

Вопрос: как оценить идеи ученого? Что это – просто рассуждения или выдающаяся работа, которая навсегда оставит след в педагогике?

Хорошо бы, конечно, посоветоваться.

Увы, не с кем... Заранее можно предвидеть: скажут, что это утопии; что это уже было; вспомнят школу без стен американца Ивана Иллича (идеи Балабана только внешне похожи, по существу же – ничего общего). Пожмут плечами. Скажут: зачем это? И еще тысяча отговорок найдется.

Мы все страдаем: нет педагогической науки, нет науки... А может быть, вот она? Может быть, это и есть педагогическая наука?

Здесь все признаки науки, и первый – смелость мысли. Она, можно сказать, безоглядна. Критике подвергаются самые, казалось бы, незыблемые основы школьного дела и учения. Мы ведь все больше по верхам, мы все ищем способы залатать прорехи, но надо же когда-нибудь понять, откуда идут все те недостатки, с которыми все борются десятилетиями и столетиями.

Понять. Попытаться понять. Представить себе.

М. Балабан не зовет закрывать школы и начинать новую педагогическую революцию... И мы после публикации не начнем пылкую борьбу за парк-школу против класс-школы. Работа педагога сама сделает свое дело – позволит многое понять.

С. Соловейчик Из предисловия к публикации труда М. Балабана «Школа-парк» в газете «Первое сентября» от 26 ноября 1992 г.

### **Предисловие редактора**

Природная программа развития строго индивидуальна. Этому мальчику нужно для развития прыгать и скакать, а этому — сидеть в уголке и вертеть кубик Рубика. Эту девочку надо бы вести в школу с четырех лет, а эту — с двенадцати. Она не хуже, не лучше, она, может быть, в академики выйдет, но при условии, что ее начнут учить вовремя, не позже, но и не раньше.

Однако что же делать? Эпоха индивидуального образования навсегда ушла в прошлое. Наши дети должны учиться, развиваться, и притом именно в школе, одного возраста.

Действительно, совсем недавно казалось, что «эпоха индивидуального образования навсегда ушла в прошлое». Оказывается, это вовсе не так: странная книга, которую мне выпала честь представить, доказывает неожиданный выход из сложившейся сегодня в образовании патовой ситуации. Раз невозможно составить столько программ, сколько есть личностей на белом свете, современное образование должно быть построено как система обслуживания ее клиентов-учеников, которые, наподобие покупателей в супермаркете, будут выбирать в школе то, что им действительно нужно здесь и сейчас. Практически Милослав Балабан доказал, что для того, чтобы каждый ребенок мог развиваться со своей собственной скоростью, нужно просто-напросто отменить... саму школу.

Для большинства людей это понятие давно слилось с терминами «урок», «класс», «перемена», «отметка», «аттестат». Конечно, автор призывает отменить не школу вообще, а школу с уроками, классами, расписанием... Чтобы подчеркнуть особенности ее заорганизованной (а значит, губительной для развития всего живого) структуры, он назвал привычную для всех школу «классно-урочной». А взамен ее предлагает создать школу открытого свободного выбора — «школу-парк».

Если кто-то надеется получить четкие инструкции к действию, то эта книга не для него. Так же как в парк-школе не может быть преподавания предметов по заранее намеченному учителем плану, так и в этой книге скорее представлено поле различных рассуждений автора, доказательств верности его концепции,

построенных на историческом, правовом, лингвистическом, естественнонаучном анализе, из которых каждый может выбрать свою часть. Поэтому читать книгу можно практически с любой страницы, хоть задом наперед. Много будет непонятно, многое — спорно. Не пугайтесь: в этой книге каждый найдет кусочек специально для себя. А прочитать ее с начала до конца смогут немногие: самые упорные и те, кто привык «продираться» сквозь письменные знания.

Но не думайте, что все, описанное здесь, — сплошная утопия. Я поверила в эти идеи много лет назад и, наряду с коллегами из Екатеринбурга, проверяю их на практике. Кажется, за это время я поверила в них больше Милослава Александровича. Но это — совсем другая история, которую я опишу в своей книге. А сейчас я хочу обратиться к тем, кто впервые держит эту книгу в руках. Вы для нас не читатель, а потенциальный единомышленник, партнер. Школа-Парк реальна, но ее нельзя сконструировать, ее можно лишь зародить и, поддерживая, развивать. В вашей школе, детском саду, колледже или институте завтра может появиться свой Парк, особенный и неповторимый. Нужно только поверить в ребенка, нужно только захотеть бороться за его счастье...

**Ольга Леонтьева, кандидат педагогических наук, Москва, Школа самоопределения.**

### **Вступление**

*Мир опустел... Судьба земли повсюду та же: Где капля блага, там на страже Уж просвещение иль тиран.*

*А. С. Пушкин*

Сегодня классно-урочной школьной системой недовольны даже те, кто долгое время верил, что ее недостатки связаны с низким уровнем организации, и если, дескать, удастся повысить качество самого образования и его управления, то недостатки будут преодолены.

