

ДРУЖБА НАРОДОВ



Дружба на вырост

- «Только детские книги читать...»
Писатели о любимых книгах своего детства
Заочный «круглый стол»
- *Андрей Жвалевский, Евгения Пастернак*
«образ чацкого скачать бесплатно»
Пьеса
- *Лев Аннинский*
Имя, племя, время
Из книги воспоминаний
- *Евгений Бунимович*
Поколение X, Y, Z
Записки на полях школьных тетрадей
- *Анатолий Цирульников*
Тихий подземный переход
Детские рассказы



11'2016

Дмитрий Рубашкин

Вторая задача образования

Главы из будущей книги

Мы можем чрезвычайно много, но мы до сих пор так и не поняли, что из того, что мы можем, нам действительно нужно.

*А.Н. и Б.Н. Стругацкие.
«Улитка на склоне»*

Речь пойдет о школе. О той школе, которая почему-то называется средней. Которая дает среднее образование. Мое среднее получилось хорошим. Даже очень хорошим — дело было давно. Звучит нескромно, но здесь нет моей заслуги. Многие мои сверстники могли бы сказать о себе то же самое.

А вот сегодня приходится задумываться, почему же в наши дни школа постоянно становится объектом критики — заслуженной и не очень.

Разобраться в сути критических выступлений неподготовленному человеку бывает непросто. Эмоций в информационном пространстве много, а вот взвешенного анализа, на мой взгляд, недостаточно.

Вот я и решил попробовать разобраться, в чем причины кризиса, масштабы которого становятся угрожающими. Побудили меня к этому не только воспоминания о прекрасной школе, которую посчастливилось окончить, но и некоторые профессиональные амбиции. Сразу скажу: у меня нет педагогического образования, я не работаю в учебном заведении, а мой собственный преподавательский опыт недостаточен, чтобы судить о происходящем «изнутри» образовательного ведомства. Но будучи профессиональным инженером, я уже четверть века занимаюсь исследовательской и проектной деятельностью в области образовательных инноваций и достаточно хорошо представляю себе «картину мира». Поэтому мой взгляд на проблемы школы — это мнение достаточно опытного внешнего эксперта, информированного наблюдателя «со стороны».

Иногда подобная «вневедомственная» свежесть восприятия оказывается продуктивной. Как получилось в данном случае — судить не мне. Повторю только вслед за одним литературным персонажем: «Я хочу вам объяснить, я могу вам объяснить, я должен вам объяснить...»

Человек компетентный. Вместо введения

Советская школа готовила не столько к жизни, сколько к профессии. Это могло быть приемлемым, пока общество оставалось закрытым. Но после смены патерналистского строя на более либеральное общественное поведение сильно усложнилось. Любой взрослый человек начал постоянно сталкиваться с необходимостью самостоятельно решать различного рода проблемы, сообразуясь с собственными индивидуальными и групповыми интересами, потребностями, имеющимися ресурсами. А советская (и постсоветская) школа не учила этому. В ней не было места основам общественных дисциплин, регулирующих именно социальное поведение. В новой ситуации это стало очевидным пороком системы общего образования. Слишком много абстрактных знаний, слишком мало представлений о реальной жизни, умения решать практические проблемы.

Раньше школа была устроена так: от учащегося требовали в первую очередь выучить и повторить (воспроизвести) то, что содержалось в учебных программах. Это называлось «приобретением знаний». Кроме теоретического знания требовались еще практические умения и навыки. Триада «знания, умения, навыки» (ЗУНы) являлась каркасом учебного процесса, на который «наносилась» вся конкретика тех или иных дисциплин.

Так обстояли дела до XXI века, когда началась реформа системы образования, увенчавшаяся принятием так называемых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. В современном обществе, по мнению инициаторов перемен, должны быть востребованы выпускники, обладающие не просто формальным комплектом унаследованных от предыдущих поколений ЗУНов, а творческим потенциалом саморазвития, необходимым для работы в условиях информационного общества. Знание перестает быть главной ценностью образования, уступая место компетентности, то есть способности к успешной практической деятельности. Нужна доступность образования, ориентация на применимость содержания учебных программ, а главное — их разгрузка от избыточной информации. Понятно, что компетентность недостижима без соответствующих знаний и умений, но для сегодняшней педагогики их непреходящая значимость представляется сомнительной.

Итак, на очередном этапе эволюции на смену «человеку знающему» и «человеку умелому» должен прийти «человек компетентный». Кто он и каковы его перспективы? Попробуем разобраться, из каких источников возникла эта новая парадигма, которая господствует сейчас в образовательных системах большинства стран.

Слово «компетентный», естественно, заимствованное. К нам оно пришло из английского языка. Там прилагательное «competent» используется в нескольких различных смыслах: соответствующим образом подготовленный для какой-либо деятельности? соответствующий определенной цели? обладающий формальным юридическим подтверждением соответствия требованиям? Оксфордский словарь дает и такое толкование: человек, делающий что-либо вполне приемлемо, удовлетворительно, на уровне стандартных требований, но не демонстрирующий выдающейся квалификации. Запомним это и посмотрим, для какой цели, для какого рода деятельности предназначен компетентный школьный выпускник.

Иногда бывает очень полезно разобраться в словоприменении термина в языке, из которого он заимствован. Если поискать слово «competent» в английской беллетристике (хотя бы у Честертона или Агаты Кристи), то окажется, что оно относится не только к узким специалистам (например, ученым или медикам). Чаще всего оно употребляется в качестве характеристики такого персонажа, как личный секретарь. Про ученых экспертов все понятно, они должны подходить для конкретной цели, например, для проведения определенной экспертизы по своей специальности и квалификации. А вот что означает компетентность секретаря? К чему он хорошо

подготовлен? Ответ лежит на поверхности: абсолютно ко всему, что может понадобиться высокопоставленной особе, к которой наш секретарь приставлен. Секретарь должен избавить патрона от любых проблем, которые могут возникнуть при различных обстоятельствах.

Секретарь, например, должен владеть искусством коммуникации: принимать сообщения, отвечать на них в соответствии с самыми общими указаниями. Секретарь должен уметь планировать рабочий график патрона, а также оперативно вносить в него требуемые обстановкой изменения.

Секретарь должен свободно ориентироваться в секторе услуг: бронировать билеты и гостиницы, находить подходящих людей для выполнения различных функций делового и частного характера. Секретарь должен обладать талантом дипломата и психолога, чтобы помогать выйти из затруднительных положений. Немаловажно, чтобы он был и физически подготовлен к различного рода неожиданным испытаниям. И так далее, и тому подобное. Честертон называл человека с подобным профессиональным портретом «универсальным гением».

Похоже все это на желаемую модель выпускника современной школы?

Как ни парадоксально, похоже. Общество сегодня ожидает, что школа подготовит молодого человека так, что он сможет свободно ориентироваться в любых ситуациях (примерный перечень см. выше). При благоприятных обстоятельствах такой человек может сделать блестящую карьеру. Помните министра-администратора в «Обыкновенном чуде»? В чем его достоинства? «Он единственный из всех нас умеет путешествовать. Он умеет достать лошадей на почтовой станции, добыть карету, накормить нас. Правда, все это он делает плохо, но мы и вовсе ничего такого не можем».

Итак, создается впечатление, будто школа готовит идеального секретаря — это очень неожиданно. Сразу возникает множество вопросов.

Во-первых, почему так получается? Это просто: у рядового человека нет возможности нанять «универсального гения», а условия жизни в обществе усложняются. Приходится во всем разбираться самому, а школа должна помочь в подготовке к выполнению этой миссии. Теперь дальше: хорошо ли это? Есть явные плюсы: компетентность в «секретарском смысле» предполагает умение решать разнообразные проблемы не только для потенциального работодателя, но и для себя и своих близких. А каковы слабости «компетентного» человека? Какой ценой достигается способность «решать проблемы»?

Понятно, что сделать из рядового подростка «универсального гения», человека без слабостей, невозможно. Если в процессе обучения особое внимание уделяется компетенциям, то это, вероятно, происходит за счет других аспектов формирования личности. Тут тоже нет особых загадок. Ширина охвата, как правило, не предполагает глубины проникновения. Конечно, от секретаря никогда не требовали владения знаниями по экономическим и юридическим вопросам на уровне профессиональных консультантов. Он должен был находить и привлекать специалистов, уметь выстраивать диалог с ними, оценивать их пригодность для решения той или иной проблемы. То же самое касается и других профессиональных сфер, если они вдруг потребуются работодателю.

Итак, кругозор секретаря широк, но основан не столько на знаниях, сколько на поверхностной информации. Никакой конкретики: в сегодняшних условиях сведения слишком быстро устаревают. Важнейшей компетенцией современного компетентного секретаря (его из уважения чаще называют референтом, а иногда и менеджером) становится работа с ИКТ (информационно-коммуникационными технологиями), без которой любой утонет в океане информации. Гений не гений, но вполне универсальный специалист.

А как все же быть с теми, кто хотел бы стать компетентным не только и не столько в «секретарском» смысле? Слово «competent» относится и к узким специальностям, требующим весьма конкретных знаний и умений, да и навыков тоже.

Как отнесется рынок труда к массовому выпуску молодых людей с профессиограммой секретаря, референта, менеджера в ущерб подготовке выпускников, ориентированных на выбор других профессий, требующих других критериев отбора, нежели универсальные компетенции? Все-таки общество заинтересовано в том, чтобы общественное разделение труда гарантировало наличие не только компетентных потребителей, но и профессионально подготовленных (то есть тоже по-своему компетентных) ученых, медиков, инженеров.

Рассчитана ли на их подготовку к будущей профессии наша новая школа с ее компетентностной парадигмой? Хорошо бы заранее «просчитать», что получится, если школа будет следовать тем ориентирам, которые заданы реформами последних лет. Впрочем, может быть, в реальной жизни ничего такого не происходит? Все тихомирно. Все под единым государственным контролем...

Административные сложности

С умным хлопотно, с дураком плохо...

Б. Окуджава

Почти сто лет назад великий ученый и философ Бертран Рассел писал, что школа призвана решать две задачи: предоставлять информацию и развивать интеллект. Первая — это практическое обучение, направленное на то, чтобы молодой человек мог занять отведенное ему место в общественной системе, необходимая социализация. Второе — нечто большее, это потенциал развития. При этом Рассел особо отмечал, что чиновники от образования признают полезность первой функции и теоретически, и практически, а вот развитие интеллекта лишь декларируется, но на практике не воплощается. Объяснение очень простое: «...людей, которые размышляют, сложно контролировать, и они создают административные сложности». Подобное обобщение Рассел (а он много путешествовал и изучал опыт разных стран, в том числе Советской России) не относил к какому-то определенному государству. В той или иной степени такое отношение к образованию проявлялось практически повсюду, и есть ощущение, что с начала XX века ситуация мало изменилась.

Но если приглядеться, то можно заметить, что порой у власти смещались приоритеты, и образование, понимаемое в высшем смысле, вдруг оказывалось в фокусе общественного внимания. Такое случалось, как правило, когда та или иная страна ощущала необходимость усилить свои позиции в международной конкуренции. Я здесь, конечно, имею в виду конкуренцию в мирное время, а не подготовку к войне (непосредственно перед войной интересы государственной политики далеки от образования и просвещения).

Хрестоматийный пример — реакция американского общества на советские достижения в освоении космоса. Успехи космонавтики рассматривались как проявление превосходства советской образовательной системы над американской в подготовке научно-технической интеллигенции. Ответом на этот вызов должно было стать изменение отношения к тем самым «людям, которые размышляют».

Удалось ли этого добиться — другой вопрос.

Точно так же и в советской истории можно выделить определенные периоды, когда вторая задача образования рассматривалась властью если не как приоритетная, то по крайней мере как заслуживающая внимания. Речь, замечу, сейчас идет не о качестве ее решения, а хотя бы о намерениях. Многие усомнятся в достоверности подобных суждений, но я хочу напомнить некоторые популярные телепередачи советского времени.

Когда набиравшее силу телевидение стало создавать различные форматы, рассчитанные на самую массовую аудиторию, среди них появились и такие, которые откровенно выводили на сцену молодых интеллектуалов: студентов, аспирантов,

молодых ученых. Достаточно привести в пример КВН — программу, которая появилась как состязание в интеллектуальном юморе. Или в более позднее время — «Что? Где? Когда?». Две упомянутые передачи были чрезвычайно популярны — телевидение тогда работало, в том числе, на престиж образования и интеллектуальной деятельности. Разумеется, это не могло не влиять на школу. Вся страна наблюдала за телевизионным шоу, в котором знатоки в реальном времени искали (именно искали!) ответы на каверзные вопросы.

Сегодня же в большинстве телевизионных викторин участники либо с самого начала знают ответ, либо пытаются у кого-то спросить, либо просто отвечают наудачу. Редко удается наблюдать за ходом мысли человека, который пытается отыскать правильный ответ путем умозаключений, а не угадать его. Обществу в наши дни неинтересно (а может, и непосильно) сопереживать усилиям чужого ума. И школа сегодняшняя тоже ориентирована иначе. На первый план вышел компетентностный подход — акцент делается не на знание как на самостоятельную ценность, а на поиск готовых решений практических проблем, возникающих в общественной и частной жизни. Что при этом происходит с двумя задачами образования, о которых писал Рассел?

Обеспечение учебной информацией, по идее, и должно было бы в любые времена оставаться основным приоритетом. Беда в том, что в эпоху информационного взрыва становится все труднее выделить необходимый для учебных целей объем сведений. Поэтому и возникло искушение пересмотреть традиционный подход к обучению и отказаться от идеи информирования в том смысле, в каком эту задачу понимали раньше, то есть от предоставления необходимой подрастающему поколению суммы знаний. Говорится примерно следующее: мир меняется так быстро, что мы не в состоянии определить, какая информация будет нужна в будущем. А если мы (взрослые) не знаем, чему учить, то пусть дети сами находят нужные сведения. А мы — с помощью разнообразных ИКТ — будем учить их не столько освоению учебной информации, сколько навыкам ее поиска.

Понимая именно таким образом задачи школы, педагогическая наука и педагогическая практика легко договорились друг с другом и объединили усилия в борьбе с «лишними знаниями», которые теперь принято называть избыточной информацией. Конечно, легко победа не далась, общество пока сопротивляется. Обидно как-то отказаться от идеи, что школа должна давать знания. Но постепенно все привыкнут и станут оценивать назначение системы образования более компетентно, то есть более компетентностно.

