свободных школ» нормально, что школьники любого возраста сами могут решать — что им делать, когда, где и как заниматься выбранным делом. При этом все занимаются делами с большой охотой, с полной концентрацией внимания. Взрослые и дети собираются вместе по своей инициативе, что-то обсуждают, читают, играют, работают в мастерских... В это же время кто-то может изучать химию, математику или другой предмет, кто-то играть в шахматы, кто-то будет заниматься обустройством общей жизни...

То, что ученики в такой школе делают то, что хотят, вовсе не значит, что они делают только то, что легко даётся. Опыт показывает, что дети сами хотят знать свои сильные и слабые стороны и готовы упорно работать над своим развитием.

Такая свобода приводит ещё и к тому, что даже младшие воспитанники такой школы знают, что они и только они сами отвечают за своё образование. Детям здесь оказано огромное доверие, но ответственность и порядок, которые приняты всеми в школе, они также принимают с удовольствием. Ученики осознают, что получить свободу и ответственность — значит очень много. Взросление в условиях большой ответственности даёт им уверенность в собственных способностях и силах.

Одна из серьёзнейших проблем в современной традиционной школе — мотивация. В «свободной школе» самомотивация — наверное, основное её достижение.

Чему же в такой школе учатся дети?

Учатся концентрировать усилия для достижения цели.

Учатся думать об этических проблемах.

Учатся делать так, чтобы то, что они задумали, получилось.

Учатся делать что-либо, чтобы насладиться успехом.

Учатся, чтобы ещё раз попробовать то, что не получилось прежде.

Учатся познавать себя.

Конечно же, все «свободные школы», имеющие множество общих черт, самобытны и отличаются друг от друга. Так, скажем, в разных школах их лидеры придерживаются разной степени радикализма относительно отхода от традиционного учебного процесса.

Вполне понятны возможные сомнения — как будут взаимодействовать с окружающим миром ученики и выпускники «свободных школ». Ведь люди, окружающие их, в абсолютном большинстве своём учились в самых обычных школах и могут совсем не понимать и не принимать такой способ обучения и отношения к жизни. Да и всем ли детям показаны такие школы? Так, Александр Нил писал: «... метод свободы срывает практически наверняка с детьми до 12 лет, но детям постарше нужно слишком много времени, чтобы оправиться от кормления знаниями с ложечки»¹.

¹ Нил А. Саммерхилл — воспитание свободой. – М.: Педагогика-пресс, 2000.

Но главное условие успеха детей, обучающихся в свободной школе, — доверие родителей школе. Очень важно, чтобы перед детьми не вставал вопрос: кто прав — родители или школа?

Школы Дальтон-плана

Дальтон — это городок, в котором в 1920 году была организована первая школа, целиком работающая в русле идей Хелен Паркхерст. Казалось бы, необычный способ организации учебной работы, придуманный Паркхерст, основывается на её изначальном простом желании — учить детей не так скучно, как её саму учили в детстве.

Внешняя простота предложенных Паркхерст изменений привела к коренной перестройке всего стиля жизни учителей и учеников.

В итоге теперь не учитель задаёт ребятам учебные задания, а они сами берут на себя ответственность сделать ту или иную работу и определяют график её выполнения. И не учитель следит за дисциплиной в классе, а сами ребята определяют правила своего «общения» и соблюдают их. Да и класса, как это принято в обычной школе, нет, поскольку здесь у каждого ученика свой собственный план работ, им же и определённый и согласованный с учителем. И школьники совершенно не обязаны сидеть целый день за партой, а могут заниматься выбранным делом в иных удобных им в данный момент местах — на полу, в лаборатории, на подоконнике, в библиотеке...

Что ещё отличает эту школу от обычных, всем нам привычных? Здесь возможно целый день заниматься одним делом, не отвлекаясь от любимого и интересного занятия. Важно только, чтобы это согласовалось с тем планом, что обсудили и составили заранее ученик с учителем.

В школе учат ребят самостоятельно работать с информацией, этому уделяют много внимания. Но это не школа только индивидуальных занятий. Одна из важнейших задач школы — научить ребят сотрудничать, работать вместе, в группе, помогать друг другу, отвечать не только за себя, но и за работу всей группы.

Недаром среди главных ценностей школы — свобода, самостоятельность и сотрудничество.

Понятно, что всё это «волшебство» свободной и самостоятельной деятельности учеников появляется не просто так. Здесь много своих «секретов», не так как в обычной школе устроенных правил учебной жизни.

Так, например, большая часть учебных пособий, рабочих тетрадей, карточек сделана так, чтобы ребёнок мог не только самостоятельно работать (кооперируясь со сверстниками), но и в процессе работы мог проверять себя сам.

При этом результат своего труда ученик показывает учителю, вместе с которым обсуждает и вырабатывает дальнейшую стратегию действий.

И учителем здесь работать не просто. Ведь поддержка детской самостоятельности оборачивается бесконечным придумыванием разнообразных заданий, экспериментов, совместных работ, наблюдением за развитием детей. Учитель в такой школе не лектор (ну или не только лектор), он скорее помощник и организатор. Он подскажет, как и к кому обратиться за помощью, настроит на трудную работу, напомнит о всеми принятых правилах...

Да и родителем, наверное, тут быть тоже не просто. Попробуй — решишь на такой эксперимент над собственным ребёнком, когда вокруг все идут совершенно иным путём.

Но, несмотря на эти трудности, дальтон-школы работают скоро уже почти сто лет в разных странах мира — в Голландии, Англии, Америке, и даже немного в России.

4.2. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Многие родители сталкиваются с многочисленными сложностями на пути освоения их ребёнком некоего стандартного объёма знаний и сдачи государственного экзамена, особенно в ситуации необходимости (по тем или иным причинам) индивидуального маршрута изучения.

Часть из них (озабоченные поиском мотивации и осмысленного образования) в таком случае занимаются поиском школ, похожих на описанные выше.

Но для части родителей и детей (решающих вопросы с мотивацией к учёбе и поиском сообщества для внеучебной жизни ребёнка какими-то иными способами) проблема с освоением школьной программы переформулируется в задачу сделать это по возможности безболезненно для психики ребёнка и с учётом его индивидуальных особенностей — темпа освоения и пр.

На помощь им приходят разнообразные возможности...

Семейное образование

Отчасти показателем неблагополучия в системе массового школьного образования является растущее количество родителей, забирающих своих детей из школы и обучающих их самостоятельно.

Среди причин, по которым родители забирают своих детей из школы, в частности, следующие:

- сопротивление государственной идеологии, проводимой через систему воспитания и обучения в государственных школах,
- противостояние учительской глупости, когда бороться с конкретной учительницей нет сил или возможности по тем или иным причинам, и оказывается проще забрать ребёнка из школы и учить дома,
- несогласие со школьной неэффективностью, в частности, в ситуациях, когда ребёнок, опережающий по тем или иным направлениям сверстников, вынужден осваивать программу в том же темпе, что и весь класс, и тем самым теряет заинтересованность в учёбе и время жизни,
- решение вопросов психологического комфорта и безопасности, в частности, в тех случаях, когда учителя не справляются с «подростковой групповщиной» и «выделяющийся из общего ряда» ребёнок становится изгоем в классе, объектом насмешек и издевательств.

Причём рост числа родителей, забирающих детей из школы и обучающихся самостоятельно, — явление совсем не только российское. В США уже несколько миллионов семей отказались учить своих детей в школах и взяли на себя ответственность за их образование. И в России с каждым годом это движение расширяется. Понятно, что такой шаг могут себе позволить родители: (а) имеющие возможность находиться достаточное количество времени дома вместе с ребёнком, (б) достаточно образованные, чтобы суметь помочь ребёнку в освоении школьных предметов, (в) более-менее обеспеченные.

Несомненно, такие родители сталкиваются, в первую очередь, с необходимостью научить своего ребёнка самостоятельной работе с текстом (книги, учебника...). Но отзывы и множющиеся описания собственного опыта, которые легко найти в Интернете, свидетельствуют, что большинство из тех, кто берётся за это дело, с этими проблемами справляется.

Рост числа семей, желающих самостоятельно учить своих детей, и трудности, с которыми они сталкиваются на этом пути, приводят к тому, что появляются объединения, ассоциации родителей, помогающих друг другу в обучении своих детей.

Сдавать экзамены дети, обучающиеся дома, могут, в частности, в школах через систему экстерната.

Экстернат

Экстернат — явление не новое для России. Но в последние годы с ростом недовольства массовой школой экстернат (по крайней мере, в крупных городах) обрёл «новое дыхание».

Экстерном можно сдать экзамены, не ходя ежедневно в школу, самостоятельно подготовившись, например, дома, и в итоге получить

вожделенный аттестат. При необходимости можно получить и индивидуальную или групповую консультацию у учителя по необходимому предмету. В совокупности с возможностью индивидуальных занятий с учителем-репетитором (при наличии, конечно, финансов), экстернат — вполне реальный путь получения образования (и/или — что не менее важно — документа об образовании) с учётом индивидуальных потребностей ученика.

Ограничения здесь понятны: нужно иметь в себе силы сдать за один раз экзамены по всем предметам школьной программы и важно иметь финансовые и др. возможности для индивидуальных занятий. Преимущества тоже видны: индивидуальный темп изучения и экономия времени (возможность сдать экзамены раньше обычных сроков окончания школы и меньше тратя время на простое хождение в школу «по часам»).

Дистанционное образование

Ещё один путь получить образование помимо (дополнительно к) массовой школы — дистанционные образовательные программы.

Ещё в Советском Союзе заочные школы (в первую очередь, физические, математические) играли огромную роль в образовании желающих получить более углублённую подготовку по этим предметам, особенно учеников, проживающих в провинции, в сельской местности.

Регулярный ритм получения заданий, доброжелательный анализ присылаемых работ, возможность заниматься в группах «коллективный ученик», летние предметные школы — всё это фактически превращает заочные школы в параллельную систему образования. Для многих ребят именно возможность учиться в заочной школе открывает мир науки и главное — позволяет найти ценностно близких людей, войти в сообщество увлечённых одним делом людей.

Трудоёмкий (и ресурсоёмкий) процесс ведения переписки по почте и проверки работ во многом держался на энтузиазме организаторов заочных школ и большом корпусе студентов, практически на волонтёрских началах проверявших работы школьников.

Появление компьютеров и Интернета существенно изменило возможности дистанционного образования. Теперь способ доставки текстов и общения участников процесса резко упрощён и удешевлён. Появляется возможность интернет-семинаров и он-лайн-конференций.

Так что, вероятно, дистанционное образование ожидает бум.