Но оказалось, недостатки, противоречия и, если сказать резче, пороки заложены в самом существе классно-урочной системы. Более того, она несет в себе потенциальный негатив, непреодолимый половинчатыми реформами, нацеленными на улучшение присущих школе свойств.

Принято, например, оценивать эффект школьного образования по тому, что она якобы **дает** своему ученику. Но исходный постулат либерального образования гласит, что личностное развитие идет там, где человек действует активно и самостоятельно: не берет, а добывает сам и отдает другим то, чем богат.

Этого классно-урочная техника обучения не может обеспечить уже потому, что ей удастся только кое-как обработать учеников по заданной программе, да и то, к счастью, далеко не всех. Многих она просто незаметно калечит.

Ребенок пытается приспособить свое природное развитие к жестким условиям класс-школы. Так что 9—16 лет такой адаптации в начальной, средней и высшей только изменяют его развитие в определенную сторону. Но в какую? Ответ на этот вопрос раньше казался вполне очевидным, пока класс-школа не стала общедоступной и обязательной для всех без исключения. **Такой «прогресс» сделал школьное образование нормой массовой культуры.**

Оказалось, что класс-школа:

- готовит своих учеников не к жизни, а к другой ступени все той же школы;
- дает усредненные, стандартные знания, которые чаще всего забываются за ненадобностью;
- непрерывно сортирует учеников по успеваемости, что насаждает не гражданскую, а клановую и кастовую мораль;
- воспитывает вовсе не те качества, которые провозглашает в качестве

целей...

Таких претензий к класс-школе накопилось слишком много!

Почти священный статус казенной школы мешает развитию здорового рынка учебных услуг. Как всякая другая казенная карьера, подъем по ступеням этого храма знаний укрепляет не силу ума и духа, а такие их слабости, как тупая покорность и тщеславие. Классно-урочная сортировка учеников пестует в их душах особую рабскую гордыню, которой нужна не истина, а то, что Пушкин («Герой») точно назвал — «нас возвышающий обман».

Главным орудием этого обмана стал жесткий стандарт якобы особо правильного, «писанного» (в учебниках) знания по утвержденному свыше списку учебных предметов. С первой до последней ступени класс-школы «возвыситься над неучами» помогает овладение такими готовыми протезами знаний, что резко обедняет личный опыт учащихся. Но всякое знание-орудие, предлагаемое школой, действительно лишь в достаточно богатом контексте знания-органа, растущего с личным опытом. Этот порочный круг делает класс-школу одним из самых дорогих, болезненных (всем пришлось отдать ей часть своей жизни) и опасных мифов нашего времени.

В последние годы педагогам удалось доказать и показать высокую эффективность свободного учебного пространства. В открытых студиях и мастерских парк-школы каждый ученик может реально отыскать себе свое живое дело, не соперничая с другими, а помогая им. Но такая школа сотрудничества подрывает главную приманку класс-школы — тот самый обман, так легко «возвышающий» нас над другими при помощи выдаваемых по чужой воле оценок, зачетов, званий, аттестатов и дипломов. Вместе с высокими идеями просвещения этот мощный аппарат привилегий заставляет нас не замечать перерождения все более многолетней и массовой школы из питомника наемной рабсилы в отстойник опасных для общества сил.

Почему же не удастся провести давно назревшую либеральную реформу всей системы образования? Все усилия в этом плане неизбежно вырождаются в пустые декларации под давлением страха: если дети плохо ведут себя под надзором учителя в замкнутом пространстве класса, то что они будут делать в сводном пространстве открытой студии? Именно в погоне за мифичным «порядком» в образовании мы пытаемся как-то подправить столь явный обман авторитарно-силовой техники обучения в класс-школе. Эта книга поможет развеять эти опасения.

Она организует основные претензии к порокам класс-школы в эпицентры аргументов, размышлений, фактов и рекомендаций.

Построить последовательность анализа нам помогают взаимосвязанные темы, в которых объединены острые проблемы современного образования и альтернативы его развития:

- как школа попала в капкан стандартной, классно-урочной техники?
- почему утвердилось предметное содержание класс-школьного обучения?
- почему нужно менять весь школьный строй, а не методы обучения?
- как вывести школу из публичного права в частное?
- какая системная реформа школьного строя нужна гражданскому обществу?
- чем отличается этика класс-школы от этики парк-школы и открытых студий?
- как организовать свободную студию?
- как вывести школу на волю и как ей жить на воле?

Эта книга — и поиски ответов на эти вопросы, отчасти совместно с читателем; и критический анализ образования философами, учеными и педагогами; и альтернативные идеи о путях его развития, уже претворяемые на

практике.