Получается, что и сегодня акцент в управлении образованием делается на решении первой задачи (предоставлении учебной информации) — только в новых, более современных форматах. И поскольку, в сущности, интерес чиновника по-прежнему не направлен на достижение серьезных образовательных результатов, то вместо критического пересмотра содержания образования с учетом изменения условий общественной жизни школе предлагается формальное сокращение изучаемого материала под смехотворным предлогом, что «все можно найти в Интернете». Правда, сторонники компетентностного подхода скажут, что их концепция отнюдь не противоречит развитию интеллектуальных способностей школьников. Более того, именно на решение этой задачи и направлена. Надо только правильно понимать, какие компетенции сегодня нужны, и действовать соответственно.

Я совсем не хочу спорить с этим положением на теоретическом уровне. Конечно, компетентность можно понимать весьма широко. Важно только не забывать, что ФГОСы пришли в российское образование под лозунгом борьбы с заумью «основ наук», которая была не под силу основной массе школьников. Заумь — понятное дело, ни к чему. А вот что получится, если попробовать действительно разгрузить учебные программы, но сделать все так, чтобы не отказываться от решения второй задачи образования? Поискать разумный компромисс, чтобы не лишать заинтересованных

в учебе серьезной нагрузки, а заодно и «подтянуть» остальных, повысить средний уровень.

Увы, в ходе проведенных реформ тема потенциала интеллектуального развития оказалась совершенно не в фокусе. Но есть ли вообще общественная потребность в том, чтобы в современной школе создавались условия для формирования «людей, которые размышляют»? И если да, то кому такие условия должны быть предоставлены? Всем без исключения или избранным? Как этих избранных отличить от остальных, кому высокий уровень образования не обязателен?

Если смотреть на дело с прагматических позиций, то на эти вопросы — при всей их внешней простоте — ответить достаточно сложно. А рационально мыслящие политики стараются избегать сложных решений, поэтому наиболее популярна позиция: не надо «грузить» всех детей ненужными премудростями, которые им никак в жизни не пригодятся. Нет смысла тратить бюджетные деньги. Ну, конечно, если есть уж очень талантливые, им надо как-то создать особые условия. А тем, кто выдающихся талантов не проявляет, а просто хочет для себя чего-то большего, чем сейчас способна дать школа, мы можем в интересах социальной стабильности сказать: «Это ваши проблемы!»

Так, конечно, государственные деятели не говорят. Они так делают. Их можно понять: так проще. Меньше «административных сложностей». Вот как оценивал ситуацию Рассел почти сто лет назад: «Вряд ли можно предположить, что чиновники, ответственные за образование, желают, чтобы молодежь стала образованной. Напротив, их задача, не развивая умственных способностей, просто сообщать информацию».

Кто же тогда может изменить ситуацию, если не чиновники, которые так любят простые ответы? Как ни удивительно, но и в наши дни образование детей (настоящее!) по-прежнему является для многих ценностью, не подвергаемой сомнению. Об этом можно судить хотя бы по регулярно появляющимся публикациям в СМИ, описывающим ситуацию в школе в самых тревожных интонациях, и по откликам на многочисленных форумах.

Общество в целом равнодушно к бедам школы и рассчитывает, что систему образования еще можно спасти. Остались творческие и болеющие за свое дело педагоги, есть и другие по-настоящему заинтересованные люди. И именно на их заинтересованность следует рассчитывать, когда мы говорим о разработке различных моделей школы, среди которых обязательно должны быть и такие, которые основаны на приоритетной значимости второй задачи образования. Пусть поначалу это будет модель для немногих, для сравнительно узкой группы, но в ней интеллектуальное развитие должно рассматриваться как главная ценность. Возможно, когда-нибудь при благоприятных обстоятельствах спрос на эту модель будет постепенно расти, а ее целевая группа перестанет быть маргинальной.

Не будет ли противиться всему этому государство, которое в любые эпохи недолюбливало людей, склонных к размышлениям? Я бы не посоветовал, если бы меня об этом спросили. Но задавать подобные вопросы, конечно, никто не будет. К счастью, есть в нашем отечестве авторитеты на все времена. Альтернативу развитию интеллекта сформулировал не кто иной, как Пушкин. Вы, конечно, помните эту чеканную формулировку: «бессмысленный и беспощадный». Не стоит об этом забывать, выстраивая образовательную политику.

Вот в таком свете видится мне сегодня вторая задача образования. Но это, конечно, очень субъективная точка зрения. Чего греха таить, спорная. Отчетливо слышу аргументы: «А кто такой, собственно говоря, Бертран Рассел? Почему мы должны считать его экспертом? Что он понимает? Сколько лет он проработал в школе? И вообще, почти сто лет прошло с тех пор, как он все это придумал. В те времена даже Интернета не было. Как он может судить? И личность, прямо скажем, сомнительная. Во-первых, англосакс. От них всегда жди какой-то гадости. Во-вторых, пацифист. За мир он боролся. Нет, с ним нам не по дороге. Надо еще проверить, что это его в Советскую Россию принесло в 1922 году. Наверняка, шпионил...»

Ну, понятное дело, не каждый так примитивно формулирует. Есть и более взвешенная точка зрения: «Хорошо, допустим. Великий ученый, нобелевский лауреат и все такое. Но ведь он же сам говорит: "вторая задача". Нам бы с первой разобраться. А потом, как наведем с этим порядок, дойдем и до второй задачи потихоньку. Нельзя же сразу за все хвататься. Попробуйте одновременно и левую, и правую ногу поднять. Шлепнешься! Нет уж, мы постепенно будем двигаться. Сначала левой ходить научимся, а потом и за правую примемся. Все по порядку».

Вот такая стратегия. Действительно, надо же с чего-то начинать. «Кто там шагает правой?левой!левой!левой!» Так и будем вокруг своей оси крутиться, если правой ногой ходить не научимся. Даже «Ать-два» не получится. Будет «Ать-ать». Одно приятно: голова не закружится — мы ее давно потеряли...

«Спи моя радость, усни...»

Тише, дети, это интересно!

М.Жванецкий

Все чаще приходится слышать, как выдающиеся деятели образования призывают ввести мораторий на реформирование школы. Перестать дергать. Дать учителям спокойно работать, привыкнуть к сегодняшнему состоянию, освоиться. Что ж, можно, конечно, согласиться с авторитетными педагогами: от высокочастотного администрирования по принципу «внедрить с 1 сентября» позитивных изменений ждать не приходится. Как бы ни казалось плохо сейчас, от министерской суеты будет только хуже. Но прекратить перманентное судорожное реформирование — не означает смириться с существующим положением дел. Необходимо всерьез задуматься о стратегии развития школьного образования в стране и разработать образовательную политику, не сводящуюся к предоставлению «образовательных услуг». Тогда мы сможем наконец отказаться от догоняющего (не очень понятно, кого именно) развития и двинуться к цели, которая будет определена экспертным сообществом и заслужит общественную поддержку.

Давайте, не отвлекаясь на злобу дня, попробуем проанализировать, в чем суть кризиса, который охватил школу как социальный институт. И постараемся не забывать, что у образования не одна задача, а две, и как раз вторая задача нас сейчас интересует даже больше, чем первая, которой и так заняты чиновники во всем мире.

Так что же происходит в школе с развитием интеллекта? Знает ли кто-нибудь ответ на этот вопрос? Следит ли кто-нибудь за этим? Наверно, американцы, они ведь за всем следят...

Действительно, ни для кого не секрет, что многочисленные американские исследователи постоянно что-нибудь «мониторят». Так вот, они произвели измерения активности деятельности мозга школьников во время уроков и выяснили, что эти показатели чрезвычайно низкие — на уровне сна. Получается, что школа «прописывает» детям ежедневные «тихие часы», во время которых и физическая, и интеллектуальная активность подавляется. Ничего удивительного, что детям это не нравится. Они, как и полагается разумным существам, начинают искать методы борьбы с принудительной релаксацией.

Сначала они пытаются (как умеют) проявить активность в той среде, в которую они принудительно помещены, то есть в школе. Например, поиграть непосредственно на уроке. Это кажется естественным для ребенка, и современная педагогика склонна такое поведение поощрять. Многие специалисты даже утверждают, что игровая форма подачи учебного материала наилучшим образом удовлетворяет потребность детей в активной деятельности. Учебная задача становится при таком подходе неким лекарством, погруженным в сладкий сироп, чтобы дети не почувствовали его горечи. В определенном возрасте такая маскировка, пожалуй, полезна. Но по мере того как

ребенок взрослеет, стоит попытаться хотя бы уменьшить количество сиропа. С психологической точки зрения это означает перестать учить ребенка бессознательно и начать относиться к нему как к полноправному и заинтересованному партнеру, который способен осознать цели обучения и вести себя — целесообразно.

В каком возрасте школьник готов к осознанию значимости учебы не как приятного времяпрепровождения, а как полезного для него самого процесса? Это вопрос, требующий специального исследования.

Сейчас, кажется, заканчивается пора увлечения игровыми образовательными практиками. Педагогическая наука и детская психология уже не считают их универсальным методом обучения, и даже в американской педагогической литературе набирает силу критическое отношение к игре как эффективной форме организации учебного процесса. Мне довелось прочесть даже такое неожиданное объяснение, почему дети охотно откликаются на предложение педагога поиграть: школьники приходят на занятия достаточно мотивированными, им хочется быть активными, но поскольку школа не предлагает им ничего подобного, а вгоняет в сон «пережеванной учебной кашицей», они выбирают игру по принципу «хотя бы что-то».

«Им не нужны развлечения и игры, они хотят чего-то настоящего». Что же такого настоящего школа может им предложить? Если поиски эффективных форм обучения актуальны даже для малышей, то насколько же важно найти адекватные решения для следующей ступени. Переход из начальной школы в основную справедливо считается одним из критических моментов школьной жизни. В этом солидарны педагоги и психологи разных стран. В каком бы возрасте ни начиналось обучение в начальной школе, сколько бы лет оно ни продолжалось, переход на следующую ступень ставит перед обучаемыми принципиально новые образовательные цели. К этому должны быть психологически готовы и дети, и педагоги.

Меня школьная жизнь заставила пройти программу пятого класса дважды. Начинать я годы учения с участия в педагогическом эксперименте, который проводился на нас, малышей. Мы должны были доказать своим примером, что стандартную программу первых четырех лет можно пройти за три года. И с этим успешно справились. В качестве бонуса получили право в четвертом классе учиться по программе пятого, а потом эксперимент закончился. В результате, перейдя в пятый класс, мы изучали — естественно! — программу пятого класса, теперь по второму разу. Программа была та же, но жизнь началась совсем другая. Уже не шло речи об интенсивном движении вперед. Стало гораздо менее понятно, чего от нас хочет добиться школа. Вместо одного преподавателя, который вел наш класс и был учителем, классным руководителем и воспитателем в одном лице, появились «предметники». Каждый со своим подходом, своими требованиями. Избежать кризиса перехода из начальной школы в основную вряд ли удастся, но как хотя бы смягчить его?

Согласно теории выдающегося швейцарского психолога Ж.Пиаже, развитие интеллекта детей проходит через стадии, на каждой из которых ребенок ограничен в своих возможностях восприятия учебной информации. В возрасте 7—11 лет, то есть в начальной школе, средний школьник находится на так называемой стадии конкретных операций. Мышление ребенка способно устанавливать отношения между конкретными предметами, но не готово к более сложным мыслительным действиям, связанным со словесными рассуждениями.

Переходу к основной школе в психологическом плане соответствует наступление следующей стадии развития интеллекта, называемой периодом формальных операций. Важной характеристикой этой стадии является способность мыслить гипотезами. Психологи определяют познание ребенка как гипотетико-дедуктивное. Я понимаю эту характеристику как способность выдвигать гипотезы с целью нахождения закономерностей. Это означает, что ребенок интеллектуально готов к постижению основ наук об окружающем мире. Вывод: к моменту окончания начальной школы дети в своем развитии как раз достигают возраста, в котором перед ними могут быть

раскрыты новые образовательные горизонты. Отметим это обстоятельство и посмотрим, что же предлагает школа на рубеже начальной и основной школ.

Хочу прежде всего обратить внимание на различие между целеполаганием на трех ступенях школьного обучения. В начальной школе ребенка, скорее, готовят к дальнейшему обучению. Внимание обращается на социализацию в образовательной среде, формирование норм поведения в учебном коллективе, общеучебных навыков и т.п. Сейчас все это формулируется по-новому — в компетентностной парадигме, — но суть не меняется. Перед ребенком не ставят конкретных задач по усвоению учебного материала, ему не снижают оценок даже при не вполне удовлетворительных результатах. Одним словом, речь идет о подготовительной фазе, не имеющей самостоятельных содержательных предметных целей.

Пройдет несколько лет, и вчерашний выпускник «началки» окажется уже в старшей школе. Здесь, напротив, все очень серьезно. Впереди итоговая государственная аттестация, а за ней выбор пути в профессию. Именно этими факторами, главным образом, определяется образовательная траектория, которую выбирает старшеклассник. Речь уже идет не о развитии индивидуальных качеств, а о соответствии школьника той модели выпускника, которую признали желаемой государство и профессиональные сообщества. В старших классах учебная работа также целесообразна в том смысле, что она соответствует понятной цели, а именно успешному прохождению аттестации. Как ни странно, именно это ощущение целесообразности происходящего в некоторой степени сближает старшую школу с начальной.

А вот основная школа как раз целесообразной вовсе не выглядит, потому что цели ее определяются довольно невнятно. Особенно это заметно — в пятом и шестом классах. Педагогика как будто сомневается, что именно следует делать с детьми этого возраста. Отчасти это, конечно, порождено неуверенностью в том, насколько успешно ребенок подготовлен в начальной школе. Нет ли серьезных пробелов в его знаниях/умениях/навыках? Готов ли он двигаться дальше? «Началка» — совсем другая школа, там другие учителя. «Кто его знает, как они там учили решать задачи, — думает математик, ведущий занятия в пятом классе. — Наверняка, неправильно». Отсюда стремление заняться переучиванием, повторным изучением того, что по идее уже пройдено и усвоено. Новый материал отодвигается, но главная беда не в этом. Проблема в психологическом восприятии этого переучивания ребенком.

Большинство детей, выходя из «началки», все еще мотивировано к учебе. Им хочется двигаться вперед, открывать для себя что-то новое. К тому же поначалу они себя ощущают поднявшимися на новую ступень. Как же, уже пятый класс! Это примерно то же самое, что перейти в настоящий бассейн из «лягушатника». И тут выясняется, что ничего нового в их учебе не происходит. Приходится мириться с повторением того, что уже было, барахтаться на мелководье. Это очень серьезный удар по мотивации к учению, эмоциональному настрою.