С одной только оговоркой. В заочную учёбу может включаться ученик: (а) уже имеющий мощную мотивацию на учёбу, (б) имеющий

навык самостоятельной работы. Для таких учеников — дистанционное образование — выход! Но, боюсь, что такие ученики не составляют большинства среди российских школьников. И проблема учебной мотивации и навыков самостоятельной учебной работы всё равно останется.

Не говоря уж о том, что для любого — самого продвинутого ученика — общение со сверстниками, с единомышленниками, живое, человеческое общение — чрезвычайно актуально. Значит, остаётся задача для тех, кто всерьёз получает образование «заочно», создавать пространства личного общения. (Что и делают сейчас организаторы различных заочных школ).

Интегрированное (инклюзивное) образование

Ну, и, конечно же, использование компьютера и интернета в дистанционных образовательных программах — окно в мир и счастливый шанс получить образование для инвалидов, не имеющих возможность свободно передвигаться в пространстве.

Хотя и здесь, опять же, важна одна оговорка. Так же как и для обычных детей, для детей с особенностями развития важно живое общение со сверстниками. И компьютеры, интернет и дистанционные программы не должны заменять возможность обучения тех, кто может и хочет, вместе с обычно развивающимися школьниками. Так называемая «инклюзия», «интеграция» — процесс включения «особых» детей в учебный процесс общеобразовательных школ — в большинстве развитых стран уже является нормой. Для России это ещё пока — альтернатива — не совсем понятное дело и далеко не всеми принимаемое, требующее педагогической разработки и изменения общественных стереотипов.

Здесь в России уже есть существенные подвижки. Во-первых, уже есть множество прецедентов, во-вторых, силами тех же родительских объединений активно продвигается нормативная база поддержки инклюзивного образования. Так что, думается, что в ближайшие годы мы станем свидетелями активного развития интегрированного образования.

Детско-взрослые образовательные сообщества

Озаботившись необходимостью самостоятельно организовать для своих детей нормальное образовательное сообщество, способствующее поддержке мотивации к интеллектуальному и иному совершенствованию, индивидуализации, специализации образования, связи

его с практикой, родители находят различные пути дополнить или заменить школу.

Среди таких путей — родительские клубы, которые, на мой взгляд, сейчас переживают новый взлёт популярности (после эпохи конца 1970-х — 1980-х годов). Чаще всего родительские клубы своей деятельностью достраивают школу — занятиями по выбору, содержательным общением взрослых и детей, увлекательными развивающими занятиями. Но есть и родительские объединения, которые организуют при себе фактически школы — в той или иной мере выходящие или не выходящие на уровень официального признания государством.

Другим примером таких самостоятельных инициатив родителей, являются неформальные сети, помогающие спасти подростков от затягивающих их полукриминальных сообществ. В таких случаях необходимо «оторвать» подростка от привычной ему среды, увезти в иной город, подальше от «дружков-товарищей», там помочь найти ему среду общения и получения образования. Такие сети «обмена детьми» — официально нигде не проявлены, так как существующее законодательство не способствует их существованию.

Но есть и примеры не совсем «официально признанного», но всё же сочетания родительско-педагогической инициативы и государственных ресурсов. Это так называемые «школы в школе», когда группа педагогов и родителей, имеющих свою образовательную программу и свой круг учеников, неформально договаривается с директором какой-либо государственной школы о том, что они включаются в общий список учеников и учителей данной школы, но живут по своей программе, своим ценностям, в своей логике, часто отличной от логики государственной школы.

Плюс этого пути — в возможности решения финансовых проблем за счёт государственных ресурсов (пусть и скромных), минус — в неустойчивости такого проекта, его некоторой «полуофициальности», и прямой зависимости от компромисса с директором и его желания и возможности этот компромисс соблюдать.

В Америке, например, такой подход признан и легализован через движение чартерных школ. Россия пока ещё на пути к этому...

4.3. ИНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (ШКОЛА ЗА РАМКАМИ ШКОЛЫ)

Как можно заметить, общественная инициатива — основной источник и ресурс развития альтернативного образования.

И в этом смысле важно говорить и о вариантах альтернативного образования, связанных с различными социо-культурными сообществами.

Местное сообщество

Одна из важнейших функций образования — возобновление, продолжение, развитие социокультурных сообществ, в которых рождаются и живут дети. Поскольку образование (детский сад и школа) — одно из основных сегодня средств трансляции той или иной культуры отношений, системы ценностей и возобновления сообщества, то различные социокультурные сообщества должны иметь возможность всерьёз влиять на образование.

Он вдаваясь в перечисление различных типов социокультурных сообществ, замечу, что таковыми, в частности, являются этнокультурные сообщества, проживающие на конкретной территории.

Очевидно, что если в данной местности, в данной этнокультурной общности сложились традиционные способы образования, способствующие передаче следующим поколениям основных способов жизнедеятельности данного сообщества, то важно, чтобы эти способы деятельности включались в структуры образования детей.

Они могут как вписываться внутрь структуры массового образования, так и выстраиваться параллельно ему. Принципиальное отличие такого образования от обучения по программам и учебникам средних школ в том, что в нём передаётся детям не знание по предметам, а способы и ценности жизнеустройства, традиционные для данной культуры, данного народа, данной местности.

В этом смысле, например, работая рядом с кузнецом в якутском селе или разучивая и распевая вместе с шаманом народный эпос, ухаживая за оленями, участвуя в охоте вместе с отцом, ребяташки перехватывают у них не явные, но точно существующие способы жизни и мышления, характерные (и жизненно необходимые!) для данного народа, для данной местности.

Такой способ передачи культурных ценностей характерен для традиционных обществ, когда дети живут и действуют вместе с родителями. В современном обществе эти связи разрываются, но на лицо тенденция — поиск форм образования, позволяющих совместить современное массовое образование с традиционными формами.

Чудные люди, «чудики», Неопознанные Педагогические Объекты

Не менее интересным и мощным ресурсом образования могут выступать люди, увлечённые своим делом. Бывший военный, создавший

народную библиотеку, и «пригревший» в ней детей, разбирающих вместе с ним книги, читающих и обсуждающих их; художник-реставратор, работающий в деревне кузнецом, взявший на обучение различным искусствам одиннадцать учеников, которых он к тому же обучает летать на парашюте; исследователи дельфинов, вовлекающие в свои изыскания любопытных мальчишек...

Разве это всё не образование? Ещё какое! Тут дети получают много такого, чего не даст им школа — начиная от тренировки силы воли и до знаний, например, по биологии, которые и не снились школьной программе. И всё это — замечу — по собственному желанию, не из-под палки, с огромным интересом...

Но что это — школа? Нет. И не структура дополнительного образования. Что же это? А это вот просто люди в эпоху перемен махнули рукой на государство и общество. Скооперировались как могли и строят какую-то свою жизнь. А она не бывает без детей. И вот в этой самостоятельной жизни и возникает живая, удивительная педагогика, не всегда сразу опознаваемая. Но такая, где нельзя пренебрегать человеком, маленьким и взрослым, педагогика, которую в России лучше всех описывает педагог и писатель А. М. Цирульников.

Путешествия, экспедиции

От «чудиков» Анатолия Цирульникова логично перекинуть мостик в ещё одно пространство неформального образования. Не думаю, что стоит подробно описывать, как устроены научные путешествия и экспедиции. Многие из нас сами когда-то в них участвовали, а большинство, думаю, вполне представляет это себе. Замечу только, что грамотно организованная экспедиция (археологическая, этнографическая, экологическая, географическая...), в которой участвуют дети, становится для них не только настоящей школой жизни, но и настоящей школой науки. И даже если потом из участников экспедиций необязательно вырастают учёные, то навыки, знания, опыт человеческого общения, приобретённые ими, остаются навсегда. И становятся тем самым образованием, багажом, который потом помогает всю жизнь.

Добавлю, что всё популярнее становится идея образовательных путешествий. И педагоги, и турфирмы стараются уже по возможности не просто вывезти детей в турпоездку, на экскурсию, а так устроить путешествие, чтобы ребята могли с интересом и удовольствием проявить активность и самостоятельно «добыть» новую информацию, новый опыт.

Увлекательные образовательные программы

В этом смысле вообще, мне кажется, можно говорить об очередном витке популярности «занимательной науки». Увлекательные образовательные программы с выездом за город, научные музеи, интерактивные выставки и пр. — все они, конечно, могут послужить дополнительным ресурсом для школы, желающей встроить их в свой учебный процесс. Но чаще к таким программам обращаются родители, понимающие, что интерес к учёбе у ребёнка уже забит школой, а как-то возвращать его надо. И вот тут такие программы приходят на помощь — они показывают подросткам, что образование — это очень интересное, а вовсе не скучное и занудное дело, что с увлечением можно не только в футбол играть, но и познавать новое (например — самого себя!). Вокруг таких программ создаются детско-взрослые сообщества из постоянных участников программ, выпускников, друзей, родителей и пр.

И чем дольше массовая школа будет сопротивляться этому естественному желанию детей — играть и увлекаться чем-то — тем активнее будет разворачиваться такое альтернативное образование.



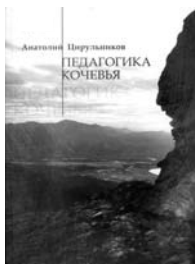
Днепроv Э.Д.
Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М.: Мариос, 2011.



Братченко С. Л.
Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1999.



Цирульников А.М.
Неопознанная педагогика. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004.



Цирульников А.М.
Педагогика кочевья. – Якутск: Офсет, 2009.



Вальдорфский детский сад «Путь зерна», г. Москва



Работа учеников
с монтеessori-материалом



Центр образовательного проекта «Город как школа»,
Нью-Йорк, США



Александр Сазерленд Нилл
(Alexander Sutherland Neill)
1883–1973,
автор книг о воспитании детей,
основатель школы Саммерхилл
в Англии.



Хелен Паркхёрст
(Helen Parkhurst) 1887–1973,
американская деятельница народного образования,
создатель метода обучения «Дальтон-план»



Карл Рэнсом Роджерс
(Carl Ransom Rogers) 1902–1987,
американский психолог, один из создателей
и лидеров гуманистической психологии

Глава 5.

Всё другое,

или

Альтернативное образование как системное явление

После знакомства с многообразием общественно-педагогических практик, соотносящих себя с альтернативным образованием, вернёмся ещё раз к разговору о том общем и основном, что есть у всех этих подходов, что позволяет говорить об альтернативном образовании как системном явлении. Наметим некоторые возможные направления осмысления этого общественного феномена.

5.1. ДРУГИЕ ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

Для любой системы образования приоритетными являются те ценности и смыслы, с которыми участники вовлекаются в образовательный процесс.