Надеюсь, что принципы, идеи, выводы, изложенные в книге, помогут подлинному реформированию образования и будут полезны лично Вам.

С самым искренним уважением,  
Милослав Балабан.

## Глава 1

Зачем выводить школу из классно-урочного состояния, или тирания классно-урочного образования

Почему школу так трудно отделить от церкви?

С чего бы это поэту ставить явно вредного тирана в один ряд со столь нужным всем и каждому просвещением? Ведь тиран силой ОТНИМАЕТ свободу и личное достоинство, а школа употребляет свою силу на то, чтобы ДАТЬ образование, с которым приходят статус, работа и прочие блага. Объединяет эти два насилия лишь то, что тиран и школа, отнимая и давая, делают якобы благое, доброе дело: ИСПРАВЛЯЮТ дурную природу человека и общества.

Они как бы занимаются тем, что всегда старалась сделать церковь. Вот почему школу издавна стараются отделить именно от церкви, а не от чего-нибудь другого. Дело в том, что нынешняя индустрия массового образования действительно была порождена церковью. В годы религиозной смуты протестанты создали ее с чисто «духовной» целью: избавить свою безграмотную паству от гнета шибко грамотных католических попов.

Один из видных деятелей церковной реформы XVII века Ян Амос Коменский изобрел очень удачный механизм для массового обучения грамоте. Ему удалось создать особый, внешне вполне светский и продуктивный, но явно учебный филиал протестантской церкви (Коменский был епископом церкви Моравских братьев). Возглавляемое им движение сторонников Пансофии (Всеобщей Мудрости) расширило рамки прямого действия Священного писания на все отправления человеческого разума. Отрицая, вслед за Лютером, наличие у человека свободы воли, которой якобы «управляет тот, кто сидит на ней в седле: Бог или Дьявол», сторонники этой странной религии до сих пор веруют в силу внешней (по отношению к грешному разуму смертного) «объективной истины», исходящей от самого Всевышнего.

Секта пансофистов, которая мало чем отличалась от других сект в разгар религиозной смуты, не стала отдельной церковью и после окончания Тридцатилетней войны. Но она обрела множество вполне мирских форм: от начальных классно-урочных школ при протестантских церквях (1650—1665) до появления «Королевского общества по развитию естественного знания» в

1662 году в лоне государственной англиканской церкви.

Известный британский историк А. Тойнби еще в 1973 году подчеркнул, что быстрое развитие такой школы было реакцией на абсурд сотрясавших Европу с 1618 по 1658 год религиозных войн, когда никто никому ничего доказать не мог. В любом случае, за несколько десятилетий появилась и стала бурно развиваться (под видом общедоступной школы для массового обучения паствы грамоте) новая социальная структура — церковь, которая старательно пытается выглядеть вполне мирской и «продуктивной» сферой услуг. Здесь учитель ведет работу по строгому плану, а не хаотично, как в других школах, сохраняя главный принцип воинственного протестантизма: ведение службы не должно вести к появлению новых профессионалов в духовной сфере. Так классно-урочный культ Пансофии усердно старается выглядеть более упорядоченной государственной школой.

Как ни странно, ее создатель сам не подозревал, как мощно воздействует на сложившуюся тогда систему знания столь «продуктивная» техника массовой словесной обработки (Группового Вербального Процессинга — ГВП-техника). Теолог Коменский подсмотрел ее на отцовской мельнице. Дело в том, что мельничный принцип непрерывного контроля единого стандарта знаний у всех учеников требует особого «сыпучего» знания, которое легко сортируется на экзаменационном сите.

Такой необычной консистенцией по своей природе обладают лишь:

- созданные «казуистами» (из ранних христиан) жесткие каноны вопросов и ответов для проведения массовых процедур исповеди и отпущения грехов;
- самые простые исчисления грамоты с их замкнутыми алфавитами букв и конечным числом правил грамматики;
- столь же простые исчисления счета с конечным набором цифр и жестких правил арифметики.

Поэтому классно-урочная мельница способна обучать практически всех только двум примитивным «искусствам» — читать и считать. Но настойчивые попытки расширить диапазон пансофических ритуалов классно-урочной службы привели к тому, что появились столь же «сыпучие» исчисления всех других знаний. До этого «Века Разума» (как окрестил эту эпоху механистического рационализма маркиз Кондоре, создатель теории прогресса) знания составляли интегральный комплекс обиходного здравого смысла, где каждый мог бы найти нужный ему аспект натуральной философии, метафизики, естественной истории и медицины.

Монопольное положение пансофических школ (как вполне мирской «госцеркви») привело к тому, что классно-урочная техника сортировки потребовала развития иной системы научных исчислений Нового времени. Но когда на этой технологической основе появилось множество местных, чаще всего городских, школ-учреждений, многие достоинства непрофессионального вышколивания обернулись серьезными недостатками.