С проблемой «нестыковки» и устранения дефектов обучения в «началке» еще можно было бы справиться, но меня не оставляет сомнение, что есть и другие обстоятельства, препятствующие выработке ясного для всех целеполагания. Штудирова учебные программы по разным дисциплинам и учебники, предназначенные для пятого-шестого классов, я каждый раз отгонял подозрение, что методисты, которые ведают основной школой, не очень знают, чем занять детей этого критического возраста. Вроде бы, уже пора серьезно учиться, возраст позволяет. С другой стороны, непонятно, как приступить, скажем, к регулярному изучению основ различных наук о природе до тех пор, пока у детей не будет сформирован понятийный аппарат, не накопятся математические знания, не появятся компетенции, связанные с пониманием насыщенного терминами учебного текста. В общем, рано им еще учиться! Но что-то же с ними делать надо. И вот начинается подмена реального обучения случайными текстами описательного характера, которыми полны почти все наши учебники для этого возраста. Формально все эти описания связаны с дисциплинами, которые будут

изучаться в дальнейшем. Но это дальнейшее будет так нескоро! Нет сомнений, что от чтения и пересказа текстов учебника никакой пользы в будущем не ожидается.

Остается ощущение не слишком аппетитной «жвачки», которую приходится пережевывать до тех пор, пока кто-то не решит, что дети уже достаточно повзрослели, чтобы начать наконец заниматься серьезным обучением. Беда в том, что за время такого «взросления» многие теряют интерес к учебе и находят для себя что-то более значимое.

Мне скажут, что не следует судить только по учебникам, хороший учитель может и в пятом классе работать с детьми на достойном уровне. Может, не спорю. На то он и хороший учитель. Опасность, однако, в том, что учебная программа не ориентирует преподавателя-предметника на определенные цели. Слишком много аморфного, необязательного. Опять же, казалось бы, ничего страшного. Но любая административная система так устроена, что самые квалифицированные люди назначаются на наиболее ответственные участки. А в остальных местах — кто останется.

Не приходится удивляться, что в основной школе работают далеко не самые сильные педагоги. И получается, что в кризисный момент, когда интеллект ребенка достиг следующей стадии и готов решать новые задачи, школа отворачивается от него: «Ты тут сам поиграй пока, а мы потом за тобой придем, когда время настанет...» Как сейчас принято говорить: «Мы их теряем!»

«Папа, а ты сейчас с кем разговаривал?»

Представим себе, что пятиклассник, слегка погрустневший после перехода из «началки» на новую ступень обучения, приходит к родителям с наивным вопросом: «А зачем нужно ходить в школу?». Как тут быть? Предположим, родители в курсе современных педагогических веяний и могут ответить «по стандарту»: «Чтобы стать компетентным!» Представляете, какой ужас? Бедные родители! Бедные дети!

Во-первых, компетентным в чем? В какой сфере? Не очень понятно. Это раньше общество рассматривало школу как ступень подготовки к трудовой деятельности. А теперь оказывается, что образование нужно для личностного развития. Как это должен понимать ребенок? И еще: попробуйте объяснить десятилетнему, что он станет кем-то непонятно кем, да еще и не сейчас, а в 17 лет. Это же представить себе невозможно! И что он (ребенок) будет в школе делать все это время?

Нет, если пытаться объяснять ребенку, зачем нужна школа, то нужно уметь нарисовать перед ним красивую дорожную карту, ведущую к интересной и привлекательной взрослой жизни. И на этом пути должны быть расставлены промежуточные цели — тоже понятные и заманчивые. Расскажите ему, кем он сможет стать, окончив школу, и помогите поверить, что ежедневный учебный труд действительно необходим для будущего жизненного успеха. Вот тогда любые препятствия окажутся преодолимыми, а образовательное путешествие длиной в годы станет предметом гордости, а не постылой обязанностью.

Кто как не школа должен объяснять своим ученикам, зачем нужно все то, что происходит в ее стенах? Кто должен их убедить, что стоит потрудиться ради собственного будущего? Ведь, как мы уже говорили, ссылаясь на Рассела, школа по своему основному назначению (первая задача образования) должна заниматься социализацией. А одним из аспектов социального поведения является адекватное понимание общественных потребностей и приоритетов. Среди них не последнее место занимает представление об общественном разделении труда. Граждане должны выбирать себе профессии таким образом, чтобы все ниши рынка труда были бы более или менее заняты. В этом заинтересовано любое общество, которое заботится о стабильности и устойчивости развития.

Естественно, что поведение на рынке труда регулируется и политическими решениями, и экономическими мерами, и общественными настроениями, но школа

должна сыграть свою роль в том, чтобы каждое новое поколение имело ясные представления о социальной значимости тех или иных профессий. Есть, например, специальная дисциплина — начальная военная подготовка. Однако стране нужны не только военные, но и квалифицированные рабочие, врачи, педагоги, инженеры, ученые и т.д. Об этих профессиях тоже надо что-то узнавать в школе. С этим, конечно, никто не спорит. Вопрос в том, как и когда следует знакомить школьников с важными для общественной жизни и при этом массовыми специальностями.

Мне кажется, что делать это можно и нужно в тот момент, когда возникает проблема выбора ориентиров, собственной дороги в образовании. Детство кончилось, начинается взросление. Приходят учителя, произносят разные умные слова... Надо учиться, а зачем? Зачем именно? У Маяковского, мы помним: «Кем быть?» — но сейчас, может быть, точнее звучит: «Кем стать?». Вопрос сформулирован и, как теперь принято, неплохо бы дать варианты ответа. Из чего выбирать-то?

В какой момент детям разрешается хотя бы одним глазком взглянуть в даль, где должны разворачиваться картины будущей жизни? Если взять учебники для пятого или шестого класса, открывающие для школьников новые учебные предметы, то в каждом из них мы, конечно, первым делом наткнемся на вводную главу. Она, по идее, призвана познакомить учащихся с наукой, основы которой придется изучать. Как правило, это довольно короткий текст описательного свойства, который дает самое общее представление о соответствующей области знания. Это попытка коротко рассказать «о чем это?», не предлагая ответ на вопрос «зачем это мне?» Может ли быть иначе? Наверно, нет. Ведь сам по себе жанр введения не предполагает подробного ответа, стимулирующего заинтересованность ребенка в новой для него области знания. Проблема в том, что ждет школьника после того, как он ознакомится с введением. И здесь, как правило, его ожидает неприятный сюрприз: подача материала сразу же становится формальной, тяготеющей к научному стилю. Помните, как говорил Винни Пух: «Длинные слова меня только огорчают». А тут уже на первых страницах появляются определения, строгие формулировки, грозные вопросы. Школьник, едва покинувший «стены» начальной школы, явно не готов к тому, что с ним начинают разговаривать о сложных предметах, и к тому же это общение буквально «с порога» ведется на каком-то новом, непонятном языке.

Вот как описывает типовую образовательную ситуацию великий ученый и авторитетнейший педагог Ричард Фейнман: «Вопрос из учебника хорош, но предлагаемый ответ неудачен, потому что он лишь пытается дать ребенку определение энергии, но ничему не учит». Создается впечатление, что методисты стараются как можно быстрее посвятить новичков в строгие ритуалы научного сообщества, увлечь четкостью формулировок, строгой логикой мышления, доказательностью всех положений. На неподготовленных к такому общению школьников сыплются определения (жирным шрифтом!), первичные понятия, классифицирующие признаки, аксиомы и теоремы.

Помилуйте, так же нельзя! Вводить в мир науки нужно постепенно, не стремясь сразу же добиться знания выверенных положений и умения говорить на строгом языке абстрактных понятий. Давайте сперва разберемся с «правилами игры»: в чем ее привлекательность, какова конечная цель, какие «ходы» разрешены, а какие нет. А потом уже будем изучать основы этой науки и применять их на практике, как требует любая образовательная парадигма — хоть знаниевая, хоть компетентностная.

Наверно, все согласны с тем, что выбор предпочтений невозможен, пока не сформирован кругозор. Это, безусловно, для личностного развития дело важное, на которое следует обратить внимание. Но школе некогда: она должна преподавать основы наук, тут не до объяснений, что взрослые делают на работе. Буквально нет времени сообщить, чем заняты современные биологи, — надо изучать биологию в объеме школьного курса. Цели остаются неясными, а то, что называется казенным словом «профорентация», откладывается на потом, когда, откровенно говоря, уже

бывает поздно что-либо выбирать, кроме вуза, куда можно поступить с наименьшими издержками.

Кажется, в этом и заключается одна из причин потери мотивации в основной школе. Учителя не дают ответа на вопрос «зачем?», а для современных детей и подростков он важнее, чем «почему?». Педагогика считает, что надо сначала выучить что-то, а уже после разбираться, с какой целью мы это учили. Иначе якобы нельзя ничего объяснить. В теории никто не спорит с тем, что хорошо бы, конечно, заранее все объяснить детям, заинтересовать их предстоящим «образовательным маршрутом». Но объяснения всегда откладываются на потом. Вот когда «пройдут» тему за темой, тогда и поймут, что это за наука и зачем она нужна.

Мне кажется, это принципиальная ошибка. Изучение точных и естественных наук в возрасте 10—11 лет должно начинаться с пропедевтики, то есть буквально с предварительного обучения. Это фаза знакомства с предметом, освоения незнакомого языка, «разминки» перед решением сложных задач нового типа. На этом этапе важно не усвоение большого объема информации, не механическое запоминание формул и определений, а привыкание к материалу, постижение базовых понятий и методов, тренировка практических действий в рамках правил новой интеллектуальной деятельности.

Неумение или нежелание стать на позицию ученика — это вовсе не явление сегодняшнего дня, оно имеет глубокие корни. Вот что писал еще в XIX веке видный математик и автор первого русского учебника алгебры А.Н.Страннолюбский: «Доведенная до совершенства научная система, пленяя собой учителей, целиком переносится ими в школу. И здесь-то сказывается все несоответствие ее с действительным ходом развития детского ума. Педагоги как будто забыли, что прошли целые тысячелетия, прежде чем явилась эта великолепная научная система, что для выработки ее потребны были усилия величайших умов, мало-помалу обобщавших и так далее. Вся эта работа тщательно скрывается от учеников, их подводят с закрытыми глазами к великолепному зданию и внезапно огорошивают непонятным для них зрелищем. В порождаемом этим приемом тупом недоумении ученики и остаются до окончания курса наук». Еще раз перечитайте последнюю фразу этой длинной цитаты. «В тупом недоумении».

«Зачем, зачем я не знаю...»

Цели существования советской школы задавало государство. Оно требовало, чтобы обучение готовило очередное поколение к участию в общественном разделении труда. Общее образование рассматривалось не как самостоятельная ценность, связанная с развитием личности, а как условие подготовки к взрослой жизни, в которой каждый должен был трудиться. Профессии требовались разные, и естественным образом получалось так, что не было смысла подгонять всех выпускников под один аршин. Выстраивалась иерархия уровней подготовки: самые успешные должны были поступать в престижные вузы и делать научную карьеру, «хорошисты» шли получать высшее образование, чтобы занять место в одной из массовых профессий. Те, кто осваивал школьную программу с трудом, выбирали для себя специальность, не требующую высшего образования. Чтобы школа обеспечивала общественную потребность сверху донизу, при разработке учебных планов ставились заведомо высокие цели. Лучшие должны были тянуться к ним и выкладываться на максимум своих способностей. Очевидно, что подобная стратегия опиралась в том числе и на интеллектуальное развитие, без которого школа не смогла бы подготовить выпускников к серьезным требованиям лучших вузов. Подытожим: школа одновременно пыталась решать несколько задач, как это и описывает Рассел. Во-первых, давала информацию, которая могла пригодиться в жизни. Акцент делался на выбор будущей профессии, а не на бытовые цели — обучение все-таки рассматривалось как подготовка к трудовой

деятельности. Отсюда и неумение говорить о том, как полученные знания могут быть использованы вне профессии, то есть в обычной жизни. Но это только во-первых.

Вторая задача образования до реформы тоже признавалась актуальной: изучение основ наук считалось полезным для развития интеллекта, умения мыслить, решать сложные задачи.

А компетентностная парадигма резко сменила приоритеты в пользу практического применения знаний и умений, получаемых в школе. Учебные программы стали «прореживать». Все, что не имело в глазах реформаторов прикладной ценности, стало подвергаться сомнению. Каковы же критерии? Требования социализации — первая задача? Развитие интеллекта (не забудем и о второй)? Необходим ли вообще кардинальный пересмотр содержания школьного образования? Если, допустим, не устраивают нынешние учебные планы, то почему бы не вернуться к «дореформенным» программам советского времени, как это сейчас предлагают многие эксперты и публицисты? Чем не устраивал (не устраивает) традиционный подход к отбору изучаемого материала?

Поводов для критики набирается немало. Собственно говоря, в этом нет ничего удивительного: традиции преподавания учебных предметов складывались десятилетиями, передавались из поколения в поколение. Мир менялся, а содержание школьных учебников сохранялось как некое сакральное знание. Постепенно забылись основания, по которым дисциплина включалась в «куррикулум», и изучение ее стало каноном, происхождение которого уже мало кого интересует.

С какой целью, например, сегодняшние школьники должны изучать геометрию «по Евклиду»? Только потому, что это освященная веками традиция? Планиметрию изучали и сто лет назад, и двести... Внимательные читатели «Войны и мира» помнят сцену, в которой старый князь Болконский объясняет княжне Марье что-то про подобие треугольников. Строгий отец заботится об образовании дочери, но вот зачем ей геометрия?

В советское время иногда считали нужным делать вид, что весь классический свод аксиом и теорем имеет непосредственное прикладное значение. Полагалось сопровождать изучение теории примерами про пришкольный участок и измерение высоты деревьев, растущих на другом берегу реки. Это немножко похоже на нынешние состязания PISA¹, где проверяют готовность школьников применять знания на практике. В нашей стране такого не любят, поэтому и результаты в международном рейтинге соответствующие.

Заклинания о практической применимости геометрии никто, конечно, за чистую монету не принимал. Поэтому, когда реформаторы от педагогики решили «разгрузить» бедного ребенка, они убрали из геометрии и других разделов математики доказательства теорем, не задумываясь о том, чего при этом лишился школьный курс.

На самом деле, разумеется, геометрия изучалась столь подробно не ради практического применения. Евклид в своих «Началах» предоставил нам прекрасную образовательную модель для развития логики. У человека, добросовестно прошедшего от начала до конца хотя бы курс планиметрии, разобравшегося в аксиоматике, методах доказательства теорем и решения задач, сформирована важнейшая надпредметная, или по-другому метапредметная (так написано в стандартах) компетенция — искусство строгого логического рассуждения.

Вообще-то логика как наука, позволяющая оперировать суждениями и умозаключениями, — это раздел философии. Но философии школьников не учат. Оставалась геометрия как способ частично компенсировать этот пробел. Собственно говоря, она и сейчас не исключена из школьной программы. Но если от школьников

¹ Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment, PISA).

теперь не требуется доказательства теорем, а лишь их заучивание, то ни о какой внутренней логике дисциплины не может быть и речи. Остается запоминание сведений, ценность которых столь же мало понятна современному школьнику, как и княжне Болконской.