Наблюдая и анализируя многообразные течения, подходы и практики, соотносящие себя с альтернативой в образовании, можно зафиксировать, что, несмотря на большое разнообразие, у них есть нечто общее. В частности (и в первую очередь), это общее — в иных (в отличие от массово принятого традиционного образования) ценностях, смыслах — ради чего нужно образование.

Эти другие ценности проявляются в ином отношении к индивидуальности, личности, субкультуре. Вернее, в ином понимании соотношения: свободы личности и группы, субкультуры и «общегосударственной»

культуры (если можно так выразиться), в акценте в жизненных целях скорее на «быть», чем «иметь» (по Э. Фромму).

Эти иные ценности проявляются в альтернативных педагогических практиках в опоре на:

- личный опыт (интерес, потребность) как основу (отправной пункт) построения образования,

- свободу личности и ценность «малой общности» как основной принцип организации образовательной среды,

- поддержку, сопровождение, уважение как основу взаимодействия субъектов в образовании.

Формулируя чуть по-иному, можем сказать, что для альтернативного образования характерны:

- акцент на становление себя как субъекта образовательной деятельности (деятельности по устроению своей жизни),

- опора на личностный опыт при построении образовательной программы участника,

- ориентация на жизнь в открытом обществе,

- особое отношение к субкультуре, к человеческой общности (детско-взрослой общности, в частности), в которой сейчас живёт данный человек (как основному ресурсу, способу, среде формирования ценностей, часто и заказчику образования).

В альтернативных образовательных практиках важен скорее акцент на образовании как процессе, как среде, в которой СЕГОДНЯ живут его участники, а не только как способе приобрести нечто, что понадобится для успеха в будущем. То есть происходит смещение акцента с задачи достижения чего-то в будущем (социального успеха, сдачи экзаменов, освоения будущей профессии) на задачу организации качественной, нормальной жизни ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС, уважения текущего момента, себя и людей, с которыми тебя сводит жизнь.

Эти иные акценты в главном — в ценностях и смыслах образования — ведут к тому, что и ответы на другие важные для образования вопросы в альтернативном образовании звучат несколько по-иному.

5.2. ДРУГИЕ СУБЪЕКТЫ

Исследуя различные практики альтернативного образования, мы видим, что основными действующими субъектами (заказчиками и исполнителями образования, участвующими в определении ценностей, смыслов,

задач, а значит, и форм, и содержания образования) здесь являются не столько государство в лице чиновников органов управления и пр., школы как учреждения, сколько **личности и сообщества** (социальные, субкультурные, этнические...).

I. Различные социокультурные сообщества как субъекты образования

Кратко представим различные социокультурные общности, которые выходят на первый план, когда мы говорим о субъектах с точки зрения альтернативного образования.

А. Одним из таких субъектов является **феномен Учителя**, за которым готовы тянуться поколения детей и родителей. В частности, известны примеры того, как только один учитель, работающий, например, в сельской школе, может начать серьёзно менять социальный и образовательный ландшафт данной местности. Уверен, что многие читатели смогут привести свои примеры и городских учителей, к которым приводят своих детей его ученики, дети его учеников... Почему они это делают? Потому что они знают, какие ценности будет прививать своим ученикам этот человек (независимо от меняющейся политики в области образования), и эти ценности для них важны, ими приняты. И получается, что **данный учитель формирует отдельную ценностно-культурную общность**, со своими писанными-неписанными правилами, традициями, событиями, механизмами передачи ценностей из поколения в поколение.

Б. Другой феномен, достойный изучения — **этнокультурная общность, община**, желающая самоидентификации внутри «большого единого российского народа» и использующая образование как один из способов такой идентификации. **Фактически здесь община выступает заказчиком (и чаще всего и исполнителем, и средой) образования.** Часто такие «национальные» школы (и/или детские сады и пр.) выступают местом концентрации, точкой кристаллизации таких сообществ, иногда чуть ли не единственным светским общим проектом такой «общины».

Конечно же, возникает множество вопросов, связанных с проявлением такого субъекта образования. Приведу здесь только некоторые из них.

Как соотносится праведное вроде бы желание самоидентифицироваться (и выстроить изучение своего языка, своей культурной традиции, своего способа жить...) с имеющейся необходимостью для большого многокультурного, федеративного государства выращивать общие ценности, умение жить вместе и, взаимодействуя, обогащать

друг друга? Каким образом уравновесить необходимое для развития культурное многообразие и важную для физического выживания всех устойчивость общего?

Что такое национальное, этнокультурное и пр. образование? Это там, где учат национальному языку, обучают на нём, или изучают соответствующую религию, соблюдают религиозные обряды, или это образование, устроенное по-другому, схватывающее и передающее особый стиль мышления и стиль жизни данной общности (образование иное по способу)?

Какие проблемы возникают, когда в «национальных» школах дети становятся более «соблюдающими традицию», чем их родители? Обобщим — как соотносятся «культура семьи» и «культура школы», что происходит, когда они начинают резко расходиться?

Но все эти вопросы не отрицают существования такого субъекта, а лишь подчёркивают необходимость признания его как реальности и поиска ответов на все эти вопросы.

В. Ещё один феномен — **социальная (может быть, социально-экономическая) общность**, сообщество.

Примером такой общности являются специализированные (физико-математические) школы как точки сгущения (кристаллизации) особой социокультурной общности семей. Для определённого круга людей (условно назовём его — академической интеллигенцией) традиционно важен особый язык — язык науки (скажем, физики-математики), язык книги и особый способ жизни — жизни в тексте (для гуманитариев). И чем сильнее и дальше массовая школа будет удаляться в сторону прагматизма, практикоориентированности и пр., тем сильнее будет желание определённого слоя родителей удержать своих детей в круге этого языка, этих ценностей, создавая проекты «специализированных школ». В некоторых случаях они существуют в виде уже признанных с советских времён государственных специализированных школ. Но новое время рождает и новые модели. Так, например, мы уже упоминали такой феномен как «школа в школе». Такие «компромиссные проекты» возникают во многом потому, что денег обычно у таких родителей немного (или они пока ещё не привыкли значительную часть своего бюджета тратить на школьное образование своих детей) и меценаты для такого образования пока в большом количестве не находятся. В итоге внутри государственной школы начинает работать достаточно автономная команда учителей со своим «набором» детей, по программе и ценностям отличающимся от действующих в принявшей их школе.

Другой понятный пример: дорогие частные школы — как точки «сбора» общности родителей и детей по критерию размера кошелька и стиля жизни.

Вероятно, если внимательнее исследовать, то выяснится, что и современные гимназии собирают вокруг себя особый тип родителей, семей. Причём тут важно иметь в виду не только (и не столько) все семьи, дети которых ходят в школу, а именно те (тот тип), кто определяют заказ школе (на кого школа в первую очередь ориентируется). Понятно, что в любую специализированную школу («сообщную» школу) могут ходить и «случайные» дети и из иного социокультурного слоя, но это скорее исключение, чем правило.

Г. Ещё один возможный заказчик и отчасти и исполнитель образования — **«территориальная общность»**, тот самый «муниципалитет», который в европейской модели является реально одним из основных заказчиков образования. В современной российской ситуации, вероятно, такое влияние «муниципальной общины» также может быть сильно в сельских районах. Совершенно точно влияние таких «местных сообществ» проявляется во всевозможных «Неопознанных Педагогических Объектах», которые исследует и описывает А. М. Цирульников.

Получается, что мы выводим на сцену новый субъект образования — **социокультурное сообщество**.

Собственно говоря, это и есть, в частности, то самое «общество», которое имеют в виду, когда говорят об «общественно-государственном» управлении, об «обществе» как заказчике образования... Только здесь мы фиксируем конкретного «носителя», так сказать «субъекта воли» этого самого размытого общества.

И признание этого приведёт нас в дальнейших размышлениях к пониманию существенных отличий «альтернативного образования» от «массового».

Говоря о социокультурных сообществах как основных «носителях» и инициаторах альтернативного образования, намечу ещё одну линию возможного анализа явления — соотнесения не слишком пока изученного в образовании понятия «социокультурные сообщества» и достаточно исследованного в культуре явления «субкультуры».

В статье «Подростковая субкультура: код времени»¹ исследователь Г. В. Данилова указывает, что понятие субкультуры как группы людей, преднамеренно избирающих стиль и ценности, предпочитаемые меньшинством, ввёл в 1950-х годах американский социолог Дэвид Райзмен. Н. Смелзер (1988) описывал это явление как «совокупность верований, традиций, обычаев и поведенческих кодов, общей для людей, связанных одним определённым образом жизни».

¹ На путях к новой школе. — 2011. — №2.

Г. В. Данилова отмечает следующие универсальные черты, присущие разным видам субкультуры:

- ценности субкультуры для соотносящих себя с ней людей становятся важнее общекультурных ценностей;
- субкультура претендует на исключительность в ряду других культурных явлений;
- предполагает принятие духовных интересов группы её участниками;
- субкультура, как часть культуры, является основой социализации подрастающего поколения;
- социальные нормы чаще всего усваиваются подростком через призму субкультуры.

Думаю, оговорившись пока, что просто намечаем общую линию размышлений и исследований, мы можем говорить о том, что в социокультурных сообществах складывается особая субкультура, и, вероятно, многие характерные черты и закономерности, свойственные субкультурам, можно относить и к социокультурным сообществам. И более того, похоже, что понятия «социокультурное сообщество» и «субкультура» тесно связаны. Это (и особенно две универсальных черты субкультуры, указанные Г. В. Даниловой в списке последними) заставляет нас особенно внимательно отнестись к роли социокультурных сообществ в образовании.

Не углубляясь пока в подробный анализ, замечу лишь, что разговор о социокультурных сообществах (и субкультурах) в образовании выводит нас на осмысление того, что означает для образования «жить по законам культуры». Это то, что ещё необходимо изучать и осмыслять. Но похоже, что взгляд на образование как культуру позволяет по-иному проектировать его жизнеустойчивость и развитие. В культуре ведь действуют иные способы связей между субъектами, их порождения, управления процессами — значимые личности, культурные события, проекты, культурные посредники, переводчики, продюсеры... Согласитесь — это несколько иной взгляд на то, как существует образование, в отличие от общепринятого.

II. Личность как субъект образования

К не менее существенным изменениям во взгляде на образование и его «внутреннее устройство» (о чём будет речь ниже) приводит разговор о выведении в субъекты (заказчики и исполнители) — **конкретного человека** — ученика, учителя, родителя...

Признание **ученика как субъекта своего образования** приводит, на мой взгляд, к пересмотру многих аспектов образования.