Дело в том, что сама групповая словесная обработка требует специального расположения учеников. Словно зерна на жернове, они должны быть выстроены в учебную горизонталь класса, что обычно дает положительный эффект лишь при обучении грамоте, то есть стандартному коду или исчислению. При этом отсеянный на экзаменационных ситах нестандарт может, как на мельнице, направляться на «повторный курс» той же самой обработки, давая азы грамоты практически каждому. Но ничему другому такая класс-школа учить не может.

Как видно, бесплодные попытки отделить школу от церкви лишь напоминают нам о пагубности такого технического подхода к духовному развитию. Именно механицизм школьной техники воспитывает нас в убеждении, что существуют простые формулы всеобщего счастья. У нас многие до сих пор не

понимают, что, действуя по формуле «коль у других имение отымешь и разделишь — наступит вожделение», можно довести самую богатую страну до полной нищеты. От веры в благо школьной тирании избавиться еще труднее. Оставаясь во власти действующей системы просвещения, нельзя не заметить, что полное бессилие исправительно-силовой школы связано с ее природой, а не с тем, что ей якобы нужны новые подпорки «слева» или «справа». Крайне левым педагогам, которые уверены, что каждого можно научить чему угодно, всегда не хватает средств, чтобы навести порядок в стандартах уроков, учебников и программ. А крайне правым, которые считают, что обучению поддаются лишь избранные по роду, расе или таланту, всегда мало средств на введение более жесткой системы «объективной» сортировки детей по отметкам. Да, не случайно у Пушкина просвещение и тиран — понятия одноплановые.

«Нажить» себе образование когда-то можно было и без расписания уроков

Давно, с времен Руссо, почти никто не удивляется тому, что главная задача нашего образования — это «улучшить», «исправить», «починить» заведомо негодное для нормальной жизни в обществе существо каждого ученика. Ведь без такой доводки человек, по общему мнению, останется не только «дикарем» (который, наверное, получает какое-то свое образование в своей «дикой» школе), но вырастет просто чурбаном. Так искренне считал и Коменский, создавая свою классно-урочную дидактическую «машину» как важное средство всеобщего исправления ПОРОЧНОЙ природы человека.

Гуманитарные идеи уважения к природе человека исповедовали в то время его идейные противники — последователи Эразма Роттердамского. Так что слово «гуманист» для создателя класс-школы было явным ругательством. Он справедливо обиделся бы, узнав, что теперь его объявили видным гуманистом.

«Гуманизм» класс-школы — пустое заклинание уже потому, что она была создана как АНТИПОД действовавшей до нее системы вполне гуманитарного (значит, уважающего природу человека и его свободу воли) образования. Классно-урочную мельницу удалось успешно внедрить в систему массового образования, опираясь именно на победу схоластов над гуманистами, которые верили в добрую природу человека. В период Реформации Лютер одержал верх над Эразмом: победили схоласты, утвердившие единый Символ веры. Согласно ему грехопадение полностью лишило человека способности направлять свою волю на духовные блага; а естественный человек по своей природе порочен, отрешен от добра и мертв во грехе. Для его исправления и понадобилась церковь, а с нею и силовая система классно-урочного образования.

Со всеми претензиями к себе класс-школа научилась успешно справляться, опираясь на принцип добрых намерений. Она ведь учит только добру, а значит — чем дольше держать в ней молодежь, тем умнее и лучше станет все поколение... Эта логика действует до сих пор, продлевая срок принудительной отсидки в класс-школе уже во много раз, а начиналось все с двух лет массовой обработки гугенотов в «машине» Коменского.

Еще с времен Руссо известно, что школа не столько «дает», сколько «отнимает» нечто самое важное в судьбе человека. Класс-школа вынуждена игнорировать почти все важные и вполне реальные духовные ценности, начиная с любопытства, упорства, честности, мужества и кончая находчивостью, веселым характером и дружелюбием. Они либо редуцируются до казенных прописей насчет любознательности и дисциплины, либо вообще не принимаются во внимание как несущественные для целей классно-урочной дидактики. Перерастая в идеологию, всякий технический императив классно-урочной процедуры может оказаться в основе многих классовых, расовых, социальных, национальных и других конфликтов. Их часто принимают за неизбежные конфликты «двух

культур», «отцов и детей», «богатых и бедных», «умных и дураков», хотя реально они бывают эффектом вполне «бытовой» шизофрении.

Такой эффект обнаружил Ю. Найда (знаменитый американский лингвист), доказавший, что обиходное представление о «стопроцентном американце» (который говорит по-английски без всякого иноземного акцента) привело к тому, что население США так плохо владеет иностранными языками, хотя состоит из недавних эмигрантов.