Упрощение содержания и изменение методики преподавания привели к тому, что цели изучения геометрии были подменены. Но если бы кто-то осмелился четко обозначить, зачем школьники должны учить этот предмет, то можно было бы принять какое-то целесообразное методическое решение. Например, вернуть в геометрию доказательства. Или сделать по-другому: сузить курс геометрии до уровня практической применимости, а умение логически рассуждать отработать на другом предметном материале. Есть же, например, математическая логика. С ее основами было бы неплохо познакомиться не только тем, кто рассчитывает стать программистом или инженером. В общем, есть альтернативы. Какое решение выбрать, что предпочесть — решать математикам и педагогам. Но в любом случае важно честно сказать, с какой целью вводится в программу тот или иной курс.

А вот другой пример из сферы семейного воспитания. Мне довелось оказаться свидетелем принципиальной дискуссии представителей двух поколений. Отец, физик по специальности, спорил со своим сыном — подростком гуманитарного образа мыслей, которого российская школа уже успела освободить от многих «предрассудков» советского времени. Обсуждалось школьное задание: выучить тему «Тригонометрические функции углов в 30, 45, 60 градусов». Отец пытался добиться, чтобы сын понял суть тригонометрии на этих самых простых примерах. Он справедливо полагал, что понимание избавляет от того, чтобы запоминать конкретные значения, которые всегда можно вывести — при необходимости. У сына были очень простые возражения, и они лежали совершенно в другой плоскости. Он говорил, что объем информации, которую требуется выучить, ничтожен. Он уже давно запомнил заданные значения функций и не видит никакой необходимости в дополнительных усилиях по изучению тригонометрии.

Мне эта семейная дискуссия показалась очень принципиальной, потому что в ней столкнулись два методологических подхода: математический и гуманитарный. Если задуматься о мотивах, по которым в школьный курс математики была включена тригонометрия, то прав был отец: частные примеры нужны для того, чтобы понять общие закономерности. Но в сегодняшнем, упрощенном курсе математики не требуют понимания общих положений, достаточно выучить несколько конкретных значений. Выходит, прав был сын. Возникает вопрос: как такое изучение математики соотносится с требованием формировать у школьников предметные компетенции? А ведь это записано в наших новых стандартах...

Можно заподозрить, что и с другими учебными предметами все было не так уж однозначно. Например, классическую литературу XIX века в советское время явно рассматривали как иллюстрацию ленинской теории о периодизации революционного движения в России. Честно говоря, это была неплохая иллюстрация, дававшая более объемное представление о российской действительности, чем сама теория. Если бы еще позволялось заменить «революционное движение» на что-то более общее и объективное, то выявилась бы вполне осмысленная логика в образовательной задаче, решаемой в курсе литературы. Правда, при этом не так уж много внимания уделялось бы собственно литературному творчеству, но школьный предмет «литература», похоже, не для того и предназначался. И раз мы по-прежнему хотим знакомить подрастающее поколение со средствами и формами художественного осмысления и иллюстрирования исторического процесса, то логично было бы расширить рамки предмета и включить в него другие виды искусства, в первую очередь визуальные. Как будет называться такой предмет, не столь уж и важно. Может быть, «литература и искусство», а может быть — «художественная история». Или как-то иначе. Главное —

добиться единого понимания, какие цели мы преследуем, включая соответствующий курс в учебные планы.

Можно приводить и другие примеры того, что цели преподавания того или иного предмета имеют скрытые смыслы. Знают ли об этом те, кто приходит в класс, чтобы учить детей? А сами дети? А их родители? Если и догадываются, то явно не все...

Отбирая в «образовательную копилку» разделы соответствующих наук, необходимо открыто декларировать образовательные цели, которые мы преследуем, и соотносить с ними те средства, которыми планируется добиваться соответствующих результатов. О каких средствах идет речь?

Логика построения учебного курса, методика преподавания, дидактические материалы — вот инструменты, с помощью которых основы наук становятся частью общего (не профессионального) образования. Приглашая к знакомству с новой областью знания, надо уметь посмотреть на излагаемый материал и с позиций школьника, а не тащить его волоком, как раздраженный родитель упирающегося ребенка.

Например, курс зоологии в школе мы по традиции строим так, чтобы последовательно проследить эволюционный процесс — от простейших к человеку. Изучать низшие организмы, чтобы узнать больше о человеке, — это понятно. А вот накопить информацию о разнообразии видов животных — цель, не столь уж интересная для школьника. Можно возразить, что в этом-то и заключается задача зоологии как науки. Справедливо, но мы пока находимся на ступени общего образования. Школьникам приходится продираться через информационные дебри зоологии (а до этого — ботаники), не имея ясного представления о цели преподавания предмета. Только в конце курса задуманное здание единого понимания природы как эволюционирующей системы оказывается построенным, но оценить это достижение мало кто способен: слишком долгим и скучным был путь к знанию.

А еще давно пора понять, что бессмысленно столь подробно изучать достижения Ламарка и Дарвина, если у школьника даже нет представления, чем занят современный зоолог. Что он делает на работе? Разводит животных или препарирует их, ездит в экспедиции или моделирует что-то на компьютере? Какие проблемы решает?

Не представив себя на месте исследователя, не примерив эту роль на себя, подросток не станет по-настоящему заинтересованно относиться к интенсивной учебной работе, которая необходима для достижения реальных предметных результатов в выбранной области знаний. Школа должна помочь ему «войти в образ», а не оставаться в положении равнодушного наблюдателя «со стороны». Если педагог сможет выступить в роли режиссера, помогающего «артисту» найти себя в предлагаемых обстоятельствах, задача решена. Но чаще происходит наоборот: аудитория вяло смотрит на моноспектакль учителя и думает: «Не верю!» Как же в этом во всем разобраться? Ведь поиск ответов не может быть отложен на неопределенный срок.

Пора принимать решение: изучаем все-таки таблицу умножения или нет. И если изучаем, то зачем? с какой целью?

Учиться, учиться? И еще раз учиться?

При составлении образовательных программ всегда приходится отвечать на два основополагающих вопроса: чему учить и как оценивать результаты обучения: текущие и итоговые? Пока в ходу был «знаниевый» подход, способ контроля успешности обучения был вполне очевидным: что изучали, то и проверяем. Изучали законы Ньютона — спрашиваем теорию, а еще просим решать задачи по динамике. Вполне банальная процедура. Не все ученики справлялись, зато педагогам и администраторам все было понятно. Теперь — не так.

Компетентностный подход ориентирован на качественно другие результаты. Их, как могли, сформулировали, а потом даже закрепили в государственных образовательных стандартах. Наверно, это правильно во многих отношениях — судить об успешности обучения в массовой школе по приобретенному набору компетенций. Обучение окончено — компетенции налицо! Мысль красивая, но педагогов-практиков не радует. Ведь учим-то все время чему-то конкретному, а на выходе надо проверять компетентность. А как эта компетентность связана с содержанием очередного раздела программы, параграфа учебника? Большой вопрос...

Это действительно большой вопрос. Может быть, даже главный в тот момент, когда реализуется попытка сменить образовательную парадигму в условиях массовой школы. Как проверить результаты процесса, который переориентирован на новые цели?

Попробую прояснить проблему на примере из другой отрасли, тоже связанной с массовым производством.

Представим себе, что ученые разработали чрезвычайно полезный продукт для детского питания. Он прошел все необходимые испытания и теперь рекомендован для массового потребления. Естественно, такой продукт должен производиться не в лабораторных, а в производственных условиях. Неотъемлемым этапом любого массового производства является контроль качества продукции. Для этого разрабатываются специальные документы, описывающие процедуру контроля, — стандарты или технические условия. В них должно быть четко регламентировано, какие характеристики проверяются и как. Например, химический состав. Тогда все происходит достаточно формально: есть критерии, соответствующие методы и оборудование. Но представим себе, что разработчики нового продукта не раскрывают формулу химического состава, а описывают его в следующих категориях: стимулирует физическую и интеллектуальную активность, приятный на вкус, хорошо усваивается, не имеет побочных действий, не вызывает привыкания. Все это очень важные характеристики, именно благодаря им продукт рекомендован к использованию. Но как их проверить? Здесь процедуры уже не могут быть столь формальными. Можно устроить выборочный опрос по поводу приятного вкуса и привыкания, а как проверить стимулирующие свойства? И для этого есть способы, но они требуют разработки достаточно сложных методик, времени, учета особенностей различных фокусных групп и т.д.

На практике обществу, как правило, предъявляются не химический состав, а потребительские качества, и декларируются они не стандартами, а рекламой. Кто все это может проверить? Бог знает... Спрашивается, можно ли вообще рекомендовать массовому потребителю продукт, для которого не определены процедуры контроля? Не лучше ли ориентироваться на более формальные вещи, вроде химического состава, которые легко поддаются стандартизации?

Вернемся к массовому образовательному производству. Заводу по выпуску продукции (школе) спустили сверху такие стандарты, которые описывают желаемый продукт в качественных категориях, не поддающихся непосредственной проверке. Мало того, велели самостоятельно разрабатывать учебные программы. Как тут быть? Чему учить? Оставить тригонометрию или выкинуть? Или просто сообщить, что такой математический аппарат существует? Понадобится для практических нужд — сами освоят.

Есть, правда, надежда: сверху спустят все, что необходимо для проведения итоговых проверок. Но даже в теории это может работать только в старших классах. А как быть с текущими результатами на предыдущей ступени? Нельзя же откладывать контроль на потом. Вдруг что-то в конце школьного курса окажется не так — ведь уже не исправишь...

Закавыка в том, что трудно определить, как те или иные разделы изучаемых

сейчас дисциплин влияют на требуемую компетентность, которая будет измеряться потом, по итогам обучения. Условно говоря, необходимо ли изучить все три закона Ньютона, чтобы к концу обучения нужная компетенция сформировалась? Или достаточно одного — просто чтобы научиться понимать, что такое закон физики? Толком никто не знает. Поэтому стараются установить три уровня изучения физики: на нижнем изучаем один закон, на следующем — два (по выбору), а на профильном — все три.

Ладно, шучу. «Вы извините мне смех этот дерзкий...» Но если говорить серьезно, проблема, как связать желаемый компетентностный результат с содержанием учебных программ, существует. Если неизвестно, как по ходу обучения формируются компетенции, то как же узнать, чему учить? Каковы критерии, которыми могли бы пользоваться составители учебных программ? Пока мы в этом не разберемся, придется признавать, что за вычетом уважения к традиции у нас нет других разумных критериев отбора материала для учебных программ — кроме практической применимости.

Ведь что понимается под формированием компетенций? Главным образом — умение решать практические проблемы, то есть ориентироваться в том, как устроен мир сегодня. Одно но: такое понимание компетентности фиксирует отставание, догоняющее развитие. В динамично меняющемся глобальном мире педагоги мало того что сами ментально ориентируются на те механизмы и технологии, которые существуют сейчас, они и следующее поколение учат разбираться в них — вместо того, чтобы стараться преподавать фундаментальные законы, которые лежат в основе общественного развития.

Мне возразят, что в процессе обучения формируются такие компетенции, как умение учиться. И поэтому нет ничего страшного в том, чтобы что-то конкретное, пусть и очень важное, было упущено. Молодой человек, правильно подготовленный в школе, будет учиться всю жизнь и научится всему, что нужно, — когда-нибудь. Я с такой постановкой согласиться не могу. Признаемся себе, что произнося мантру «главное — научить учиться», мы просто уклоняемся от решения вопроса, чему же именно следует учить, отодвигаем ответ куда-то на неопределенную перспективу. Вряд ли общество заинтересовано в том, чтобы молодой человек долго-долго выбирал себе призвание, да так и не выбрал. Конечно, сегодня нет оснований считать, что профессия выбирается на всю жизнь и никакие изменения невозможны. Но тот, кто хочет действительно стать профессионалом (компетентным!), должен многому научиться, и начинать учебу лучше в таком возрасте, когда когнитивные способности еще не растрчены.

Ленин, помнится, говорил, что стать тем, кем тогда считалось правильным, можно только тогда, когда обогатишь свою память всем, что выработало человечество. Не стоит следовать этому призыву. Это физически невозможно. А какая же альтернатива? Чему все-таки должна научить школа?

«У меня растут года...»

Я не специалист по детской психологии, но мне кажется, что, переводя школьника из начальной школы в основную, мы признаем — осознанно или нет, — что детский период его школьной жизни завершен. Это уже не ребенок, с ним надо обращаться, как с подростком. А это значит — уметь превращать его в союзника, который осознает свои интересы в школьной жизни, способен действовать в соответствии с ними и даже защищать их.

Способность осознавать и отстаивать свои интересы — одна из важнейших компетенций, востребованная во взрослой жизни. Но это особая тема, а я хочу просто

сказать, что нельзя школьника в пятом или шестом классе «тащить за руку», не сообщая ему, куда мы вместе с ним направляемся. Другими словами: надо уметь объяснять цели обучения на языке, доступном школьнику, и учить его так, чтобы он видел возможности самооценки. Чтобы мотивация была не только внешней, но и внутренней. Если школа не укажет ученикам понятных и при этом заманчивых целей, они станут реализовывать свои потребности в активном проявлении личности за пределами учебного заведения, а может быть, и за пределами образовательного пространства.

Почему же школа ведет себя так, как будто не видит этой опасности или не осознает ее последствий? Разве нельзя сделать так, чтобы инерция движения вперед, накопленная в «началке», не была потеряна в процессе странного топтания на месте, противоположанного в любом возрасте, а тем более в подростковом? Может быть, проблема в том, что и сама образовательная система не может решить, чего хочет добиться от учеников, находящихся в этом критическом возрасте?

На основе каких критериев школа как социальный институт может формулировать цели обучения? В советское время доминировали государственные приоритеты — понимаемые так или иначе. Интересы подростка тоже учитывались, но на фоне государственных. Понятно, что школьника, никак не проявившего свои способности к точным наукам, никто, кроме родителей, силой не запикивал в технический вуз, как бы сильно государство ни нуждалось в инженерах для оборонного комплекса. Подростку, по крайней мере в теории, предлагался хотя и ограниченный, но все же набор возможностей. В зависимости от политической и экономической ситуации устанавливались приоритеты, но государство старалось достаточно внятно их декларировать — хотя бы на бумаге.

В постсоветское время система ориентиров, спускавшихся сверху, была дезавуирована. Либеральная доктрина о примате интересов личности над интересами государства стала основой для пересмотра концепции общего образования. Рынок труда стал формироваться стихийно (с оглядкой на западные образцы), привычные государственные механизмы включения нового поколения в общественное разделение труда перестали работать.