В частности, если ученик — субъект, то получается, что он может участвовать в выборе содержания и форм, определении «стандарта» своего образования. Как это может быть организовано в реальной педагогической практике? Альтернативные образовательные практики дают свои ответы на этот вопрос.

Если ученик субъект — то он может принимать участие в выборе места, способа получения своего образования. И тогда на первый план должен выйти разговор не об «учреждениях» образования, а об индивидуальной образовательной программе и механизмах поддержки субъекта в её реализации. Понятно, что такой ход ведёт к полной переориентации системы поддержки (в частности, государством) образования — нормативной, финансовой, организационной.

В совокупности с идеей жизни в открытом обществе возникает необходимость организации открытого образования (не только в школе, а и в иных местах...), и, в частности, появление функции сопровождения этой Индивидуальной Образовательной Программы (в виде тьютора или др. механизмов). Всё это является повесткой дня альтернативного образования.

Возможность **родителя** быть субъектом образования своих детей активно обсуждается сегодня, в частности, сторонниками альтернативного образования. Появляется всё больше различных практик, в которых родители выступают активными заказчиками и организаторами образования своих детей.

Но что любопытно, ведь и понимание того, что **личность учителя** — тоже является субъектом образования, несмотря на свою обыденность (а кто же ещё осуществляет образование как не учитель?!), также может многое менять в том, как должно быть устроено образование. И очень часто реализуется в проектах альтернативного образования.

Ведь в реальности же понятно, что именно учитель определяет своё содержание образования — отбором материала, определённым к нему отношением и пр. Несмотря на то, что разные учителя могут работать по одинаковым учебникам, результаты у них будут получаться разные. Разные учителя — разное образование. Такое понимание роли учителя приводит к необходимости пересмотреть и отношение к учителю, к его влиянию на реальную образовательную программу. В частности, требуется больше доверия к учителю со стороны школы как учреждения, государства в целом. Что, кстати говоря, очень часто и осуществляется во многих проектах альтернативного образования.

Кроме того, можно отметить, что в этой логике личность учителя понимается и как «среда» и как «средство» образования для его учеников.

Но это означает, в частности, что в учителе нужно поддерживать не только предметника, методиста, но и личность. То есть, и в подготовке, и в сопровождении учителя важны иные акценты — помощь в становлении его как личности и индивидуальное сопровождение в его профессиональном росте, включение учителя в сообщество взаимодействующих сотрудников-соратников.

В школе (или ином образовательном проекте) обычно работает не педагог-одиночка, а группа педагогов, так или иначе влияющих на одних и тех же учеников. И получается, что все эти субъекты должны начать договариваться и согласовывать друг с другом свои цели, ценности, способы взаимодействия. Так в школе складывается сообщество с общими ценностями, взглядами на жизнь, механизмами решения проблем... И эта ситуация характерна для большинства «альтернативных школ» (и иных «ячеек» образования). Эта ситуация, в том числе, позволяет нам говорить о школе как автономном представителе того и или иного социокультурного сообщества.

Такое понимание роли различных субъектов образования приводит к совершенно определённой (иному) взгляду на структуру образования и сами способы его осуществления.

5.3. ДРУГИЕ ИНСТИТУТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В этой логике получается, что, во-первых, структурами образования становятся не только школы и детские сады, но и иные «места образования». При этом любое из таких мест может стать местом «сгущения» образования, а другие — более периферийными ресурсами. То есть, рушится традиционная линейная (и даже плоская) иерархия образования, оно может осуществляться в любой точке.

Ну и, понятное дело, не только государственные, но и негосударственные структуры, а даже совсем не обязательно официальные структуры могут осуществлять реальное образование. Что и происходит в альтернативном образовании — обучают родители, обучают библиотекари, кузнецы, бабушки (и другие «Неопознанные Педагогические Объекты» по А.М. Цирульникову), детские организации, родительские клубы (и др. общественно-педагогические движения — институты социализации-самореализации по Р.В.Соколову), обучают сверстники, а также кружки, студии, экспедиции и пр.

Осуществлять свою индивидуальную образовательную программу человек может на базе школы, дома технического творчества, музея, библиотеки, предприятия, клуба, в образовательном путешествии и т.п.

С управленческой точки зрения здесь можно говорить о том, что «единицей» организации образования становится общественно-

педагогическая инициатива (которая кстати, может быть и внутри большой государственной школы, именно такими инициативами школы и двигаются).

Соответственно, важно анализировать существующие и необходимые механизмы поддержки таких инициатив. И здесь резко вырастает значимость так называемых «культурных посредников» — структур или отдельных личностей, которые берут на себя труд поддерживать увиденные ими общественные инициативы, связывать их друг с другом, тем самым выстраивать сеть сообществ. Роль таких «посредников» принципиально важна для развития альтернативного образования.

Идея общественно-педагогической инициативы, социокультурного сообщества прорастает и в виде такого нормального для этого взгляда на образование способа передачи педагогического опыта, педагогической культуры, повышения квалификации учителей как **педагогическое сообщество** (в качестве примера можно привести «внутришкольные» механизмы подготовки учителя в сообществе монтессори-педагогов, в вальдорфской педагогике). Вероятно, с некоторыми оговорками, можно говорить, что педагогическое сообщество — это вообще единственно работающий всерьёз механизм передачи педагогической культуры. Именно поэтому те альтернативные практики, где люди смогли построить «сообщный» механизм передачи конкретной педагогической культуры, и имеют возможность жить и развиваться уже много десятков лет, передавая идеи, ценности, способы работы от поколения к поколению. Несколько подробнее о механизмах жизни педагогических сообществ мы ещё поговорим в главе 8.

В итоге этой части считаю важным ещё раз отметить, что предложенный выше угол зрения, способ анализа существования альтернативного образования выводит нас на иной ракурс, язык осмысления образования (и, в частности, управления его развитием) в целом.

5.4. ДРУГОЕ ВОСПИТАНИЕ

Из концептуально важных для альтернативного образования оснований — «внимания к ценностной общности» и «индивидуализации» — и «социокультурного подхода» к жизни педагогических сообществ вытекает и «особый подход» к воспитанию.

Для альтернативного образования характерно особое внимание поддержке личности ученика, формированию детско-взрослой общности, опирающейся на общие ценности, становлению в школе особого уклада жизни, строящегося во многом на со-бытийности детей и взрослых, соотносящих себя с этой школой (или иной структурой образования).

Для этого подхода к образованию важно выстраивать механизмы не только социализации подростков, но и их самореализации, личностного проявления, самостоятельного творчества, проявляющиеся, в том числе, в участии детей в организации собственной жизни и в изменении жизни вокруг них.

Во многом на этих основаниях строилась и строится жизнь большинства «новых школ», а также других детско-взрослых коллективов, известных нам в истории по литературным и иным произведениям, — таких как коммуны А. С. Макаренко, колония «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого, «Республика ШКИД» В. Н. Сороки-Росинского, «Дом сирот» и «Наш дом» Я. Корчака, «Школа Саммерхилл» А. Нилла и т.д.

Здесь же важно упомянуть и многих современных нам российских исследователей и их последователей, разрабатывающих концепции, реализующиеся в конкретных педагогических практиках: концепция «школьного уклада жизни» А. Н. Тубельского, идея «ориентационного поля школы» Е. И. Казаковой; исследования «детско-взрослой общности», ведущиеся наследниками лаборатории Л. И. Новиковой; концепция общественного участия (участия населения) в образовании Р. В. Соколова и др.

5.5. ДРУГАЯ ДИДАКТИКА

Опора на личный опыт, интерес ученика, если и декларировалась ранее в различных дидактических системах, то более–менее системно и технологически стала происходить лишь в рамках «нового образования» последние 100 с небольшим лет.

На сегодня наработаны многочисленные подходы, приёмы, технологии, имеющие множество общих моментов, среди которых и акцент на авторскую позицию учащегося, работу с авторскими текстами, и связь с практикой, и выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов, и пр. (не будем сейчас перечислять их все — это, очевидно, тема отдельного большого разговора).

Но именно следующие два важнейших разворота, два «стержня», позволяют говорить о том, что существующие сегодня в альтернативном образовании подходы могут быть выстроены в принципиально иную систему обучения:

1. Идея самообучающегося сообщества, работа с детской (детско-взрослой) общностью как носителем, ресурсом, источником образования.
2. Опора на личный опыт в образовании, на своё становление как субъекта своего образования, на то, что при организации учебного процесса важно понимать (центрироваться) на том, как его участник обретёт личностный смысл своего образования.

В частности, сторонникам альтернативы важно так выстраивать учебный процесс, чтобы личный мотив участия в нём находился внутри этого процесса, а не вне его («потому что надо», «потому что вуз», «потому что мама сказала...»).

Кроме того, речь идёт не только о себе как субъекте своего образования, но и как субъекте образования Другого человека. И тогда в организации образования становится важным акцент на взаимодействии учащихся, взаимообучении, формировании «учащегося сообщества».

И это полностью переворачивает существующую ныне дидактику образования и всю обслуживающую её структуру. Фактически речь должна идти о новом подходе — ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМОЙ ДИДАКТИКЕ. В частности, речь должна идти не только (и может быть и не столько) о том, чтобы вести поиск как разными путями прийти к одному и тому же результату, содержанию образования, сколько как разными путями идти к разному образованию, разным результатам, разному содержанию...

На сегодня наработан огромный многообразный опыт практик такого образования, требующий, на мой взгляд, своей концептуальной проработки и технологического выстраивания. Эту «иную дидактику» важно осмыслить. По моему ощущению это одна из актуальнейших сегодня задач в педагогике.

Наличие богатой практики не означает отсутствия и многообразных общих проблем, требующих своего разрешения в этой вновь складывающейся дидактике. Кратко остановлюсь лишь на некоторых из них.

I. Откуда берётся мотивация к учению

Что есть традиционная дидактика? Наука о том, как научить человека чему-то ... Но только при условии, если он хочет этому научиться...

Вся традиционная дидактика — именно про это. Большинство авторов, говоря об «учебных циклах», начинают их с предъявления нового материала. А вот вопрос почему это ученик готов включиться в этот процесс усвоения, зачем ему это — не рассматривается.

В качестве примера приведу выдержки из учебников весьма уважаемых (и мною, в том числе) авторов.

М. Н. Скаткин в своём замечательном учебнике «Дидактика средней школы»² описывает следующую единую логику учебного процесса:

1. *Предъявление знаний*
2. *Воспроизведение способов деятельности и применение в знаковой ситуации*
3. *Творческое применение*

² Дидактика средней школы / В.В. Краевский и др. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

Замечу: о том, почему ученик захочет воспринимать предъявляемые знания, речи нет.