Классно-урочное обучение основано на опасном (для развития полноценной личности) заблуждении религиозных схоластов относительно необходимости якобы усвоения готовых истин. Но этот важный аспект умело скрывается, и резкое расхождение взглядов гуманистов и схоластов уступает место невинному конфликту «физиков и лириков». Появилось и формальное деление на «гуманитарные», «естественные» и «точные» науки («Science and Humanities» в английской традиции). К счастью, большая часть учителей — гуманисты, ибо верят, что каждый из нас пришел в этот мир, чтобы по-своему увидеть его и как-то (не всегда словесно) передать свой взгляд другим.

Для сторонников гуманитарной, а не силовой школы ясно, что:

- **ОБРАЗОВАНИЕ** — это развитие **своих** знаний, а не усвоение **чужих** мнений по казенному списку учебных предметов;
- **УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ** — это уровень реализации **своих** духовных потенциалов, а не мера подчинения своего разума чужому;
- **ШКОЛА** — это место такого **ухода** за растущей личностью, чтобы каждый смог сам нажать себе характер, знания и друзей, а не «исправдом», чьи колодки заставляют детей расти по чужим, но единым, кем-то установленным правилам;
- **ПАМЯТЬ** — орган скорее «пластичного забывания» (для защиты своего сознания от чужеродной ему информации), чем хранилище чужих готовых знаний, как ее пытаются представить...

Длинный список подобных расхождений показывает, что дело вовсе не в выборе силовых или либеральных методов работы в классе. Это заблуждение заставляет многих, включая самую либеральную школу Дьюи в США, продолжать тщетные поиски какой-то особой, «более либеральной» методики для работы в тех же силовых класс-школах. Мы предлагаем поискать альтернативу системе исправительно-силового (по своей природе) образования в классно-урочной школе. Мы перестали замечать, что сама эта система действует в режиме исправительного учреждения, где всякое обучение основано на том, чтобы как-то заставить ученика делать какие-то ошибки, а учителю дать право публично (в назидание другим!) исправлять их на уроке, семинаре или экзамене.

Как вывести школу из публичного права в частное

Что же нам мешало (и до сих пор мешает) понять, что класс-школа давно действует как тесная клетка?

Обычно таким препятствием оказывается тот или иной порочный круг, который, по всей вероятности, давно действует в каких-то странных (для гражданского общества) явно «феодалных» отношениях учителя и ученика в классе. Мы не обращаем должного внимания на то, что школьное образование обычно получают по чьей-то чужой «милости». Его нельзя потребовать, а нужно заслужить у того, кто вправе ее тебе «пожаловать».

Легко заметить, что за два века «силовой» монополии класс-школа вывела массовое образование из сферы **частного права** и завела его в тупик, обучение стало казенным актом публично-правового порядка. Известен системный выход из такого же властного тупика в экономике. Это — финансовая либерализация, которая отнимает функцию реального контроля у замкнутой властной иерархии администраторов и передает ее свободной и открытой гетерархии частных

потребителей и производителей.

Монопольно-казенные знания похожи на жесткие цены в плановой экономике. Там вместо динамики свободных цен устанавливается чиновный диктат правильных (якобы способствующих «продуктивным» целям производства и благосостояния народа) и жестко фиксированных государством расценок. При этом даже самым репрессивным режимам никогда не удается полностью исключить из обращения ни свободные цены, ни свободные знания.

В плановой тирании свободные цены (которые формируются только на открытом рынке) уходят в теневую экономику, а их статус официально снижается до самого низменного уровня преступного занятия торгашей и спекулянтов. То же самое происходит и со свободными знаниями, которые формируются в открытом общении: их статус понижен до уровня слухов, сплетен и предрассудков. Естественно, что фиксированные цены приводят к уродствам в экономике: она может оказаться монопольно изувеченной в любую сторону. Силой навязывая искусственную «систему обращения» фиксированного и обязательного для всех комплекса знаний, класс-школа так же уродует духовное развитие народа. В экономике подобное происходит под монопольным влиянием таких невидных технических устройств, как отраслевые министерства, ведомства и другие учреждения. Система массового классно-урочного образования стала одним из таких административно-отраслевых устройств, где класс-школьные «машины» усердно осуществляют групповую стандартную обработку не однородных заготовок, а различных по своей природе человеческих душ.

Класс-школа заставляет забывать, что человек приходит в этот мир как личность, способная увидеть его по-своему, создавая новый, особый ракурс существования. Этот постулат гуманизма — прямое следствие фундаментального биогенетического закона: органическое развитие основано на необходимом и достаточном разнообразии. Одним из проявлений этого закона в человеческом обиходе является необходимость, возможность и способность всякой личности постоянно делать осмысленный (хотя бы интуитивно) и достаточно ответственный ВЫБОР.