В этой ситуации родители, определявшие своих детей в учебные заведения, вынуждены были ориентироваться на конъюнктурные предложения рынка образовательных услуг. И здесь педагогика и возрастная психология стали акцентировать общественное внимание на необходимости максимального учета интересов ребенка, создании условий для раскрытия его личностного потенциала, освобождения от различных форм принуждения и т.д. В отказе от государственного заказа не было бы ничего плохого, если бы удалось соблюсти меру и не впасть в крайность противоположного свойства. Плохо всюду ходить строем, но определенный порядок должен поддерживаться — по крайней мере, до тех пор, пока школа остается социальным институтом, а не превращается в образовательный сервис, работающий по принципу «клиент всегда прав».

Концепция воспитания по доктору Споку уже давно вышла из моды в родительской среде. Нельзя же сводить интересы ребенка к идее сделать ему приятно. А вот «либеральная» школьная педагогика, как кажется, еще застряла на этом идейном уровне. Да, интересы каждого ребенка должны быть учтены, но... Нельзя ограничиваться только позитивной мотивацией, нельзя обходиться без труда, без напряжения сил, без преодоления.

Необходимо найти в обучении правильный баланс свободы и ответственности. Важны права, но должны быть и обязанности, иначе картина мира, которую взрослые создают для ребенка, получится искаженной и далекой от реальности. Это, может быть, еще допустимо в детском возрасте, но в основной школе пора уже спуститься на землю.

На начальной ступени ребенок учится охотно во многом потому, что это ему легко дается. Интерес есть, естественная любознательность мотивирует на совершение предписанных учебных действий (говоря языком сегодняшней педагогики), негативные оценки результатов не допускаются. Но вот начинается основная школа, и все сразу меняется. Здесь сложнее задания, за них ставят оценки (часто неудовлетворительные), но главное, приходится прикладывать усилия, преодолевать препятствия, заставлять себя делать не только то, что нравится и легко дается. Внутренняя мотивация порой уже не спасает. Нужна поддержка извне.

Иногда такая поддержка приходит в форме негативной: «У тебя, похоже, нет способностей к математике — займись чем-нибудь другим». Или: «Да не мучайся ты... Эта химия (ботаника, география) тебе в жизни не понадобятся».

В этих фразах страшной представляется готовность к сдаче позиций. Дело не только в математике или другом предмете, а в нежелании преодолевать трудности. Подобная личностная незрелость чревата самыми неприятными последствиями и для подростка, и для той среды, в которой он оказывается. К тому же это капитуляция не только со стороны ученика, но и со стороны педагога, который слишком рано «списал» своего воспитанника. А ведь этот процесс происходит внутри учебного коллектива, для которого отставание каждого отдельного ученика — постепенное сползание вниз общих показателей или исключение отстающего из коллективной учебной деятельности, после которого возврата «в строй» уже, скорее всего, не будет.

Но допустим, педагоги борются за каждого ученика и не дают ему отстать. Это не отменяет необходимости воспитания персональной ответственности, которая побуждала бы подростка к учению. И в плане повышения мотивации один из самых действенных приемов — демонстрация привлекательных целей, к которым можно прийти через обучение. Даже рутинная школьная жизнь приобретет осмысленность на фоне позитивно воспринимаемых ориентиров.

Школа, конечно, старается помочь, заинтересовать, дать положительные примеры. Проблема в том, что ориентиры, о которых педагоги готовы рассказывать детям, не связаны с какими-то далекими горизонтами. Как правило, они касаются развития тех способностей ребенка, которые уже успели проявиться. Например, музыкальность, физическая одаренность или склонность к лицедейству. И оказывается, что проще всего ориентировать школьника на развитие творческих способностей. Так и происходит, если родители замечают в своем ребенке определенные задатки. А вот можем ли мы сказать, что они столь же внимательны к развитию интеллекта сына или дочери? Боюсь, далеко не всегда. Отчасти потому, что не очень представляют, как эти самые интеллектуальные способности развивать, как сформировать и поддерживать интерес к решению сложных задач, а не стремление поскорее разделаться с уроками и заняться чем-то более приятным. К тому же мы все окружены информационными потоками, которые спешат сообщить о достижениях людей, выбравших для себя профессию артиста, художника, спортсмена. Создается эмоциональный фон, который фокусирует поиск собственного призвания в определенном направлении. Эти цели понятны, привлекательны, сулят при благоприятном развитии событий престижную профессию и жизненный успех.

Говоря языком теории игр, осуществляется выбор стратегии «максимального выигрыша». Известность, слава, награды, материальные блага — все это призы для победителей. Удел остальных, к сожалению, не сулит перечисленных бонусов. А конкуренция в творческих профессиях и в спорте чрезвычайно сильна, да к тому же еще и субъективна, и не щадит тех, кто оказывается не на самой вершине. Весьма вероятно, что человека, чьи таланты не слишком значительны, постигнет разочарование в такой — назовем ее «творческой» — профессии. Но со многими это происходит слишком поздно, когда сложно переучиваться и искать другие возможные пути. Как бы не пожалеть о том, что в детстве слишком рано выбрал себе заманчивую, но

узкую дорогу. Но эти риски, конечно, — выбор семьи. Раньше родители советовали детям искать профессию надежную, которая даст «верный кусок хлеба». Это означало: если не можешь стать уникальным специалистом в каком-то деле, выбирай массовую профессию. Ты всегда будешь востребован, и не придется мучительно искать окольных путей для заработка. Так рассуждали, когда «правила игры» были более или менее стабильны.

Теперь мы живем в условиях, при которых рассчитывать на твердые социальные гарантии не приходится. Казалось бы, тем важнее выбирать будущую профессию, опираясь на стратегию «минимального риска», — что-то понадежнее. Увы, но в общественном сознании парадоксальным образом укоренилась мысль о том, что интересы развития личности (понимаемые крайне прямолинейно) важнее, чем учет общественных потребностей. И это не только проблема семейного воспитания. Школа должна удерживать подростка в образовательном пространстве, не дать ему раньше времени сузить горизонт собственных возможностей, предотвратить отказ от того или иного пути, который пока кажется чуждым, но впоследствии может открыться привлекательной стороны.

Однако в состоянии ли школа убедить, что все эти уроки ботаники, физики и географии — действительно способ достижения важных жизненных целей? Ведь нужно учить, тратить время, напрягаться. Каждый учитель требует, требует, требует. А может, мне это никогда не понадобится? Вот вопросы, которые реально волнуют, даже если они не задаются вслух.

Когнитивный фитнес

Давайте пораскинем кто чем может

Д.Аль, Л.Раков. «Опаснее врага»

Чему учить и как учить — вопросы серьезные. И ответы на них ищет серьезная наука — дидактика. Дидактика — важнейшая часть педагогики, отвечающая за процесс обучения. В предыдущую эпоху государство декларировало нацеленность на освоение основ наук, полагая, что без этого общество не сможет идти в ногу с прогрессом и участвовать в международной конкуренции. Теперь новая парадигма ориентирует на другую дидактику — нацеленную на практическое использование в повседневной жизни тех знаний и умений, которые приобретаются в школе.

Тут так и хочется спросить: а что мы знаем о завтрашней жизни? Чтобы управлять, надо представлять себе будущее хоть на сколько-нибудь длительный срок — на это еще Воланд обращал внимание своих собеседников. А есть ли у нас достоверная футурологическая картина? Какие профессии будут востребованы, как будет организовано общественное производство? К чему сегодняшние школьники должны быть готовы — в практическом смысле?

В предыдущих разделах я пытался показать, почему утилитарно-прагматичный подход «в жизни пригодится» не может быть единственной основой дидактики. Но если не практико-ориентированность, тогда что? Какие есть альтернативы? Ведь все, что мы предлагаем детям в процессе обучения, должно быть не просто так, а для чего-то. Так мы привыкли рассуждать, но сегодня возникло ощущение, что взрослые не готовы отвечать на вопросы типа: «зачем нужна таблица умножения, если есть калькуляторы?» Если с этим нет ясности, то тем более непонятно, зачем решать квадратные уравнения (есть компьютеры), ориентироваться по карте (есть навигаторы), владеть иностранным языком (есть переводчики). Зачем вообще учиться, если все можно найти в Интернете?

Испугавшись подобных вопросов, современная дидактика вовсе исключает из образовательных стандартов перечень конкретных знаний и умений, которые должны

быть приобретены в процессе обучения. То есть образовательное ядро, определение которого всегда считалось прерогативой высших инстанций, система образования регламентировать отказывается. Теперь в стандартах этого перечня нет.

Скандал! Нужно вернуть то, что было!!! Вот основной тезис противников новых стандартов. Но мы уже договорились: мир изменился! Дидактика не имеет права игнорировать эти изменения. Не все, что требовалось раньше, может пригодиться в будущем. Но как же все-таки сформулировать критерии? Что изучать и с какой целью? Как справиться с информационным взрывом? Может, поискать среди учебных дисциплин ненужные?

У меня есть другое предложение. Сменим критерии. Признаем, например, что основы наук включали в школьные учебные планы не для практической пользы, то есть не потому, что хотели сделать всех учеными, а с целью расширения кругозора и развития интеллекта. Теперь вторую задачу образования отвергли, и прежние смыслы оказались потеряны. Под предлогом борьбы с лишней информацией школу «освободили» от расширения сферы познания. Но если вспомнить о значимости интеллекта и вернуть цели развития, тогда, вероятно, найдутся и способы для адекватного решения образовательных задач.

Итак, акцент делается не на практическую применимость учебной информации, а на формирование у школьников необходимого потенциала развития. Могут спросить: «А бывает ли такое в принципе, чтобы обучение не было направлено на прикладные цели?» За ответом далеко (к дидактической науке) ходить не придется, он здесь же, в школе. Там существует (и уже давно) такой учебный предмет, содержание которого построено на целевой установке, которая мне кажется принципиально важной. Попробуйте догадаться, что я имею в виду.

Не удалось угадать, тогда подскажу: это физкультура. Чуть ли не единственный в школьном образовании предмет, который в целом построен на идее развивающего тренинга. Школьники занимаются легкой атлетикой или гимнастикой, не потому, что в дальнейшей жизни им придется постоянно прыгать через речки или подниматься по канату на верхние этажи зданий. Более того, по мере общественного развития все меньше становится потребность в физической активности как таковой — если говорить в узко прагматическом смысле. Тем не менее, физкультуру не исключают из школьных учебных планов. В других областях умами уже давно владеет идея: «есть извозчики», позволяющая усомниться в полезности изучения географии. А здесь наличие автомобилей и общественного транспорта не приводит к отказу от бега в спортивном зале.

Попробуем рассуждать по аналогии. Физкультура нужна не для чего-то конкретного, утилитарного, а для приобретения физического здоровья, укрепления организма, закаливания и т.д. Чем более разнообразно загружены учащиеся на уроках физкультуры, тем гармоничнее развито тело, тем более активным будет человек во взрослой жизни. Почему бы не подойти таким же образом к интеллектуальному развитию? Специалисты давно утверждают, что залогом психического здоровья, защищенности от различных недугов является интенсивная работа мозга. Причем, как и в случае с упражнениями, включающими разные группы мышц, крайне желательно решать разнообразные интеллектуальные задачи, чтобы были задействованы те или иные зоны мозговой коры. Может быть, тогда нам нужно найти место для такой «мыслительной культуры» — по аналогии с «физической культурой»? Такой вот интеллектуальный фитнес.

Если посмотреть на задачи дидактики под этим углом, то возникает ощущение, что на некоторой ступени общего образования следует отказаться от идеи практичности в пользу концепции тренинга, который призван обеспечить готовность подростка к различным видам интеллектуальной деятельности. Но как же тогда отвечать на вопрос «зачем?» А так вот и отвечать, как отвечают сами себе посетители спортивных залов

и фитнес-центров. Выбирайте по вкусу: «Это полезно для здоровья»; «Я хочу выглядеть гармонично»; «Я получаю удовольствие от занятий»; «Мне нравится соревноваться»...

Итак, если поставить на первый план развитие интеллекта, то в ходе обучения главное внимание следовало бы уделять самому процессу познания, а точнее — тому, как этот процесс формирует у ребенка желательные мыслительные процессы и закрепляет их многократным выполнением тренировочных заданий. Ведь многие важные образовательные результаты могут стать устойчивыми только в том случае, если обучаемый научился мыслить именно так, как того требует характер изучаемого материала. Умение думать определенным образом — трудно достижимое, но зато гораздо более устойчивое свойство, чем способность хранить в голове пройденный учебный материал и даже чем умение применять его на практике.

Посмотрим, что скажут психологи. Понравится ли им идея: учиться не для чего-то прагматически конкретного, а в целях общего развития? Вот, например, такое суждение: «Считаю, что изучение школьных предметов должно иметь главной целью не приобретение определенного количества знаний, а совершенствование мыслительного процесса. Поэтому преодоление мыслительных трудностей ученика должно быть главной задачей школы...», — пишет Б.Г.Городков, московский психотерапевт, занимающийся практической работой с детьми школьного возраста. Мне кажется, это примерно та же идея: нужно тренировать различные мыслительные операции, стимулировать мозговую деятельность, и решение этой задачи является основой успешности образовательного процесса в целом.

Но нельзя же тренироваться, вовсе не имея предметов изучения, на «пустом месте». Какой содержательный материал можно взять для того, чтобы разрабатывать тренинги? Насколько, например, возможно совместить идею интеллектуального тренинга с изучением основ наук? Способны ли на подобную интеллектуальную деятельность учащиеся пятого-шестого классов? Приведу еще одну цитату — фрагмент из книги авторитетного деятеля отечественного образования академика РАО В.С.Леднева «Научное образование». Это очень серьезный труд, рассматривающий роль системы образования в становлении ученого. Как ни парадоксально, говорится там и о начальных ступенях образования. «В общеобразовательной школе развивается прежде всего способность к прогнозированию в той мере, в какой это необходимо для выполнения любой деятельности. На то и общеобразовательная школа. Это знакомство и первоначальные умения формулировки гипотезы, это изучение методов аналитической проверки гипотез (методы доказательств в математике) и многое другое. С этой точки зрения важны все школьные предметы». Как мы видим, В.С.Леднев исходит из тех же представлений о возможностях ребенка, которые сформулировал автор теории когнитивного развития Ж.Пиаже, и призывает искать возможности для реализации интеллектуального потенциала во всех учебных дисциплинах, изучаемых в общеобразовательной школе.

Подытожим. Оказывается, по мнению ученых, изучение различных школьных предметов дает возможность для первых опытов в научном творчестве. Это, конечно, еще не изучение основ науки в полном смысле слова, это пока пропедевтика: знакомство с областью знаний, ее предметом, основными понятиями и методами. Если в это время предметные результаты не столь уж важны (все равно потом в старших классах придется изучать заново), почему бы не потратить какое-то время на решение второй задачи образования? Ученые говорят: «Это возможно». Психологи говорят: «Это полезно». Кто против? Вроде бы, никто. Но может быть, это непосильные нагрузки? Зачем же нашим детям лишние трудности?