И.М. Осмоловская в своей книге «Дидактика»³, описывая дидактический цикл процесса обучения, который базируется на представлении о процессе усвоения содержания образования учеником, предлагает в его начале следующие этапы:

1. *Постановка общей дидактической цели и принятие её учеником*
2. *Предъявление нового фрагмента учебного материала...*

Здесь уже идёт речь об обсуждении дидактических целей, но не раскрывается, почему ученик должен принять чужую для него цель. И совсем нет разговора об обсуждении собственных целей ученика, опоре на его опыт и интересы.

Можно, конечно, говорить, что вопрос мотивации к учению — это вопрос ценностей. А формированием ценностей занимается не дидактика. Она лишь понимает, как обучить приведённого к ней и готового внимать учителю ученика.

Про воспитание ценностей в этой логике должны заботиться иные «разделы» педагогики — воспитание и/или педагогическая поддержка. Они «должны понимать», как помочь человеку определить свои «родовые» ценности, уметь самоопределяться, жить в своём сообществе, сформировать свои собственные ценности, в том числе, про то — зачем ему учиться... Короче — они отвечают за то, чтобы человек ЗАХОТЕЛ, и в частности, захотел учиться. (Именно на этой позиции стоят многие учителя, которые говорят, что мотивировать ребёнка — дело родителей. Не мотивировали — сами виноваты, мы с вашим ребёнком «цацкаться» не будем.)

Но может ли быть отделима дидактика от ценностей?

Во времена и в кругу Я. А. Коменского — ещё может быть да. (И то сомнительно). Тогда считалось, что все добропорядочные люди должны хотеть верить в бога и читать Библию. И то — уже при выходе за пределы узких протестантских общин это правило переставало работать (вспомним Тома Сойера у Марка Твена).

А сегодня дидактика, похоже, не может игнорировать вопросы ценностей, смыслов. И должна базироваться либо на выстраивании этих смыслов внутри некоего сообщества (рассчитывая, что сделают это родители, либо самостоятельно выстраивая такое сообщество), либо включая в своей цикл опору на ЛИЧНЫЙ СМЫСЛ, опыт, интерес учащегося.

Вот тут возникает множество вопросов.

³ Осмоловская И.М. Дидактика: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2006. – 240 с

Чем же должна заниматься школа:

А) помощью детям в обретении смысла жизни и образовании?

Б) или помощью детям в обретении конкретных учебных навыков?

Если — в том числе и первое, то как это делать в процессе обучения?

И как этому учить учителей?

Что мы имеем в виду, когда говорим о включении смысла, цели обучения внутрь учебного процесса, цикла обучения?

Один вариант — учитель должен задумываться о том, как заинтересовать детей учебной деятельностью, например, организовав некоторую деятельность, в которой возникает потребность в освоении новых знаний. Другой ход подразумевает самооценку учебной деятельности, процесса познания. Но нет ли связанных с этими ходами каких-либо проблем и противоречий?

Скажем, в прагматическом подходе (например, выражающемся в методе проектов), мотивация к обучению принципиально лежит «вне» учебного процесса, главное — прагматический результат, обучение возникает «по ходу». Ученики как бы и не занимаются обучением вовсе, они делают что-то нужное им вне учёбы... И тогда им интересно делать, и они понимают, что нужно что-то изучить ради этого «делания», они не вовлекаются в учение просто ради самого учения...

Но при этом ведь у учителей есть желание ориентировать детей на ценности процесса образования самого по себе, образования по жизни? Как это сделать при реализации «прагматического подхода»? Или познание нового как процесс — имеет ценность лишь в определённом узком социокультурном сообществе? Или для разных учеников из разных культурных сообществ нужны и разные педагогические подходы?

Вероятно, одним из выходов из этой ситуации в теории может быть такой.

Если принимать в качестве рабочей модели «схему обучения» Колба (ОПЫТ — ЕГО ОСМЫСЛЕНИЕ — ГИПОТЕЗА, МОДЕЛЬ — ПРОВЕРКА — ... — ОПЫТ), то, вероятно, нужно понимать, что в разных случаях (в разных методиках, для разных детей) стартовым этапом процесса может быть одно из звеньев цикла. Для кого-то приоритетен личный опыт, и именно он является «пусковым крючком» дальнейшего цикла обучения; кто-то сначала должен увидеть цельную модель и этого достаточно для постановки вопросов и их проверки... А уже дальше начинает работать последовательность, предложенная в этой цепочке.

Но вот — для кого что сработает лучше, как это понять и организовать в группе очень разных учеников — всё это вопросы для обсуждения, анализа, поиска.

II. Каковы принципы «новой» дидактики

Критиками традиционной модели обучения, авторами иных подходов в организации учебного процесса фактически поставлены под сомнение традиционные принципы дидактики (см. работы Давыдова В. В., Дьяченко В. К., Хуторского А. В., Кушнира А. М. и др.).

В частности, если традиционная дидактика говорит о принципе наглядности, то её критики говорят скорее о принципе предметности. Принцип последовательности входит в противоречие с многообразием путей освоения учебного материала, а принцип системности — с опорой на индивидуальный опыт человека, который принципиально автономен, хаотичен, ситуационен.

Если под ведущей деятельностью в школьном возрасте понимать игру, общение, учение — то пропадает продуктивность, отсутствие которой порождает, в том числе, инфантильность.

И так далее...

Получается, что практически все ранее «незыблемые» принципы нужно пересматривать, чем во многом и занимаются наши предшественники, критикующие традиционные подходы. Но как же тогда человеку учиться? По-другому, но как? Все ли люди (дети) учатся одинаково или каждый учится по-своему и не может быть единой для всех дидактики?

И что это тогда означает для целостного педагогического процесса? Из каких организационных форм, учебных материалов, сред должен быть соткан целостный учебный процесс, если все предлагаемые подходы частичны, взаимодополняемы? Как работать учителю с группой разных детей?

III. Разные дети

Если мы планируем при организации учебной деятельности опираться на личный опыт и сообщество детей, то получается, что дидактика (предлагаемые ею формы и методы) должна уметь быть гибкой в зависимости от разных детей, входящих в учебное сообщество.

Но есть ли сегодня серьёзные исследования, изучающие современное поколение детей и при этом делающие выводы с точки зрения дидактики — какой она должна быть, чтобы полнее, точнее соответствовать сегодняшним детям?

Например, есть ощущение (повторюсь — пока ещё только ощущение), что, по крайней мере, для части современных подростков игра и личное общение и правда очень быстро перестают быть ведущими деятельностями (по логике Д.Б.Эльконина). Для большей части, если игра

и остаётся ведущей, то только если она компьютерная. И тогда логично возникает вопрос — как использовать их страсть к общению в интернете в образовательных целях? Также для многих подростков, похоже, ведущей, актуальной становится продуктивная деятельность, труд. Как это учитывается в дидактике? В организации учебного процесса? В структуре жизни школы?

Всё выше описанное, на мой взгляд, показывает, что при последовательной реализации идей, основ, подходов альтернативное образование разворачивается в самостоятельное явление, имеющее свои ответы (в теории и на практике) на общие вопросы образования.

Глава 6.

Альтернатива и Мейнстрим: взаимное раздражение или источник развития

Наш разговор об альтернативном образовании в этой книге подходит к концу. Понятно, что столь серьёзное, глубокое и многообразное явление нельзя объять одним исследованием, одной книгой. И остаётся ещё множество вопросов для исследования, анализа, осмысления и проб. Обозначим здесь некоторые из них.

6.1. НОРМАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК АЛЬТЕРНАТИВА

Опыт многих педагогов (как российских, так и зарубежных) показал, что если в начальной школе, да и в подростковых классах тоже, уделять первоочередное внимание формированию коллектива обучающихся, которым интересно жить вместе, которым приятно заботиться друг о друге, которые ценят разнообразие, коллектива, в котором учащиеся умеют помогать друг другу учиться, то и качество образования (и в традиционном понимании этого слова тоже) вырастает существенно.

При этом учителя, считающие важным и умеющие выращивать такие отношения в детских коллективах, могут добиваться результатов и в локальных группах (например, классах), обучающихся в школах, совершенно не обязательно в целом ориентированных на обозначенные ценности. (Конечно, всем было бы лучше, чтобы школа целиком ориентировалась на это.)

«Секрет» этих педагогов в том, что в работе с детьми они основное внимание уделяют отношениям их друг с другом, задумываются о поддержке каждого, ищут решения как в складывающихся обстоятельствах

поддержать каждого и дать ему почувствовать себя успешным, понимая, что все внешние традиционные «подростковые проявления» — не вина детей, а лишь показатель имеющихся тех или иных проблем, которые нужно постараться разрешить... Короче, занимаются такой вот нормальной педагогикой.

В некотором смысле эта практика «нормальной» работы с детьми оказывается чаще всего «внутренней альтернативой» сложившемуся в массовой школе отношению, когда все проблемы подростка перекладываются на его плечи или плечи его родителей, а задачей школы считается соблюдение формальных рамок учебного процесса, выстраивание образовательного конвейера, где признаны за норму конкуренция, эмоциональный прессинг, гонка за внешней оценкой, выставляемой по формальным критериям.

При этом, чаще всего, в арсенале таких «нормальных» педагогов оказываются примерно те же приёмы, что считаются важными и школами, описанными в первом разделе этой главы.

Важно отметить, что, конечно, в одиночку таким педагогам работать непросто. Они могут достигать очень существенных результатов, но насколько было бы проще им и полезнее для детей, если бы школа в целом была ориентирована на формирование среди учеников обучающегося сообщества, сообщества взрослых и детей, основная ценность которого — помощь друг другу в собственном образовании.

В России в русле такой «нормальной» педагогики умеют работать, в частности, сторонники социо-игрового подхода, театральной педагогики, коллективного способа обучения, педагогики поддержки и других педагогических течений.

В большинстве своём сегодня лидеры этих практик базируются на педагогических открытиях исследователей 1950–60-х гг., отчасти незамеченных, отчасти не поддержанных в советское время. Идеи и практика, наработанные тогда, вернулись к нам в 1980-е годы на волне мощного общественно-педагогического движения, одним из идеологов которого был С. Л. Соловейчик, выдвинувший лозунги «педагогики сотрудничества» и «школы для ребёнка».

Любопытно при этом, что и В. Ф. Шаталов, и П. М. Эрдниев, и Ш. А. Амонашвили и др. педагогические лидеры и их последователи, сопротивляясь сложившейся образовательной системе, как это ни парадоксально, фактически искали пути «возврата к нормальной классно-урочной системе», пытаясь найти методы, как в одном классе можно научить всех детей без насилия. Они скорее боролись за улучшение ситуации изнутри школы, чем за создание образовательных организаций на принципиально иных основаниях.