Экономический аспект выбора был вскрыт Адамом Смитом в его знаменитой формуле: «Дай мне то, что мне нужно, и ты получишь то, что необходимо тебе... Именно таким путем мы получаем друг от друга главную часть нужных нам услуг». На первый взгляд это — заурядная фраза о том, как полезно заботиться об интересах партнера. Однако, если выделить в ней слово «**мне**», то вывод станет менее тривиальным: если ты не предложишь именно то, что нужно **лично мне**, то можешь не получить то, что нужно тебе.

Рынок как одна из глобальных систем реального оборота духовных и материальных ценностей в социальном симбиозе позволяет особым, обычно отнюдь не словесным, но детальным и многоплановым, образом рассматривать, сравнивать и оценивать самые важные (материальные и духовные) аспекты нашей жизни. К сожалению, нам пока не удалось найти адекватное понятие для обозначения того творческого эффекта, который достигается каждым актом осознанного, обдуманного и ответственного **выбора**. Ведь мы постоянно выбираем не только товары и услуги, но и многое другое в нашей культуре. Этот интегральный эффект редко привлекает внимание как «уровень спроса на...», хотя он ощутимо воздействует на систему культурных ценностей, часто вопреки мнениям экспертов. Еще очевиднее станет важность этого общего понятия для педагога, если вспомнить, какую роль играет сам опыт принятия ответственных решений в развитии личности, ее духовного и материального благосостояния.

Появлению вредной для общества экономической и духовной монополии мешают не законы, а сам финансовый режим, который определяет здоровое,



полезное направление оборота ресурсов под влиянием выбора, осуществляемого прямым потребителем знаний, товаров и услуг. У нас есть серьезные основания полагать, что и в сфере образования подобная финансовая терапия, например, через ваучер или страховой полис, действующий «прямо» — от ученика к учителю, минуя администрацию, — может включить в действие либеральный цикл развития. Он плавно переведет массовое образование из сферы публичного действия в сферу частного права. При этом от властной опеки государства освобождаются не только ученик, учитель и школа, но и само государство избавляется от чуждых ему забот и расходов. Прямой ваучер или полис создает реальный, а не мифический рынок педагогических услуг, лишая сугубо публичного статуса:

- отношения учителя с учеником (властные связи уступают место режиму частного общения с избранным тобой человеком);
- школьный класс (замкнутая группа принудительного членства становится открытой студией свободного доступа);
- аттестацию учащихся (этот публичный акт, делающий даже частные школы казенными конторами, снова станет частным, а потому — гораздо более ответственным отзывом эксперта);
- учебники и программы, которые из казенных орудий внешней сортировки учащихся по способностям вернутся в свое частное состояние полезных справочников;
- систему учебных ценностей (так называемые объективные научные истины и другие казенные доблести быстро станут частными мнениями).

Вывести массовую школу из административной ловушки — вполне техническая задача. Решить ее поможет замена старой арифметической модели обучения (как расширения объема усвоенных учениками чужих знаний) более интегральной перспективой прироста личного знания от его **реального** оборота. В результате за несколько лет массовая школа неизбежно станет мощной и богатой сферой услуг. Свободное образование в открытых студиях сможет избавить нашу цивилизацию и от таких ее недугов, как безработица и терроризм, которые во многом порождены властной природой казенного вышколивания.

Что хочет и что может «дать» класс-школа ученику

Мы давно смирились с тем, что начальная, средняя и высшая школа укорачивает на 15 и более лет у каждого поколения свободу жить в своем личном времени и пространстве. Почти каждый из нас лишается самого ценного (для него и для человечества в целом) достояния — возможности максимально развить индивидуальные врожденные потенции и реализовать собственный взгляд на мир.

Этот факт лишает всякого смысла ссылки на то, что «**получить образование**» — это всего лишь удобный способ выражения других, более глубоких, правильных и гуманных идей. Он формирует наши реальные устремления, намерения и действия, ибо глагольный оборот «получить образование» входит в нашу жизнь более значимо, чем утверждения типа «солнце всходит», где такой же физический абсурд не меняет природу явления. Только тиран может «дать» другому человеку то, что тот (физически и психически) не может «получить», силой принуждая его верить явному обману, совершаемому якобы в его же интересах.

Но и менее тираничные педагоги-либералы тоже пока всерьез не посягают на исправительно-силовые ритуалы «давания» и «получения» каких-то знаний. При этом:

- чаще всего учителя стараются заполнить чем-то необычным казенную пустоту ритуалов урока;
- реже — в разных школах «самоопределения» (от Дьюи до Тубельского)

как-то снижается гнет оценок и программы на уроках;

- совсем редко (в таких частных школах, как «Саммерхилл» в Англии или «Садбери Вэлли» в США) вводят полную свободу посещения всех занятий.