Учение по Демосфену

Чуть больше ста лет назад знаменитый российский журналист В.М.Дорошевич опубликовал цикл очерков «Семья и школа». По проблематике очень похожих на сегодняшние. Фабула одного из самых известных рассказов — страдания семьи гимназиста, которому задали написать сочинение на тему «О пользе труда». После легкомысленных попыток просто взять и написать что-то «от себя» выясняется, что гимназическая педагогика такого не допускает: все должно быть выверено в соответствии с «единой концепцией». Приходится приглашать специального консультанта — искушенного в таких делах гимназиста, который умеет писать «по канону». После обильного угощения, уточнив тему сочинения, консультант поражает слушателей сообщением, что «тут Демосфен необходим». Положено, дескать, раскрывать тему преодоления трудностей на классическом примере Демосфена, который тренировался в произнесении речей с камешками во рту. И по-другому сочинения не пишут — не положено.

Историю про Демосфена я вспомнил в связи с модным сегодня направлением в психологии обучения, в котором ключевым термином является английское слово «grit». Первое значение, которое дают словари, — это мелкие частицы песка или камня, гравий. Те самые камушки, которые служили Демосфену «техническим средством обучения». Однако есть, конечно, и другое значение, которым и пользуется психология. Вебстеровский словарь дает определение «mental toughness and courage», то есть душевная твердость и отвага. В других словарях можно найти такие оттенки, как упорство, настойчивость, умение преодолевать трудности. Нам более привычно сочетание «терпение и труд», но учитывая растущую популярность этой концепции, можем признать слово «грит» непереводимым термином современной психологии.

Проповедником идеи «грит» выступает американская исследовательница А.Л.Дакворт (Angela Lee Duckworth). К концепции «грит» Дакворт пришла в поисках критериев, которые помогли бы оценить перспективу достижения ребенком или взрослым тех или иных образовательных результатов. Убедившись в недостаточности формальных показателей вроде IQ, исследовательница стала искать личностные характеристики, с которыми были бы коррелированы успехи в учебе. Примеры, которые она приводит, относятся к различным уровням и ступеням образования: от средней школы до американской военной академии в Вестпойнте. Сегодня, после проведенных исследований на различных фокусных группах, Дакворт уверена, что залогом успешности в учении как раз и является то, что она называет «грит».

На первый взгляд, в такой оценке нет ничего сенсационного — традиционно считалось, что упорный труд является важнейшей составляющей образовательного процесса. Учеба невозможна без преодоления трудностей, к тому же это формирует характер «на будущее». Это казалось само собой разумеющимся — вот и гимназистам в России давали соответствующую тему для сочинения. Но в последние десятилетия детские психологи, а за ними и педагоги, стали относиться к учению по-другому. На первый план вышли «интересы ребенка», понимаемые преимущественно как удовлетворение сиюминутных потребностей и отсутствие принуждения. Мнение, что учеба должна доставлять удовольствие, на длительный период стало доминирующим. Стремление сделать образовательную среду прежде всего комфортной и развлекающей породило запрос на соответствующую дидактику. Появилась индустрия edutainment — гибрида образования и развлечения. И вдруг — грит! Камушки!

Это, как мне кажется, означает, что маятник дошел до крайнего положения и двинулся обратно. Ничего удивительного: отрицание отрицания. Хотя иногда стремление к негативной мотивации приводит к достаточно колоритным организационным решениям. Например, несколько лет назад британское министерство образования

выступало с инициативой привлечь к преподаванию в школах бывших военнослужащих и полицейских, очевидно, чтобы осветить для подростков трудные разделы курса, посвященные зимовке раков. Заговорили в Англии и о возвращении к системе телесных наказаний...

Но даже если не касаться столь крайних проявлений педагогической жесткости, нельзя не признать, к нам возвращается представление о том, что учение — это труд. Что творческие задания должны как минимум чередоваться с рутинными, воспитывающими трудолюбие и упорство. Воспитание личности в духе настойчивости в стремлении к цели, преодоления трудностей оказывается непосредственным образом связанным с достижением образовательных результатов. Учеба становится тренингом и перестает быть похожей на развлечение.

В течение многих лет российская образовательная система испытывала влияние педагогических течений, приходивших к нам извне. Комфортное обучение, культивировавшееся во многих странах, даже сравнивали с кулинарным ширпотребом — фастфудом для детей, приятным и легко усваиваемым, но отнюдь не полезным для растущего организма. Многие отечественные специалисты призывали задуматься, насколько опасно для подрастающего поколения обилие «сладкого» в ущерб сбалансированности «диеты». Теперь, вроде бы, пришло понимание рисков. Начинается смена приоритетов — пока на уровне лозунгов.

Интересно, как эта «смена вех» может повлиять на российскую школьную педагогику? Она сейчас мечется между либеральной установкой на личностное развитие ребенка и повседневной практикой, которая исходит из того, что учащиеся, собственно говоря, учиться не хотят и не будут, если им не обеспечат возможность получать учебную информацию в облегченной форме и усваивать ее без напряжения.

Вроде бы, концепция «грит» близка к тому, что наши стандарты называют личностными образовательными результатами. Вопрос опять же в том, как можно проверить, формируются ли составляющие грит, если учебные практики построены так, что учащийся не слишком нагружен обязанностями по усвоению материала, а требований на выходной аттестации — минимум? Не расходится ли слово с делом? И по каким параметрам вообще можно судить, что «грит-стратегия» реализуется успешно?

На этот последний вопрос Дакворт также пытается дать ответ. Она обращает внимание на то, что на успешность в учебе влияет не столько текущий уровень интеллектуальных способностей обучаемого, сколько динамика его роста. Более того, современная наука выделяет две психологические установки, которые по-разному определяют готовность личности к внутреннему развитию в процессе обучения. Здесь опять все очень сложно с терминологией. Насколько я могу судить, пока еще нет устойчивых терминов для передачи таких понятий, как «growth mindset» и «fixed mindset». Например, в российской версии Википедии соответствующие статьи просто отсутствуют. Собственно говоря, проблема в том, как следует перевести слово mindset, то есть буквально «устройство ума». Мне кажется, что в рассматриваемом контексте можно трактовать этот термин как интеллектуальные способности или просто уровень интеллекта. Так вот, этот самый интеллект может быть растущим (growth) или уже сформированным и остановившимся в своем развитии (fixed).

Психологическая школа, лидером которой является другая американская исследовательница, К.Двек (Carol Dweck), считает, что именно внутренняя установка обучаемого на развитие своих интеллектуальных способностей и является важнейшим индикатором будущих успехов в учении. Соответственно, педагогика должна всемерно поддерживать и развивать в детях и подростках стремление не к демонстрации имеющихся способностей, а к их развитию.

Особое внимание следует обратить на кризисные моменты, когда обучаемый

сталкивается с новыми для себя вызовами. Среди таких кризисов сама Двек выделяет момент перехода из начальной школы на следующую ступень.

Мне это обстоятельство кажется очень важным в построении учебных программ для основной школы. Раз психологи утверждают, что шансы на успешность предстоящей учебы зависят от внутренней установки на развитие интеллекта и повышаются в процессе регулярных «грит-тренингов», то цели обучения и следует формулировать в этих категориях. Разговор о личности обучаемого сосредотачивается не на оценке его способностей, а на поддержке его готовности к развитию.

Какой можно сделать вывод? Кажется, что нужно не просто предложить упражнения, развивающие интеллектуальные способности обучаемых, а найти для них форму, которая обеспечит серьезную нагрузку в процессе выполнения учебных заданий. Тогда не только занимательность изучаемого предмета, но и систематический труд станет основой формирования необходимых компетенций и развития личности в желательном для дальнейшего образования направлении. А еще, как поясняет Дакворт, «учение — это не бег на короткую дистанцию, а марафон». Важно стимулировать готовность к длительному преодолению трудностей, выносливость. Еще раз подчеркну: тренинг особенно важен в среднем школьном возрасте, когда закладываются основы для дальнейшего предпрофессионального, а потом и профессионального обучения. Вот и выходит, как у классика: «Тут Демосфен необходим!»

Изыскание внутренних резервов

Спрашивается, что делать школьной педагогике с этой замечательной теорией двух психологических установок: на использование уже имеющегося интеллектуального потенциала или другой — на его развитие? Психологам легко говорить: они оценивают личностные характеристики ребенка, прогнозируют его перспективы и говорят школьным педагогам: «Учите...» Мол, ваша задача взять у родителей ребенка таким, каков он есть, и добиться с ним (с каждым!) всех образовательных результатов, которые записаны в стандартах и других ведомственных документах. Что тут скажешь? Понятно, что дети приходят в школу с различным уровнем подготовки. Так мало этого. Оказывается, они еще приходят с разным «устройством интеллекта». Кто-то привык, что все дается легко, а кто-то берет свое упорством. Хорошо, если все дети в учебном коллективе в равной степени готовы к преодолению трудностей учения. Но ведь так не бывает! Что бы там ни говорили психологи, дети с разными психологическими установками оказываются рядом, в одном классе. Как же в такой ситуации двигаться единым строем? На какой тип интеллекта рассчитывать?

Мы не всегда задумываемся о выборе, который каждому человеку приходится делать, когда где-то внутри него начинает работать программа развития. Один путь — развивать сильные стороны, опираясь на природные задатки или сформированные воспитанием склонности. Другой — стремиться преодолеть недостатки, научиться делать то, что пока плохо получается.

Первый вариант выглядит привлекательным, сулит, как будто, хорошие перспективы. Его предпочитают многие сформировавшиеся люди, выбравшие для себя дорогу, соответствующую имеющимся (уже проявившимся) способностям. Проблема в том, насколько велик потенциал этих дарований. Каких высот удастся достичь, опираясь только на сильные стороны? Множество одаренных людей в различных сферах человеческой деятельности блестяще начинало свою карьеру, но затем «ломалось», столкнувшись с новыми обстоятельствами, потребовавшими тех качеств, которые в свое время не были приобретены в выбранной программе развития.

Напротив, акцент на преодоление недостатков выглядит малоперспективным.

Приходится упорно работать над тем, чтобы приобрести новые качества, которые, пока еще неизвестно, пригодятся ли в жизни. Не лучше ли сосредоточиться на сильных сторонах, чем тратить силы и время на приобретение большей «многогранности»? Действительно, наращивание потенциала личности не может быть самоцелью. Нужно правильно выбрать момент, когда следует от накопления достоинств перейти к их реализации. Каждый человек сам ищет необходимый баланс между двумя путями. Но это взрослые. А как быть с детьми? По какому пути их должна вести школа, вооруженная современным психологическим знанием? В каком возрасте может быть сделан выбор пути развития, который в максимальной степени реализует личностный потенциал ребенка? Как быть с детьми, у которых есть ярко выраженная одаренность к определенному виду деятельности? А как быть с теми, у кого пока не просматриваются даже минимальные способности к тому или иному предмету? Заниматься тем, что легко дается, или преодолевать трудности начальных ступеней обучения, чтобы получить шанс на полноценное разностороннее образование?

Сейчас много говорят о том, что для каждого ребенка школа должна выстроить индивидуальную траекторию, максимально учитывающую его особенности и склонности. В идеале это, разумеется, должно быть именно так. Важно только понимать, какие критерии должны определять эту самую индивидуальную траекторию. Мы все чаще слышим, что детям нужна ранняя специализация. Есть, мол, способные к математике, а есть природные гуманитарии. Не надо мучить их, выводя за пределы естественных склонностей. У предыдущих поколений специализация начиналась только в старших классах, а теперь можно ожидать, что профили (математический, языковой, эстетический и т.д.) появятся чуть ли не в начальной школе.

Мне представляется, что подобная образовательная политика — это сдача позиций педагогической корпорацией. Велик соблазн признать, что с самого начала обучения нужно делать акцент на реализацию индивидуальных способностей. При возникновении малейших трудностей ребенка стремятся освободить от необходимости их преодоления, не воспитывают ни упорство, ни трудолюбие, ни другие качества, которые мы объединили понятием «грит». Но мы уже видели, что этот путь может привести к формированию внутренней установки *fixed mindset*, которую психологи признают не самой благоприятной для дальнейшего развития. Важно только понимать, что это не только плохая педагогика, это еще и вредно для физиологического развития ребенка. Современные исследования убедительно доказывают, что выполнение заданий разного типа связано с возбуждением различных разделов мозга. В свою очередь, чем больше зон коры используется в процессе деятельности, тем меньше риск, что соответствующие разделы будут недостаточно развиты и подвержены негативным процессам. Это как с мышцами. Чем более разнообразна физическая деятельность, тем гармоничнее сложен человек. Чем более разнообразна интеллектуальная деятельность, тем надежнее его психическое здоровье. Нельзя чрезмерно ограждать ребенка от трудных для него задач, препятствуя полноценному психическому развитию. Это рискованно и может проявиться в будущем. И нельзя «списывать» ребенка как неспособного только потому, что его никто не хочет учить преодолевать трудности начального периода развития.

Вообще, хорошо бы школа не стремилась облегчать себе задачу, ориентируясь на природные или заложенные в семье способности. Государственная образовательная политика выделяет весьма узкую целевую группу, которая называется «талантливые дети». А как же быть с теми, у кого талант пока еще не проявился? Оставить их без полноценного образования?

Чем больше подростков получит опыт полноценного заинтересованного учения, тем больше шансов на реализацию их личностного потенциала, тем значительнее выигрыш общества. И давать серьезную нагрузку нужно сразу же, как только они перейдут из начальной школы на следующую ступень обучения. Пусть учатся в

основной школе им будет трудно, зато упорная работа будет способствовать личностному и интеллектуальному развитию.

Еще раз сошлюсь на американскую исследовательницу Двек: ребенка, успешно справившегося с заданием, следует хвалить не за то, что он «такой умный», а за то, что он «хорошо поработал». И не стоит позволять им уже в этом возрасте прятаться за надуманную ширму «отсутствия способностей». И, конечно, не должно быть места столь ранней специализации — чем разнообразнее задания, тем более гармонично развивается личность. «Тяжело в учении — легко на работе!»

«*Cui prodest?*»

Вы полагаете все это будет носиться?
Я полагаю, что все это следует шить...

Ю. Левитанский

За какую ниточку можно потянуть, чтобы постепенно распутать клубок проблем? Во-первых, следует признать, что такая огромная система, как российское общее образование, не может быть одномоментно реформирована целиком? Нужно выделить какое-то приоритетное направление и начать именно с него. Во-вторых, реформирование не может быть быстрым даже для отдельного сектора, это потребует многих лет целенаправленной работы. За это время жизнь в окружающем нас мире существенно изменится, надо строить программу «с упреждением».