И, казалось бы, странно говорить об этих подходах в контексте альтернативного образования. Но при этом большинство из их последовате-

лей, продолжая идти своим путём, фактически приходили к тем же задачам, что и сторонники альтернативного образования: найти способы, как активизировать конкретного ученика, как помочь ему стать субъектом своего учения и как организовать сообщество обучающихся и поддерживающих друг друга в этом учеников. И решали их.

Так во многом изнутри обычной «классно-урочной» школы, произрастало вполне себе альтернативное образование.

Вопрос в том, что нужно сделать (и вообще — возможно ли), чтобы эти ростки альтернативы прижились в массовой школе и дали множественные побеги?

Если же отойти немного в сторону от «детской педагогики», то важно отметить, что сегодня идея «обучающегося сообщества» (learning society) достаточно популярна и весьма продуктивна, и активно используется, в частности, в бизнесе и в социальной практике, задавая определённые рамки и ориентиры организации деятельности развивающихся коллективов...

Может быть в ситуации возрастающего интереса бизнеса к образованию, в том числе школьному (в частности, в связи с мощной нехваткой квалифицированных кадров) эти идеи и опыт смогут прийти (вернуться) в школу таким путём — через бизнес?

Ведь бизнесу было бы хорошо, если бы во «взрослые» структуры приходили бы люди, уже в детском возрасте получившие опыт жизни в «обучающемся сообществе».

6.2. КАК СООТНОСЯТСЯ «МАССОВОЕ» И «АЛЬТЕРНАТИВНОЕ» ОБРАЗОВАНИЯ?

Массовым тот или иной тип образования становится, конечно же, при поддержке государства. Альтернативное образование вырастает, зреет, формируется внутри тех или иных социокультурных сообществ, которые могут быть более или менее многочисленными. Но массовым, охватывающим практически всех, оно может стать, видимо, только будучи поддержанным государством.

Примеры такой поддержки мы имеем. Один — исторический — когда в 20-е годы XX века в России (но и не только в ней) социалистическое правительство поддержало тенденции в образовании, успешно выращиваемые до этого С. Т. Шацким, П. П. Блонским, Н. И. Поповой и многими другими деятелями общественно-педагогического движения, приверженцами «новой школы». Не вина, а беда этих лидеров, что в стране победившего пролетариата не могли, не умели, не хотели терпеть и дать новому явлению, новым идеям, новым технологиям

вырастать, прорасти постепенно и многообразно, в соответствии с логикой развития культуры. Политическим лидерам хотелось решений быстрых, эффективных и всеобщих. Это желание во многом и погубило ростки альтернативного образования, предложив в огромной стране, к тому же разорённой войной и революцией, всем и сразу начать работать по-новому. Но даже в те немногие 5–9 лет (плюс 10–15 лет до революции) российским педагогам удалось достичь чрезвычайно важных результатов. Достаточно, вслед за современным российским исследователем М. В. Левитом, вспомнить, что во многом именно поколение, учившееся в российской школе в 20-е годы, на своих плечах вынесло Великую Отечественную войну и потом запустило спутник в космос. Но в дальнейшем наше государство приняло решение поддерживать иную линию в образовании.

Но есть и иные примеры, когда в массовом образовании могут быть в большей или меньшей степени поддержаны механизмы и способы, предлагаемые сторонниками альтернативного образования. Так, например, в скандинавских странах обществом и государством востребованы многие ценности, на которых базируется альтернативное образование, а государственными школами восприняты многие технологические идеи «новых школ».

То есть вопрос массовости альтернативного образования, во многом (но и не только!) упирается в принятие органами государственной власти (а значит, и обществом в целом) ценностей, актуальных для существования альтернативного образования, и реализации определённой образовательной политики.

Да и в самом альтернативном образовании степень реализованности основных ценностей и механизмов разная (помните, ещё А. Феррьер говорил о приближении к «идеалу» новой школы, про желательность реализации хотя бы 15 признаков из 30). И сегодня, описывая реальные феномены альтернативного образования, мы видим, что они очень по-разному приближаются к «идеалу», по-разному трансформируют в своей практике основополагающие принципы.

Так, скажем, такое явление как «физико-математическая школа внутри другой школы» точно является примером «сообщной школы», созданной определённым сообществом, и при этом технологически остаётся достаточно далеко от реализации идеи опоры на личностный опыт при построении образования (но зато здесь мощно действует особая общность и её ценности). Или большинство частных школ, являющихся ответом на потребность иных путей образования (и иных сообществ), примером активного участия общественности в образовании, при этом реально ещё пока далеки от идеала «альтернативной школы», и не слишком отличаются по своей дидактике от массовой школы.

И в этом смысле, вероятно, правильно говорить о взаимовлиянии, дополнительности альтернативного образования в отношении традиционного, массово принятого. Альтернативное образование во многом «прикрывает» те сферы, в которых «массовое образование» не срабатывает, опаздывает, не успевает. Альтернативное образование выступает полем для эксперимента, апробации новых подходов, методов, которые потом — при наличии грамотного управления и желания со стороны государства — могут быть «встроены» в массовое образование.

Похоже, что именно в альтернативном образовании активнее всего проявляются важные тенденции развития современного образования (и общества), осознав которые можно и по-иному взглянуть на «массовое» образование...

И тогда, вероятно, можно говорить о той или иной степени восприятия массовым образованием, мейнстримом идей и технологий «традиционного» «или «альтернативного образования».

То есть это вопрос тенденции. Вопрос формулирования лидерами образования в тех или иных странах своего ответа на вопрос — куда двигаться. При этом, похоже, что в целом европейская цивилизация движется в сторону постепенного освоения, встраивания в массовое образование идей образования альтернативного.

Так, можно ещё раз упомянуть скандинавские страны (Дания, Финляндия), в которых прослеживается огромное (во многих моментах определяющее) влияние идей и практики альтернативного образования на массовое. Здесь речь может идти о достаточно серьёзной автономности школ и учителя, и о ценности личности ребёнка, поддерживаемой в различных формах, и о методах обучения, опирающихся на опыт ученика, и т.п.

При этом важно подчеркнуть, что в Европе есть и достаточно устойчивые сети собственно альтернативных образовательных проектов (школ). Например, в Голландии альтернативными являются более чем 10 процентов от всех школ (замечу — поддерживаемые государством, потому что это инициатива граждан).

Важно также разобраться, какого такого «другого» результата добивается альтернативное образование? Или, может быть, альтернативное образование не претендует на «иной» результат, а выстраивает «иной» процесс, добиваясь тех же результатов другими способами? А если всё-таки есть и «иные» эффекты, которых целенаправленно не достигает «массовое» образование, то каковы они?

Важно методологически понять, как оценивать (мерить) эти самые иные результаты, эффекты? Тут, наверное, нужно говорить о неких вероятностных оценках, качественных оценках, экспертных и пр. Нужно понять — существуют ли какие-то достоверные методы (и каковы они),

позволяющие оценить результаты отсроченных процессов (как школьный — 10 лет и больше) и в больших группах (поколениях выпускников)? Так можно будет попробовать «сравнить» результаты «традиционного» и «альтернативного» образования. Или эффекты образования, как и сам образовательный процесс, столь многофакторны, что их однозначно измерять невозможно?

Вероятно, здесь важны какие-то качественные социологические методы, возможность анализировать побочные эффекты, социальные эффекты как следствие образовательных проектов.

6.3. КАКОВЫ ПЕРСПЕКТИВЫ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ?

Более 100 лет назад «новые школы» активно начали развиваться в ситуации общественного перелома, смены парадигм, перехода в индустриальное общество. Сейчас тоже переломный период — философы, социологи, политологи говорят об информационном обществе, о глобализации, об ускорении информационных процессов. Если массовое образование не будет адекватно реагировать на это, то оно будет обречено на массовый исход (явный или скрытый) из него учеников и родителей (да, впрочем, и мыслящих учителей). Тем самым, поле альтернативного образования будет неуклонно расширяться (если, конечно, не будет принято никаких резких и «удушающих» альтернативу мер).

Очень хочется верить, что в России будет развиваться ситуация, схожая с европейской (пусть, может быть, и медленней) — когда существующее рядом с «массовым» образованием альтернативное начинает на него активно влиять. Это будет способствовать и изменению образования в целом. Могу привести некоторые позитивные свидетельства наличия этой тенденции. Так, например, если метод проектов ещё 15 лет назад обсуждался как возможный в общеобразовательной школе лишь в некоторых альтернативных школах, то сегодня проект становится уже частью государственного образовательного стандарта.

Ситуация в России от европейской, правда, отличается, как минимум, двумя принципиальными моментами:

1. В конце XIX — начале XX века в Европе «новые школы» поддерживались в основном состоятельными людьми, в частности отдававшими своих детей в частные школы. Но сейчас европейское законодательство позволяет государству серьёзно поддерживать общественные инициативы, что способствует и развитию альтернативного образования. В России же пока серьёзные общественные инициативы в образовании поддерживаются слабо.

2. Кроме того, Европа и Америка имеют уже столетний опыт альтернативного образования и соответствующего к нему спокойного и уважительного отношения граждан. В России же идеи альтернативного образования практиковались с большим перерывом, и для большинства граждан оно остаётся всё ещё удивительной диковинкой.

О некоторых направлениях, в которых важно предпринимать действия, чтобы в России альтернативное образование, заняло подобающее ему место и смогло влиять на общее образование, речь пойдёт в следующей главе.

Глава 7.

О путях и механизмах поддержки альтернативного образования

Приведу здесь лишь некоторые предложения по возможным направлениям поддержки альтернативного образования, с учётом того, что эта поддержка важна как со стороны государства, так и со стороны различных общественных сил.

7.1. КАКОВЫ ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

Ещё раз: почему всё-таки представляется логичным говорить о поддержке государством (и не только им) альтернативного образования.

а) Потому что это не что иное как общественная инициатива в образовании, реализация идей гражданского общества в образовании.

б) Потому что общество таким образом в т.ч. вносит свой вклад в создаваемые образовательные проекты. А это значит, что реализация проекта окажется дешевле, чем если бы это было организовано и профинансировано как государственный проект.

в) Потому что альтернативные образовательные проекты чаще всего — это экспериментальные площадки, организаторы которых устремляются в прорыв, ищут пути решения важных и актуальных для общества проблем, тем самым показывают вектор развития образования в целом (болевые точки и пути их решения).

г) Потому что это будет способствовать многообразию, а многообразие способствует развитию.