Массовая школа продолжает жить в пустом ритуальном пространстве классов, уроков, предметов и оценок. Ее мощной системе пока противостоит лишь аморфная творческая анархия (по И. Илличу). Замена одного набора силовых ритуалов другим не меняет того, что реально класс-школа не столько «исправляет», сколько коверкает душу ученика. Ведь даже на самом бесспорном уровне школьных достижений занятия в классе развивают не «дисциплину ума», а дисциплину подчинения. Взамен все получают единый аттестат и неизбежно нищий паек плохо усваиваемого стандарта «научных» (а на деле — казенных) знаний, умений и навыков. При этом школа, как всякий другой тиран, навязывает подвластному обществу свою этику — систему ценностей, где:

- занижено значение того, что тирания на деле **отнимает** у людей;
- сильно преувеличена значимость того, что она якобы им **дает**.

Под прикрытием этого заблуждения обычно возникает и развивается не только в заведомых тираниях, но и в гражданском обществе неподдающаяся реальным реформам социальная патология. Видимо, только средства массовой информации смогут помочь в реализации нужного «этического сдвига». Без него трудно надеяться на действенную либерализацию европейской модели классно-урочного образования. Ведь для этого придется резко изменить систему учебных ценностей. Кто из нас, отсидевших годы и годы на уроках и над учебниками, сейчас готов принять обычную «ловкость рук» в каком-то своем деле за вполне достойное содержание школьного образования? А пока мы к этому не очень готовы, остается надеяться на русский «авось», на проповедь гуманизма и прочие привычные заклинания педагогики. Вечная нищета школ и эти явно нереализуемые призывы — это защитные средства, которые давно делают свое полезное дело. Они отваживают самых «крутых» чиновников от участия в школьных делах и реформах. А без них некому дальше завертывать гайки планово-силового обучения.

Именно за счет того, что школа везде работает в режиме «три пишем — два в уме», она не гибнет под давлением этического абсурда. В ней благополучно растет и развиваться «теневой», но вполне действенный рынок реального образования, которое мы не «получаем» в готовом виде, а **наживаем** (даже в класс-школах) вопреки всем стандартам, программам, оценкам и экзаменам. Чтобы когда-нибудь легализовать рынок массового образования, нужно логически и доказательно преодолеть духовную тиранию взгляда на знание и образование как на то, что можно **дать** или **получить**.

Эрих Фромм давно показал, что такой «модус обладания» грубо извращает суть живого. Все живое существует в развитии (генезисе) «модуса бытия», где не действует арифметика простого баланса.

В генезисе, природном развитии живых существ или явлений, редко можно что-то прибавить или отнять, не меняя природу самого явления. Не учитывая это, мы грубо искажаем само дело, проводя свои рассуждения в привычном ракурсе владения знанием, которое якобы можно запросто передать или получить. Даже невинная фраза насчет того, что главная цель школы — **дать** ученикам полноценное образование, требует принять заведомо ложную (для генезиса) концепцию, согласно которой:

- главный долг учителя — прямо **передать** ученику какие-то конкретные знания;
- ученик не только обязан, но и способен столь же прямо **усваивать** предложенный ему набор знаний, умений и навыков;

- «знание» как вполне конкретная ценность объективно существует, несмотря на все различие мнений насчет содержания образования;
- существует некий механизм, позволяющий эту ценность где-то, как-то, у кого-то (ею обладающего) **получить**.

В механизме такого образования, приходящего извне, через тексты программ и учебников, **неизбежно исчезает реальный субъект**. Нельзя забывать, что в любом техническом устройстве могут действовать лишь объекты, чутко реагирующие на команды как внешние чужие императивы (прямые требования). Даже оператор механической системы перестает быть субъектом, хотя по своей природе должен поступать согласно внутренним, «генетически родным» императивам личных целей, нужд и желаний. По замыслу же Яна Коменского, учитель — это оператор при дидактической машине, построенной в согласии с механическим методом для того, чтобы не стоять на месте в делах обучения, но продвигаться вперед.

Как видно, ни хороший учитель, служащий при такой классно-урочной мельнице, ни ученик — объект ее воздействия — не могут действовать как субъекты. «Своеволие» всякого субъекта обычно так мешает работе механизма, что все подобные помехи приходится пресекать СИЛОЙ. А поскольку поступающее в школу «сырье» состоит из субъектов, которые умнеют под воздействием ее силовых процедур, то самым умным и образованным должен стать тот, кто лучше всех может прикинуться объектом — деталью того или иного социального механизма. Лишь в самом либеральном сообществе семьи еще осталось место для субъекта, даже если он — «дурак» или... искренний ребенок, который не всегда портит дело, говоря то, что думает.