Почему нужно заниматься стратегией именно сейчас? Потому что еще доступен опыт поколения, которое застало принципиально иные, нежели нынешние, трактовки целей образования. Этот интеллектуальный ресурс скоро будет утерян, и оценить приобретения и потери последних десятилетий будет просто некому.

С чего, как мне кажется, следует начать? С признания того факта, что общество не может развиваться без специалистов, способных на высоком уровне решать разнотипные интеллектуальные задачи. Наша страна еще не утратила в полной мере образовательные традиции, которые в прошлом давали ее гражданам конкурентные преимущества. Еще живо математическое образование, хорошо проявляют себя программисты, есть достижения и в других областях, но это, скорее, вопреки образовательной политике, чем благодаря ей. А эта политика сейчас такова, что от слабого контингента выпускников общеобразовательных школ страдает профессиональное образование, не сбалансирован рынок труда. Уверен, что многие неудачи нынешнего образования связаны с тем, что его сделали плоским, одноуровневым. Я предлагаю вспомнить о той модели, которая на протяжении пятидесяти лет должна была помочь стране не уступить в международной конкуренции. Тогда она была реализована в форме специализированных школ «с углубленным изучением ряда предметов».

Ректор Московского педагогического государственного университета академик А.Л.Семенов подтверждает модельный характер советских учебных заведений «с уклоном»: «В массовом масштабе были школы с углубленным изучением иностранных языков — для социальной элиты и математические школы — для элиты интеллектуальной». Здесь самое важное слово — «массовый». Концепция математической (или физико-математической) школы — это не попытка создать что-то уникальное вроде Александровского лицея. Это особая педагогическая модель, вполне пригодная (и даже предназначенная) для тиражирования, пусть и в ограниченных масштабах. Вроде питомника...

В становлении советских физматшкол (ФМШ) принимали участие многие выдающиеся ученые. Общеизвестно, что опыт специализированных школ оказал

влияние на образовательную стратегию многих стран. Этот опыт не забыт и сегодня. Пока отдельные уцелевшие школы для элиты вроде интерната при Новосибирском университете ведут арьергардные бои, в Лондоне открывается математическая школа — «по Колмогорову». Сообщения в прессе так и определяют новое учебное заведение — «Soviet style».

Конечно, не следует формально копировать советский опыт. В сегодняшних условиях необходимо разработать новую программу развития, нацеленную на воспитание научно-технической интеллигенции. Само слово «интеллигенция» сейчас снова подвергается дискредитации, к тому есть много поводов. Но дело не в тех словах, которыми определяется социальный статус, суть от этого не меняется. Стране нужны сейчас и всегда будут нужны образованные люди, способные и в теории, и на практике отвечать на новые вызовы, которые ставит перед обществом все более усложняющийся глобальный мир.

Представим себе, что случилось чудо и в нашей системе образования появились школы с разными образовательными задачами. При этом большинство школ работает по единой программе и пытается сформировать у своих учеников необходимые компетенции. Например, заложенные в существующих стандартах или еще какие-то другие. Но кроме «обычных» школ есть еще и особые, как сейчас принято говорить «продвинутые», учебные заведения, которые готовят кадры для ведущих университетов. К ним предъявляются особые требования, не сводящиеся к стандартным. У них особая форма аттестации, в корне отличающаяся от формальных процедур типа ЕГЭ. Там очень тяжело учиться, гораздо тяжелее, чем в «обычной» школе, и именно в этом заключается их привилегированный статус. Возможно, эти учебные заведения должны быть созданы под патронажем высшей школы, чтобы требования к будущим абитуриентам были декларированы заранее и учитывались в учебном процессе уже на ранних этапах. А университеты, естественно, должны согласовывать свои требования с потребностями наукоемких отраслей. Такая вот вертикальная интеграция.

Должны ли эти школы быть устроены точно так же, как советские ФМШ? Каким опытом воспользоваться, а от чего отказаться? Мне кажется, заимствовать можно прежде всего идею: работа со специально отобранными школьниками по усложненной по сравнению с обычной школой программе, а главное — создание для стремящихся учиться подростков благоприятной среды. Все остальное — содержание обучения, организационные формы — могут и должны быть пересмотрены с учетом не столько сегодняшних реалий, сколько прогнозов на перспективу. Создание таких «продвинутых» школ может стать одной из локальных целей реформирования системы образования. Важно, что подобные учебные заведения должны быть не уникальным явлением, а отработанной и тиражируемой моделью. Они должны появиться не в единственном экземпляре — при Московском университете или в Сколково.

Это не образцово-показательное учреждение, как «Артек» в Советском Союзе, хотя бы потому, что таких «специальных» школ должно быть много. Они нужны в каждом городе, где есть авторитетный центр профессионального образования, существуют исследовательские коллективы, наукоемкие производства. В современных условиях возможны и различные формы сетевой организации подобных школ, сочетающей взаимную поддержку с «внутривидовой» конкуренцией в различных форматах (олимпиады, конкурсы, конференции, диспуты и пр.). Но начинать надо с пересмотра содержания образования, иначе все организационные усилия пропадут впустую.

Для этой фокусной группы не годятся ни учебные программы, унаследованные от советского времени, ни модный компетентностный подход. ЗУНы архаичны, а формируемые сегодня компетенции не позволяют готовить из выпускников специалистов высокой квалификации с расчетом на будущее. Сразу изменить ситуацию невозможно, но наметить траекторию изменений следует попытаться уже сейчас. Главное, нельзя

допускать потерю мотивации школьников (и педагогов) к достижению подлинно высоких результатов в освоении учебных программ. Нужно вернуться к системе, которая стимулирует подготовку к профессиональному образованию по выбранной специальности, а не к прохождению примитивной аттестационной процедуры.

С другой стороны, нужно внести коррективы в содержание учебных программ. Во всем мире отмечается падение интереса к учебе на рубеже начальной и основной школы. Это время, когда дети интеллектуально готовы к новым достижениям в познании окружающего мира, но школьная дидактика этот вызов не принимает и не обеспечивает мозг необходимой пищей. Еще раз уточню: необходимой не в прагматическом смысле, а для целей когнитивного развития. Нужно построить траектории обучения таким образом, чтобы предотвратить переключение приоритетов детей среднего школьного возраста с учебных целей на альтернативные, лежащие вне образовательного пространства. Этого не удастся сделать, пока подросток является пассивным субъектом обучения, не видящим стратегических целей, которые ставит перед ним школа? не понимающим критериев отбора материала, логики учебных курсов, требований к результатам. Только ощущая гармонию образовательного процесса, имея основанные на взаимном уважении отношения с учителями, школьник сможет раскрыть интеллектуальный потенциал.

Таким образом, образовательная программа, ведущая в «привилегированную» школу, должна строиться уже с пятого-шестого класса.

Сегодня педагогическая теория и практика рассматривает эту ступень образования как проходную, промежуточную. Ее задачи обозначены недостаточно четко. Такое положение дел обязательно надо изменить. Для детей, желающих учиться, основная школа должна предоставлять пропедевтические курсы, ведущие к первичному, интуитивному пониманию тех задач, которые будут непосредственно поставлены перед ними в старшей школе, а затем и в вузе.

На какой идейной основе следует строить содержание учебных курсов? Мне представляется, что следует уделять большее внимание психологическому аспекту обучения, когнитивному развитию. В основной школе не стоит активно добиваться овладения предметными знаниями, важнее сформировать правильный (с точки зрения данной учебной дисциплины) путь познания, образ мыслей, способ рассуждений. Задача этой ступени — заложить основу правильного мышления, сделать интеллектуальную деятельность подростка многогранной, адекватной различным видам интеллектуальных вызовов.

Какой педагогический инструментарий мог бы быть использован для решения поставленной задачи? Однозначного ответа нет. И не предвидится... Но от многих модных веяний, безусловно, следует отказаться. Прежде всего, обучение должно носить личностный характер. Развитие интеллекта требует непосредственного контакта с авторитетным человеком. Им может быть не только учитель. Например, исследователь, работающий в данной области, или университетский преподаватель. Но ни в коем случае система подготовки элиты не должна основываться на идее дистанционного обучения, столь активно продвигаемой сейчас во многих странах.

Кардинально должны измениться дидактические материалы. Традиционный учебник должен уступить место учебно-методическим комплексам, включающим не столько конкретные сведения и контрольные вопросы, сколько «дорожные карты».

В заключение этого перечня идей и практических средств для их реализации хочу сказать, что изменение ситуации в школьном образовании не требует каких-то прорывных открытий в педагогике. Все основные ингредиенты уже известны. Важны не сами элементы, а система, выстроенная на принципиально иной основе в соответствии с правильно понятым целеполаганием.

На кого можно рассчитывать? Кто заинтересован? Во-первых, сами дети (если их пока не избаловали): они вообще-то любят, когда перед ними ставят трудные задачи.

А еще родители. Индивидуальное обучение имеет свои плюсы, но для развития интеллекта требуется определенная образовательная среда. Репетиторы здесь не помогут. Вот есть такое понятие — «качество жизни». Его трудно формально определить, но понятно, что оно характеризует, насколько комфортные условия созданы в той или иной стране (провинции, городе) для проживания граждан. Так и «качество образовательной среды» — важнейшая характеристика школы. Те, кто учился в свое время в специализированных школах (ФМШ и им подобных), подчеркивают значимость ученического коллектива, который, как правило, резко отличался от контингента «обычных» школ, для их личностного формирования. По их воспоминаниям, это было то сочетание товарищества и конкуренции, которое лучше всего стимулирует любой образовательный (и не только образовательный) результат. Думающие, что сегодня без подобной среды можно обойтись и добиться тех же результатов вне ученического коллектива, рискуют серьезно промахнуться. Вот поэтому все заинтересованные родители должны выступать в поддержку равноуровневого образования в рамках государственной школы.

А еще в подобной модели заинтересовано общество в целом. В конце концов, кто сказал, что интеллект нужен только ученым или, назовем их более скромно, «исследователям»? Есть ведь еще немало профессий, требующих поиска и принятия совсем не простых решений. И в управлении, и в бизнесе, и в научно-технической, и в социальной сферах люди, обладающие соответствующими возможностями, будут востребованы. И не забудем, кстати говоря, о будущих педагогах. Им, по каким бы стандартам они ни учили, совсем не помешает умение свободно ориентироваться в разных областях знания, а для этого надо самим учиться не на уровне требований сегодняшних ЕГЭ.

Хочу напомнить, что в мало ценимом в нашей стране романе Германа Гессе «Игра в бисер» описана «педагогическая провинция». Общество, борясь с суетой и пороками своего времени, нашло выход в создании своего рода духовного ордена — системы специальных учебных заведений и исследовательских центров. Целью ордена была подготовка интеллектуальной элиты: ученых, исследователей и творцов. А еще... школьных учителей. Вот так-то.

Евгений Бунимович

Поколение X, Y, Z

Записки на полях школьных тетрадей

Не сразу и вспомнишь, по какому поводу. Помню — проиграли. Наверное, футбол. Конечно — футбол. Чемпионат мира. Кому проиграли? В тот раз, кажется, и вовсе японцам. Да в том ли дело?

Вспоминается тогдашнее редкой убедительности официальное заявление соответствующих органов: «фанатов спровоцировал показ рекламного ролика со сценой вандализма на уличном мониторе Манежной площади».

В общем, оказалось, все дело в братьях Коэнах, в том, что на одном мониторе у гостиницы «Москва» прокрутили сцену из их комедии «Большой Лебовски» — ту, где «мужчина наносит удары тяжелым предметом по автомобилю». Очевидно, именно поэтому ошалелые многотысячные толпы день напролет били витрины, громили все вокруг, переворачивали и сжигали машины, добрались аж до Лубянки.

Полиция (тогда еще милиция), охранявшая Госдуму, спряталась в здании на Охотном ряду. Забаррикадировалась.

Беспредел в самом центре Москвы удалось прекратить только к вечеру — десятки тысяч участников, сотни раненых, погибший семнадцатилетний парень. Виновного в его гибели так и не нашли. Как и виновных в организации самих беспорядков.

В нынешнем контексте, конечно, взяли бы шире — обвинили бы в происшедшем не двух отдельно взятых заокеанских кинорежиссеров, а всю потерявшую моральные ориентиры Америку — в целом. А заодно и Европу. В общем, весь прогневший Запад, включая, естественно, и обидчицу Японию, вопреки всей школьной географии примкнувшую к западу с востока.

Однако в 2002-м еще не копали так глубоко. Тогда главным шоком стал даже не сам размах погромов в центре столицы, а обилие подростков среди активных участников. Московских и подмосковных школьников.

Хорошо помню первую реакцию директоров школ после срочно созванного на следующие утро совещания в Комитете образования: «Этого не может быть! Это не наши... Нет, у нас в школе такого и таких быть не может!»

Про то, что там не один, не два, там сотни, если не тысячи — не слышат. Так откуда же они? Массовый десант с Марса непосредственно на Манежную площадь? Или прилетели из-за океана, следом за пресловутыми «ножками Буша» (легендарными куриными окорочками, в которых как раз тогда и обнаружили политически мотивированные бактерии сальмонеллы)...

Однако новое поколение — не куриные окорочка.

Поколение не импортируют.

Оно вот оно.

С тех пор мало что изменилось. «Это не наши. Такого быть не может!» — звучит все так же часто, хотя и без прежней убежденности.

Недавнее совещание в Прокуратуре — угрожающие масштабы распространения наркотиков среди подростков. Через неделю, уже в МВД — кибербуллинг, изощренная травля в социальных сетях, через электронную почту, СМС. Демонстративная жестокость, снятая на видео...

Следом — рабочая встреча в Следственном комитете: резкий рост серьезных травм и гибели на железной дороге, игры со смертью, рискованные селфи, зацепинг, трейнхоппинг, рурфайдинг, трейнсерфинг и прочие пугающие неологизмы из криминальных сводок. Жуткие видео, собирающие миллионы кликов, презрительно-дикое «шашлык» — о парне, погибшем на высоковольтных проводах...

И прямо оттуда — в Министерстве образования. А там все то же — рейтинг школ по результатам ЕГЭ, по итогам олимпиад и конкурсов...

Параллельные линии, параллельные миры. И это в стране Лобачевского, где каждому вроде бы известно, что даже самые параллельные — пересекаются...

Девчонка пришла на прием. Пятнадцать лет. Резкая, злая, растерянная. Конфликт с мачехой. Тяжелый. Даже участкового вызывали.

Она одна на всем свете. Мать умерла. Отец помалкивает.

Расспрашиваю про друзей, про учителей, про школу.

Рассказала, как решила наконец пойти к школьному психологу.