Среди возможных направлений поддержки:

1. Изменение нормативной базы с тем, чтобы различные формы существования альтернативного образования могли развиваться, в частности:

- разработка и реализация конкурсно-проектных механизмов поддержки общественно-педагогических инициатив;
- юридическое обеспечение возможности ведения деятельности «сетевым», не «институционализированным» образом, не будучи привязанным к конкретному помещению;
- разработка финансовых механизмов для поддержки социокультурного разнообразия, малых школ и, тем самым, малых сообществ.

2. Предъявление обществу положительных продуктивных, успешных образцов осуществления альтернативного образования. В частности, важен отдельный разговор о содержательной смене «дидактики» — не столько техническое изменение школы, сколько смысловое, отношенческое — выстраивание «новой школы». Сегодня ведь даже слова «педагогика», «дидактика» не принимаются обществом, в том числе людьми, занимающимися образованием.

3. Разъяснение важности и разработка механизмов поддержки государственными органами и бизнесом проектов альтернативного образования, в том числе, обеспечение механизмов инновационных комплексов в образовании.

4. Осуществление подготовки новых поколений педагогов с учётом существования альтернативных подходов в образовании, в частности, поддержка личности учителя, через тренинги, терапию и пр.; «легитимизация» внутрисообщных программ повышения квалификации.

5. Поддержка посредников, организаций (людей), которые берут на себя функции «посредников», ресурсных центров, «переводчиков», наводящих мосты между «альтернативным образованием» и обществом, гос. властью, бизнесом и пр. Поддержка различных форм выхода «из подполья» (мостов между альтернативой и государством) — экстернат, семейное образование, дистанционное обучение, тьюторские центры.

6. Целенаправленная поддержка исследований в сфере альтернативного образования.

Особая поддержка требуется сложившимся педагогическим сообществам, которые, как мы уже видели выше, и являются, чаще всего, носителями альтернативных идей и практик. О возможных механизмах такой поддержки разговор ниже.

7.2. КАКИМ ОБРАЗОМ МОЖЕТ БЫТЬ ПОДДЕРЖАНА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ КАК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ И НОСИТЕЛЕЙ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ¹

Продолжая разговор о педагогических сообществах как источниках и носителях альтернативного образования, начатый в предыдущих главах (в частности, в Главе б), остановимся несколько подробнее на том, как живут педагогические сообщества, и с помощью каких механизмов возможно поддерживать их деятельность. Для этого воспользуемся материалами нашего исследования, посвящённого Инновационным комплексам в сфере образования.

Модель инновационных комплексов в сфере образования рассматривается нами как механизм обеспечения выживаемости конкретных инновационных педагогических практик, педагогических сообществ на федеральном, региональном или местном уровне, предусматривающий обеспечение взаимодействия причастных к данной практике учёных, педагогов, управленцев, образовательных и исследовательских учреждений и других участников.

I. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

В жизнедеятельности практически каждого реального педагогического сообщества можно выделить несколько характерных видов деятельности, без осуществления которых более-менее длительная жизнь сообщества (а тем более его развитие) трудно представить.

Конечно, они могут на разных этапах развития сообщества более или менее проявляться, в какие-то периоды даже не развиты совсем, но в целом это основные виды деятельности, создающие устойчивость жизни сообщества, собственно задающие педагогическое сообщество как таковое.

Это:

- 1. Исследовательская деятельность**
2. Деятельность по сохранению и развитию педагогического сообщества.
3. Деятельность по подготовке педагогов к инновационной деятельности.

¹ Раздел подготовлен по материалам книги: *Русаков А.С., Цирульников А.М., Эпштейн М.М.* Инновационные комплексы в сфере образования: рекомендации по созданию и управлению. — СПб, М., 2009.

4. Редакционно-издательская деятельность (авторская, журналистская, редакторская, издательская, модераторская и др.)

5. Управленческое обеспечение инновационных процессов.

Исследовательская деятельность в жизни инновационных педагогических сообществ выступает как центральная и системообразующая. Иные направления деятельности в определённой степени также обычно приобретают исследовательский (а вследствие этого перспективный, обновляющийся, рефлексивно-проектировочный) характер.

При этом «штат» собственно исследовательской группы может быть в одних случаях весьма значительным, в других состоять из одного-двух специалистов (причём и те могут быть лишь «наезжающими» в территорию).

Но важно, что люди, по-своему «заряженные» исследовательской позицией, присутствуют в активной позиции в каждом из видов деятельности сообщества, что во многом и создаёт возможности для становления новых педагогов-исследователей.

К этим пяти основным видам деятельности важно добавить ещё две обеспечивающих деятельности, без которых ни одно педагогическое сообщество, чаще всего, не сможет жить более-менее продолжительное время, и главное — жить эффективно, продуктивно.

Это:

6. Деятельность по проектированию и осуществлению общественно-педагогических акций и событий.

7. Деятельность по материально-финансовому, нормативно-правовому, административному, организационному обеспечению жизнедеятельности сообщества.

Что мы имеем в виду, когда говорим об этих образующих педагогическое сообщество видах деятельности?

Что именно в первую очередь в таких деятельности и проявляется педагогическое сообщество.

Что именно эти деятельности и нужно поддерживать, если мы хотим, чтобы сообщество выжило и развивалось.

Что важно? Если с высокого уровня разговора о судьбах сообществ спуститься на уровень устройства жизни конкретного учителя, то мы увидим острую потребность в организации тех же самых видов деятельности.

Так, например, задав некоторому количеству учителей вопрос: «Чтобы бы вам было нужно, чтобы начать работать в школе по-новому», мы получили примерно следующую картину.

Условия, принципиально значимые для педагога, которому предлагают реализовать принципиально новый для него инновационный подход:

- 1) Возможность познакомиться с инновацией в общих чертах (услышать, прочитать, обсудить).
- 2) Возможность увидеть инновационную практику реализованной.
- 3) Возможность пройти курс обучения.
- 4) Возможность получить необходимые методические и учебные материалы.
- 5) Возможность регулярных консультаций у методиста, представляющего данную практику (в том числе на своём рабочем месте).
- 6) Возможность общаться с коллегами.
- 7) Наличие административной поддержки.

Фактически речь идёт о деятельности по подготовке педагогов, поддержке жизни педагогического сообщества, редакционно-издательской деятельности, финансовой и административной поддержке... и пр.

Заметим: без обеспечения в той или иной мере этих условий педагог вряд ли сможет принимать активное участие в инновационной деятельности.

Отдельно отметим особую востребованность методистов (или действующего в позиции специалиста, консультирующего учителя, либо в позиции разработчика учебных материалов, либо ведущего курс обучения...). Причём важно не столько чтобы такой человек был методистом по конкретному школьному предмету, сколько чтобы он был методистом по данной педагогической практике. Похоже, что вообще в данной логике методист становится одной из центральных фигур сообщества.

Признание такого перечня условий и ведёт к утверждению о необходимости создания инфраструктуры инновационного обеспечения для каждой педагогической практики. Значительная часть усилий должна быть связана с разработкой методов, инструментария, моделей взаимодействия, направленных на решение обозначенных проблем, с подготовкой специалистов, способных обеспечивать продуктивный ход освоения новшеств.

Анализ жизни различных педагогических сообществ показывает, что так или иначе они как раз и обеспечивали эти возможности и именно поэтому способствовали становлению и развитию инновационных практик. Другое дело, что почти всегда это было стихийно и каждый раз — в различной степени устойчивости.

Но, так или иначе, мы можем выделить характерные модели жизни различных педагогических сообществ.

II. МОДЕЛИ ЖИЗНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ

Предлагаемые ниже модели не являются умозрительными. Они представляют собой обобщение большого опыта, накопленного инновационными группами в последние четверть века и анализа современной ситуации внутри и вокруг российского образования.

Подобные (преимущественно «миниатюрные» и по финансовым, и по организационным возможностям) самодеятельные структуры поддержки инноваций создавались и создаются педагогами-исследователями на свой страх и риск, с огромными трудностями, вопреки множеству тягот, и по большей части на неоплачиваемой основе. Понятно, что чем дальше, тем меньше остаётся сил и самоотверженности на выполнение значимых для всей страны задач лишь за счёт собственного энтузиазма. Ни на стабильность, ни на предсказуемость (тем более на активное развитие) их деятельность в последнее десятилетие не могла рассчитывать нигде.

Даже отдельные региональные попытки организационной поддержки подобных инициатив в большинстве случаев легко прекращались при изменении политико-образовательной конъюнктуры. (Едва ли не единственным известным нам опытом долгосрочной качественной поддержки инновационного сообщества был проект в Красноярском крае).

1 тип. Ядром выступает деятельность конкретных людей или сообществ.

2 тип. Ядром выступает определённая организация, действующая в сфере науки и образования.

3 тип. Ядром выступает деятельность образовательной сети разного масштаба (территориально-регионального, межрегионального, международного).

1. Модели, ядром которых выступает деятельность конкретных людей или сообществ

1.1. Инновационное сообщество, включённое в систему развития регионального образования

В основе — лаборатория и сеть школ с поддержкой региональных властей.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Поскольку функции исследовательского, проектного, ресурсного и учебного центров выполняют фактически одни и те же люди (при плавающем финансировании), то периодически «выпадают» те или иные функции — в частности, редакторско-методические.

- В работе регулярно проходящих семинаров, конференций, может принимать участие каждый — но в них трудно участвовать педагогам из других регионов, а организация дистанционного взаимодействия требует специальной проработки.

1.2. Исследовательская группа, непосредственно осуществляющая основные инновационные функции

В основе — автор-организатор, заключающий прямые договора о научно-методическом и консультационном сопровождении учреждений — педагогических площадок.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Ключевые функции — и исследовательские, и учебные, и организационные — ведёт фактически один человек.

Положительные моменты: сохранение качества передачи технологии (из первых рук), минимизация необходимых средств для инновационной деятельности, позволяющая быстро выйти на самоокупаемость. Отрицательная сторона — не возникает слоя людей, нарабатывающих опыт передачи технологии, её научно-исследовательского совершенствования.

1.3. Сообщество творческих людей и инициатив

В основе — педагог-исследователь, задающий социокультурные ценности и поддерживающее его межрегиональное сообщество учеников и друзей.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Исследовательская, педагогическая, организационная деятельность в сообществе ограничивается возможностями личных усилий его участников и лишь в очень малой мере опирается на стабильные механизмы деятельности каких-либо учреждений.

- Тем самым, работа может быть проделана ровно настолько, насколько хватает личных сил автора-исследователя и его главных сподвижников, хотя потребность в освоении другими людьми данного опыта может быть чрезвычайно большой.

Положительная сторона дела — прочность дружеских связей, устойчивость сообщества, обеспечиваемая общими социокультурными установками.

1.4. Механизм динамичного становления новой педагогической практики

В основе — педагог-исследователь, напрямую работающий с педагогами и методистами при статусной поддержке исследовательского института (другой статусной организации).