А та ей:

— Ты зачем довела конфликт до участкового? Наша школа на хорошем счету, а за такое нам могут баллы в общегородском рейтинге снизить! Еще вылетим из-за тебя из ТОП-100...

Вот и борись после этого за то, чтобы школьных психологов не сокращали (в целях «оптимизации расходов школьного бюджета»)...

Прихожу в школы, в колледжи, в лицеи, гимназии...

Директора встречают со всем уважением: мы уже собрали всех старшеклассников на вашу лекцию, полный Актовый зал.

Разумеется. Уполномоченный пожаловал. Уж этот-то знает правильные ответы на все вопросы. Все по полкам разложит. Приготовили тетради и ручки, чтоб все записать.

— Вы начнете с прав ребенка? Хорошо бы им про обязанности заодно напомнить...

(Это «про обязанности» с непременным смешком добавляют все и всегда — директора, учителя, родители, журналисты).

— Как, вы не будете лекцию читать? Будете с ними просто разговаривать? Просто — это как? Это в режиме диалога? А мы не знали, мы бы их подготовили...

Начинаю с историй, с которыми только что пришлось столкнуться. Без имен и подробностей, разумеется, но со всей мучительной сложностью и неоднозначностью проблем и конфликтов — с другими ведь и не приходят. Спрашиваю: вот кто здесь прав? Как быть? Как выбраться из кризиса? Как выйти на разумное решение?

То, что истории эти («кейсы» — как принято нынче выражаться) живые, реальные, сегодняшние, что с ними советуюсь — действует. Через пять минут говорят все (в гуманитарной гимназии). В обычной школе — через десять минут. В полицейском колледже — через пятнадцать.

Сбивчиво. Не всегда внятно. Перебивая друг друга. Не очень политкорректно. Но — говорят.

Постепенно выходим — вместе — и на права, и на обязанности, и на законы, и на прорехи в этих самых законах...

Директора и завучи очень удивляются.

Жалобы на перегрузку школьников повсеместны — куча уроков, факультативов, бесконечные домашние задания. Теперь еще и «творческие проекты».

Решил однажды, как принято среди настоящих ученых-исследователей, провести эксперимент на себе.

Вообще, помимо отбывания срока на педсоветах, самой, пожалуй, невыносимой для меня частью учительской нагрузки всегда было дежурство с классом по школе.

Являться ни свет ни заря, проводить утреннюю линейку, отлавливать опоздавших, ходить по коридорам с красной повязкой и мрачным взглядом, устремленным в околосемное пространство, проверять чистоту уборки кабинетов путем ритуального проведения пальцем по всегда пыльному подоконнику...

Вот так — притащившись однажды на дежурство в свой свободный день, все еще лицемерно именуемый методическим, я решил пройти с родным классом все восемь его уроков. К концу дня совершенно очумел, озверел, опух от обилия абсолютно разнородной, явно избыточной информации, которую в этот обычный для ребят день вылили на них мои добросовестные коллеги по очень неплохой, надо сказать, школе.

Было совершенно очевидно, что ни переварить, ни тем более осмыслить этот вал «знаний-умений-навыков» (а теперь и «компетенций») не представляется никакой возможности. Нахлынувшие единым бурным потоком, без пауз, воздуха и возможности перевести дух жирондисты неминуемо вступили в реакцию с арксинусами, галогены выступили против геосинклиналей, а парнокопытный амфибрахий выпал в белый творожистый осадок...

Домой еле доплелся, заснул только под утро.

Однако тупо считать «перегруз» по количеству часов в неделю, как это принято в чиновных кабинетах — глупость. Один бездарный, тоскливый урок «грузит» куда сильнее трех интересных, когда уже и урок окончен, и учитель вышел, а ребята остаются — додумать, доспорить, дорешать хитрую задачу.

Да и вообще — излишне здесь беспокоиться за наших ребят не стоит. Они тоже не первый день на Земле живут, отлично умеют фильтровать. Отключаться. Быстро соображают, что все-таки надо бы сделать, а что — только сделать вид. А на что и забить не глядя.

При этом компьютерные технологии, в которых нынешние тинейджеры разбираются куда лучше своих учителей, позволяют мгновенно, в один клик найти пресловутые «ГДЗ» (готовые домашние задания) по любому учебнику, по любому предмету...

В два клика — типовые сочинения. И рефераты в ассортименте.

Психологи, кстати, утверждают, что «недогруз» для ребенка куда опасней «перегруза»...

Беспокоиться стоит разве что за тех особо старательных детей, которые не умеют фильтровать педагогический базар и тшчатся выполнить все, что велено, все, что задано. А это просто физически невозможно. Да и скверно отражается на здоровье, на психике, на будущем подростка.

Конечно, привычка выполнять все и всегда, даже то, от чего воротит, отчасти, может, и полезна — в конце концов, без элементов тягомотины не обойтись даже в самой привлекательной работе. Но только отчасти. Вреда от такой привычки куда больше...

(Может, еще и потому меня всегда беспокоили «золотые медалисты» — гордость и краса советской, да и постсоветской школы. Часто им самим непонятно, что им на самом деле нравится, а что — нет, куда после окончания школы податься, чем заняться...)

В высоком собрании докладывали итоги большого проекта: пять отечественных институтов и два закордонных трудились больше года над программой одной средней

школы. Правда, не простой, а золотой школы, не какой-то там районной, а той, которая открывалась в Сколково.

Как и все остальное в кремниевой нашей долине, в «протуберанце за МКАДом», в городе государственного солнца и правительственной мечты, в этом проекте впечатляли масштабы задействованных научно-педагогических и менеджерских сил и — соответственно — вложенных бюджетных и внебюджетных средств.

Надо сказать, к проекту особых претензий не было. Современное, продвинутое, все самые модные слова сказаны, последние мировые тренды учтены — что я честно признал в своем выступлении... Конечно, несколько комичным было несоответствие масштабов: все это про одну отдельно взятую школу, при том, что только в Москве их больше тысячи.

И еще напомнил всем шуточный (серьезный?) ответ директора легендарной Второй физматшколы, которая была одной из лучших в Москве когда я ее заканчивал, и сегодня, почти полвека спустя, в нынешних пресловутых рейтингах входит в первую тройку...

Когда директора накануне его 85-летия журналисты спросили: «Как создать такую школу? Дайте рецепт», — он ответил: «Очень просто — надо собрать хороших учителей и не мешать им работать».

Не уверен, что рецепт Народного учителя России менее убедителен, чем продвинутые разработки пяти уважаемых институций. Да и результат у него налицо, а не только на разноцветной мультимедиа-презентации...

Друзья звонили в панике. Что делать — учительница, исправив две ошибки в тетрадке сына-первоклассника, крупно, красным фломастером написала: «Свинья!» Причем первоклашка Саня никак не реагировал, не расстроился, из чего в общем-то следовало, что у него в классе это нормальная форма диалога учителя с учеником.

Растерянная мама назавтра пошла в школу: может, все-таки учительница сгоряча брякнула, а теперь надо найти какой-то способ извиниться перед ребенком...

Извиниться? Перед ребенком? Да вы что, с дуба рухнули? Учительница во всей мудрости нашей педагогической психологии, которой она обучилась в каком-нибудь педучилище, но не исключая, что и в столичном педуниверситете, объяснила неразумной мамаше: «Это же я ему стимул создаю!»

Вот свинья! (Это уже я ей, учительнице, стимул создаю.)

Мама набралась мужества и пошла с тетрадкой к директору, где ее вежливо выслушали: «У нас уже были сигналы... Анализируем информацию. Ситуацию держим под контролем. Будут приняты адекватные меры».

...Да нет, что вы, учительницу никто и не подумал из школы гнать. Саню в параллельный класс перевели. Приняли адекватные меры.

Учительская конференция перед началом нового учебного года. Не без задней мысли процитировал несколько статей международной «Конвенции о правах ребенка». Вроде как напомнил общеизвестное. И добавил, что «Конвенция» — документ, который, как известно, подписало наибольшее количество стран за всю историю человечества (в том числе, естественно, и Россия).

Удивленный гул и ропот недовольства в зале — особенно после статьи 16-й:

«Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию. Ребенок имеет право на защиту закона от такого вмешательства или посягательства».

Это как? Да, так. Если на уроке записка летит по классу, изъять ее можно (нарушение дисциплины и правил поведения на уроке поскольку), а вот читать — нельзя. Тем более — вслух перед всем классом.

Растерянные лица коллег. Поджатые губы. Устой рушатся?

Традиции советской школы — и славные, и страшные — общеизвестны. В последнее время особенно много с высоких трибун говорят о необходимости сохранения этих традиций. Но что именно сохранять?

Традицию абсолютной неспособности сказать по-английски как тебя зовут после пятилетнего изучения иностранного языка? Или все-таки традицию развития мышления на уроках математики? Споры о смысле жизни после чтения Толстого и Достоевского? Или маршировку в противогазах по школьному двору?

Некоторое время назад ответ на эти вопросы казался очевидным. Однако нынешний «Капитан Очевидность» дает совсем другие ответы. Последние тенденции таковы, что начальная военная подготовка с маршем в противогазах возвращается, а вот Толстой с Достоевским...

Не кто-нибудь, а Президент Российской Академии образования предложил убрать Толстого с Достоевским — ввиду их сложности — из школьной программы. И это уже Салтыков-Щедрин.

Казалось бы, можно уже ничему не удивляться, но тут журналистско-фейсбучный народ почему-то пришел в полное изумление. И пресс-секретарю даже пришлось запускать невнятный бубнеж про то, что вроде и не совсем это было сказано, и совсем не это имелось в виду...

Немного о сложности. Скажу вещь непопулярную: учиться вообще должно быть трудно. Интересно, увлекательно — да. Но — трудно. В «школы радости», где все постигается без напряжения, не верю. Как и в освоение иностранных языков во сне.

Радость в учебе, конечно, есть, но она — в преодолении, в постижении, в том, что добрался до еще одной вершины, а там — и видно дальше, и дышится легче.

Кстати, детские сказки — это простые тексты? Ребенку там сразу все понятно? Может — и их уберем?

И еще. Конечно, «Войну и мир» мало кто одолел в школе. Да, конечно, невозможно понять и осознать все это в шестнадцать лет. Мальчики, как известно, читают больше про войну, девочки — про любовь, и уж совсем отдельные безумцы — философские отступления. Но все-таки что-то остается, и само знание о том, что такое существует. Да и разве не в подростковом возрасте идет постижение самого главного — любви и смерти, дружбы и предательства...

Следуя этой логике, и детей было бы разумней заводить не в 20—30 лет, а в 60—80 — и мудрости вроде как побольше, и жизненного опыта... Однако природа отчего-то распорядилась иначе...

Слушать надо поэтов, а не академиков образования. Помните у Слуцкого:

Интеллигентнее всех в стране
девятокласники, десятотласники:
ими только что прочитаны классики
и не забыты ещё вполне.

На годовом зачете по математике Павел, здоровый жизнерадостный бугай, краса и гордость школьных дискотек, что называется — поплыл. В глазах — тоска.

Это был один из тех случаев, когда второй год только усугубляет ситуацию. Да и не дурак он. Как его зацепить, чтоб мозгами пошевелил?

— Паша, — спрашиваю, — ты жениться планируешь?

Аудитория заинтересованно замерла.

— Вообще? Не знаю... Да, наверное. А что?

Отвечает растерянно, но хоть что-то отвечает...

— А детей заводить?

Тут класс захихикал не таясь, а комиссия определенно решила, что я рехнулся.

Павел оживился:

— Да. А что?

— Вот придет к тебе сын твой с простенькой такой задачей, на уровне табуретки:

помоги, папа. Неужели ты не сможешь ее решить? И каким будет твой отцовский авторитет? Неужели ты перед сыном проколешься?

Ну и решил он эту задачку, не мог не решить.

Не зря же во всех педагогических методиках пишут: важно, чтоб была мотивация!

Знаменитый американский сериал «Карточный домик» убедительно разоблачает власть в США, погрязшую в коррупции, лоббизме и цинизме. Для меня, простудившегося на сквозняках в коридорах нашей власти, — многое узнаваемо.

Может, в рамках импортозамещения кто возьмется за отечественный аналог «Карточного домика»? Сменить один Белый дом на другой не составит особых проблем.

Кроме одной.

Главная коллизия, ключевая интрига многосерийного драматического триллера — проведение через голосование в тамошнем Конгрессе поправок в закон об образовании. Ломаются перья, кобелятся профсоюзы, проводятся бесконечные обсуждения и встречи профессионалов, кровавые дискуссии по каждому нюансу, параграфу, статье, строке, запятой законопроекта. Сражаются самые именитые юристы, звезды журналистики, матерые политики, включая всю президентскую рать и самого президента.

Пусть из амбиций, жажды власти и т.д. (см. выше). Но возможно ли представить, чтобы у нас обсуждение нюансов образовательного законопроекта затронуло все этажи государственной системы, обрушило карьеры и вынудило уйти в отставку первых лиц государства?

И уж раз вспомнил про наш Белый дом...

Ежегодная встреча председателя Правительства с членами Экспертного совета при этом самом Правительстве («Открытое правительство» — так это у нас теперь называется).

Мы сидим эдаким демократичным амфитеатром, задаем вопросы, премьер записывает, комментирует, отвечает.

Ну и я сказал об одной проблеме, которая почему-то числится по ведомству образования, а на самом деле куда серьезней. О проблеме национального экзамена.

Мы воспринимаем ЕГЭ как предъявление школьником, выпускником своих знаний — государству. Отсюда и название: ЕГЭ — единый *госэкзамен*, и ГИА — *государственная* итоговая аттестация.

На самом деле одновременно, во время проведения всех этих ГИА-ОГЭ-ЕГЭ происходит обратный и, на мой взгляд, гораздо более серьезный процесс — предъявление государства школьнику. И вот каждый год государство пытается сдать этот госэкзамен, предъявляет себя школьнику в том виде, в котором способно.

И пока, надо признать, государство этот экзамен регулярно проваливает. Только в последние пару лет с утечками, коррупцией, дурацкими вопросами стало чуть получше, не так позорно. В итоге выпускник понимает, что честная конкуренция — это не здесь, честный результат — это не здесь. Потом открытое правительство и закрытое правительство может долго обсуждать честность конкуренции в экономике, честность конкуренции в политике, но непонятно, с кем, как и зачем это потом обсуждать?

Собственно, это и есть главный вопрос, стоящий перед всеми нами: можем мы предъявить вообще пристойное государство своему новому поколению или не можем?

Во время выступления внимательный премьер кивал, что-то тщательно записывал, подчеркивал. Когда я закончил свой взволнованный спич, повисла пауза. Премьер что-то еще подчеркнул в своем блокноте и глубоко задумался. Пауза становилась долгой. Мхатовской. Потом она стала неловкой.

Ответа не последовало.