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Потребность в последовательной и длительной (на протяжении по меньшей мере пяти-семи лет) административной поддержке инновации, соблюдении установленных правил её обеспечения (прежде всего, в рамках обеспечения Педагогического сообщества).

- Необходимость возникновения уже на первом этапе круга увлечённых энтузиастов-последователей (в том числе — хотя бы одного-двух «статусных» для региона людей).

- Особая важность поддержания личных доверительных и тёплых отношений с автором-исследователем.

1.5. Неформальное сообщество, обеспечивающее реализацию государственной программы

В основе — группа учёных-энтузиастов и их учеников при инфраструктурной поддержке региональных властей

Проблемы и слабые места модели, ограничения:

- На сегодняшний день подобного рода сообщества наиболее апробированы в практике работы с наиболее увлечёнными детьми, ориентированными на обучение в лучших вузах страны.

2. Модели, ядром которых выступает определённая организация, действующая в сфере науки и образования

2.1. Группа педагогических площадок, осваивающих инновацию

В основе — детально разработанная технология и поддерживающий её общероссийский фонд

Проблемы и слабые места модели, риски:

Некоторый Фонд выступает в качестве проектного и учебного центра. Но при этом не ведётся серьёзной исследовательской деятельности по изучению и обобщению практики учителей, работающих по предложенной технологии. Не ведётся редакционно-методическая работа по подготовке учебных материалов. (В частности, это связано с тем, что, перейдя на «самоокупаемость», Фонд может жить только на гранты, обычно не подразумевающие подобных постоянных кропотливых усилий).

Изначальными мотивами включения в работу по освоению инновации может оказываться не содержательная, а скорее финансовая заинтересованность образовательных учреждений. Это сказывается на активности участников программы, их стремления к её развитию — особенно после прекращения её централизованного финансирования.

2.2. Межрегиональное общественное движение

В основе — социально-педагогическая технология, разработанная исследовательской лабораторией при поддержке возникающего вокруг неё сообщества учеников и последователей.

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Для дальнейшего развития сообщества требовались нормативное признание его существования и поддержка (финансирование) рабочих мест педагогов, готовых вокруг себя формировать коллективы, живущие на основе реализации данного педагогического подхода.

Отметим один частный, но важный момент. В годы деятельности прототипа данной модели педагоги, исследователи и дети имели финансовую возможность постоянного общения с коллегами из других городов. Во многом благодаря этому условию сообщество и смогло обрести статус межрегионального движения.

2.3. Сообщество на базе экспериментальной школы

В основе — экспериментальная школа, с исследовательской лабораторией, при поддержке региональных и федеральных властей

Проблемы и слабые места модели, риски:

- Опасность превращения экспериментальной школы в образцово-показательную.

- Опасность «сдвига» профессиональных целей и интересов педагогов и учителей-экспериментаторов, трансформация исследовательской позиции сначала в обучающую, а потом — в менеджерски-административную.

- На последнем этапе возникает опасность увлечения борьбой за «приоритетный статус» и отталкивания тем самым от себя коллег, работающих собственное видение инновации. Возникает и обратная опасность «рассыпания» научного и педагогического сообщества на ряд конкурирующих маломощных групп, озабоченных организационными вопросами более, нежели педагогическими.

3. Модели, ядром которых выступает деятельность образовательной сети

3.1. Региональная сеть, обеспечивающая становление собственного инновационного направления в образовании

В основе — группа исследователей и самобытных педагогов-практиков при поддержке местного сообщества и региональных властей

3.2. Общероссийская ассоциация (или её филиал)

В основе — сеть организаций, руководители и педагоги которых соотносят себя с определённой педагогической традицией, объединившись в Межрегиональную ассоциацию

3.3. Российское отделение международного педагогического движения

В основе — устоявшаяся инновационная практика, имеющая поддержку международного педагогического сообщества.

III. БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА

Анализ опыта выживания и развития успешных сообществ приводит к пониманию необходимости поддержки определённых структур и механизмов в этих сообществах, которые позволят им эффективно использовать свой потенциал, сохраниться, развиваться и начать оказывать влияние на окружающую жизнь. На основе анализа этих структур и механизмов жизни сообщества и идеи поддержки определённых деятельностей, оргблоков жизни сообщества и построена модель Инновационного комплекса.

Модель инновационных комплексов в сфере образования рассматривается нами как механизм обеспечения конкретных инновационных педагогических практик на федеральном, региональном или местном уровне, предусматривающий взаимодействие причастных к данной практике учёных, педагогов, управленцев, образовательных и исследовательских учреждений и других участников.

Первоначальное ядро ИнКО создаётся при наличии исследовательско-педагогической группы или педагогического сообщества:

- включённого в разработку или освоение значимой инновационной практики;

- имеющего опыт её освоения и осмысления, заинтересованного в совершенствовании этого опыта;
- способного решать необходимые организационные вопросы;
- готового осуществлять регулярную деятельность как исследовательского, так и организационно-педагогического характера;
- настроенного на достаточную открытость своей деятельности для коллег.

Исходя из обозначенных выше основных видов деятельности, выполняемых в связи с задачами сохранения и развития педагогической практики и требующих поддержки, мы можем наметить следующие организационные блоки Инновационного комплекса (и их возможное соотношение):

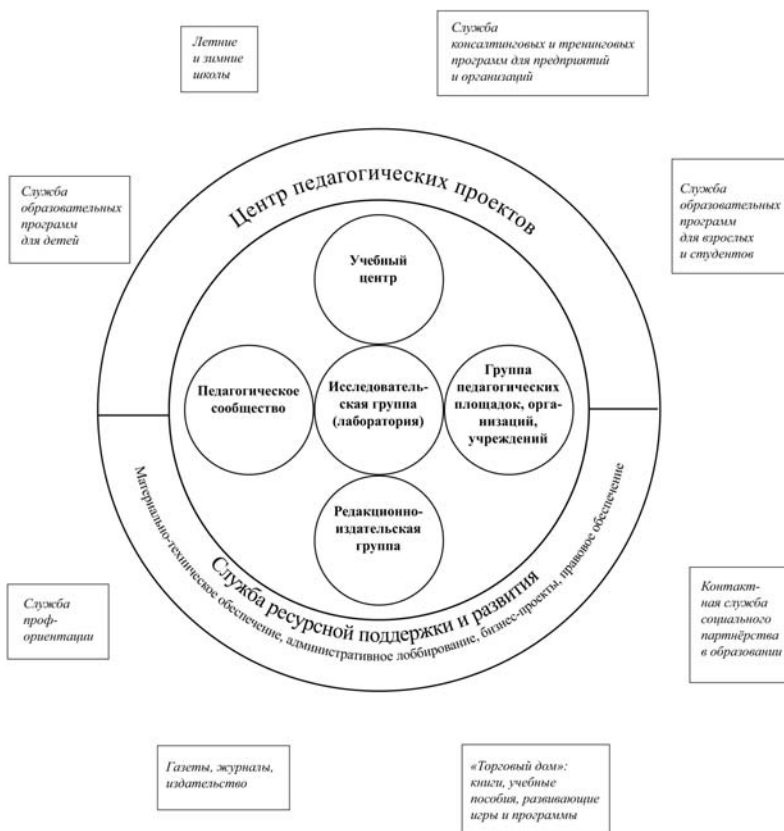
1. Исследовательская группа (лаборатория)
2. Педагогическое сообщество
3. Группа педагогических площадок, учреждений, организаций
4. Учебный центр
5. Редакционно-издательская группа
6. Центр педагогических проектов
7. Служба ресурсной поддержки и развития

Подчеркнём, что в дальнейшем под *организационными блоками* понимаются не обязательно «структурные единицы» (хотя могут быть и они), а скорее — ФУНКЦИИ, которые должны выполняться в «развёрнутом» Инновационном Комплексе и ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОБЕСПЕЧЕНЫ соответствующими ресурсами. (См. схему на соседней странице).

Предлагаемая общая модель деятельности Инновационных комплексов рассматривается нами в качестве наиболее полноценной, желательной почти во всех случаях — но на практике труднодостижимой в полном своём объёме.

В реальности многое зависит от обстоятельств и конкретных возможностей. Поэтому мы представляем базовую модель как своеобразный конструктор, в котором в разных обстоятельствах могут запускаться разные варианты Инновационных комплексов, объединяющие более доступные для создания, более значимые или более рентабельные виды деятельности и организационные блоки.

Соответственно в каждом конкретном случае можно намечать как логику поэтапного «достраивания» Инновационного комплекса по ходу его деятельности, так и логику развития каждого из направлений деятельности.



- **Организационные блоки, входящие в ядро комплекса**
- Обеспечивающие организационные блоки
- «Педагогическая индустрия» — возможные дополнительные блоки инновационной направленности

СХЕМА.

ОСНОВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ БЛОКИ ИННОВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Выбор тех или иных организационных блоков для составления первоначального ядра Инновационного комплекса в решающей степени должен зависеть от того, чем именно сильны его участники и какие задачи важнее и естественнее решать исследовательской группе на данном этапе.

Первоначальное ядро может состоять лишь из двух-трёх организационных блоков (с обязательным включением исследовательской составляющей) — но желательно планировать перспективу поэтапного расширения Инновационного комплекса, «обрастания» недостающими на первом этапе функциями и структурами.

Подчеркнём ещё раз.

Главная задача Инновационных комплексов — поддержка, проведение исследовательско-педагогических сообществ, обеспечивающих сохранение, обновление, развитие принципиально значимых педагогических практик и формирование на их основе потенциала для возможного распространения данных новаций.

Перспективная цель развития ситуации вокруг различных инновационных комплексов: создание современного варианта устойчивой сетевой инфраструктуры, поддерживающей становление в стране среды эффективного профессионального общения и взаимодействия исследователей, учителей, воспитателей, управленцев, общественных деятелей, родителей в связи с теми или иными сторонами педагогической практики

С точки зрения «формы собственности» ИНКО может иметь статус:

- самостоятельной организации или учреждения той или иной формы собственности,
- объединения организаций,
- подразделения учреждения или организации,
- особого рода программы (проекта), которой делегированы средства, сотрудники, полномочия различных учреждений и организаций;
- общественного объединения, профессионального союза и т.п.
- родительской ассоциации (или объединения таких ассоциаций);
- сочетать те или иные из перечисленных форм.

Нормальные формы общественного признания, чёткая логика организационной поддержки, ясные каналы финансирования — это то, что позволит инновационным педагогическим сообществам и с ними многим альтернативным образовательным практикам перейти из разряда памятников педагогической культуры, из педагогического «полуподполья» в разряд ключевых элементов развития российского образования.