В чиновной, армейской и школьной системах все, от первого министра до последнего ученика, должны подчиняться не своим личным императивам, а внешним приказам, командам и указаниям. Система знаний, которую ввела в широкий оборот эта классно-урочная машина, построена на тех же механических принципах. Ведь дающий свои уроки учитель — только удобное орудие для передачи чужого знания ученику, который здесь явно играет роль предмета обработки посредством силового воздействия.

В жестких условиях классно-урочного принуждения его инструментом становится даже механистичный жаргон профессионалов, которые говорят о развитии личности, становлении души и разума в контексте «введения», «закрепления» и «проверки усвоения» учебного материала. Дело в том, что используемая в массовом обучении мельничная модель учебного процесса не учитывает, что жернов вовсе не «общается» с зерном. На уровне живой природы — это типичный случай прямого физического воздействия. Во всех этих случаях свершается акт перевода живого субъекта в **неживое состояние объекта**. Всякое же реальное общение (включая, кстати, и погоню хищника за возможной жертвой) вполне органично, ибо происходит между принципиально РАВНЫМИ субъектами. Этот незыблемый принцип симбиоза в живой природе определяет не только все акты полового общения (от опыления растений до самых высоких проявлений любви человека), но и такое частное проявление глобального Логоса, как цикл речевого, словесного общения.

Как массовое образование угодило в технический капкан

Вспомним, что испокон веку каждый получал вполне актуальное образование. Оно было включено в уклад семейной жизни и дела: на ферме, в мастерской, лавке или конторе, где всегда существовала особая учебная периферия. Массовое образование стало ритуалом совсем недавно — в XVII веке, когда превратилось из реального дела в послушание. Стараниями таких рационалистов, как Ф. Бэкон, Дж. Локк и Р. Декарт, была создана система

условных абстракций для ритуального (то есть воспроизводимого по жестким правилам) обращения с якобы истинно научным знанием. Эта писанная разновидность живого человеческого знания заполнила пустоту учебного класса — машины для быстрого и дешевого обучения грамоте.

Стараниями рационалистов реальное и действенное **живое знание** было отброшено на задворки прогресса. Там оно до сих пор и обитает в форме ненадежного устного предания и личного мнения. Очень трудно разрушить этот стереотип прочно въевшихся в нашу культуру мифов и предрассудков.

В упоении сомнительными ценностями повальной грамоты мы давно забыли о том, что в то время еще не было самой «науки». Она появилась лишь в Новом времени. То и дело приходится напоминать, что до Галилея физика располагала лишь одним законом — Архимеда. Никому не приходит в голову посмотреть, что так резко изменило Европу. Если еще в 1633 году Галилей стыдливо шептал «А все-таки она вертится», то уже в 1687 году Ньютон опубликовал свою небесную механику, по формулам которой летают наши спутники. А причиной этого вполне могла быть класс-школа: «Magna Didactica» Коменского опубликована в 1656 году.

Школа глобально дисциплинировала разум учеников в одном. Возникла вера в новое единое божество — казенное, чужое, но «истинное» Знание, которое порождает уже не Бог, а довольно безликий разум.

Наступил Век Разума... Именно в эту эпоху появилась мощная идеология первичности, истинности мертвого (но вполне осязаемого в текстах) писаного знания. Эта идея к временам Руссо уже стала технической ловушкой, в рамках которой до сих пор развивается наша цивилизация. Грамота, сквозь которую класс-школа заставляет всех своих учеников смотреть на мир, сразу же становится жесткой клеткой, колодкой, которая мешает нормальному развитию личных способностей каждого. Напомним, сама грамота, так же как скорлупа яйца или гнездо, — это технические орудия защитного порядка. Они могут погубить организм, если он вовремя не покинет их.

Нам, воспитанным школой в духе рационального почтения ко всякой технике, легко понять, что затрудненный доступ нужных для развития веществ заставляет птенца покинуть комфортное пространство яйца, но гораздо труднее смириться с поведением птенца-слетка. Чтобы обрести навыки адекватного поведения в мире (а не только научиться летать!), ему нужно вовремя отказаться от защиты и сытой жизни в гнезде. Иначе он попадет в техническую ловушку, которая неизменно извращает природное развитие организма. Такой капкан требует (для выживания попавшей в него органической системы) появления чего-то сходного с «техническим прогрессом», который неизбежно ведет в тот или иной экологический тупик бесконечного расширения объема технических средств.

Чтобы уберечься от этого тупика, любая культура обычно развивает ту или иную систему органичных норм, которые ограничивают допустимый технический контроль на всех уровнях жизненных функций и проявлений — от «низкой» физиологии до самой «высокой» духовности. Поскольку превышение таких норм может иметь вполне серьезные и даже необратимые последствия, природа снабжает все организмы специальными защитными инстинктами. Видимо, в нашей культуре эти механизмы дают сбой: обычные защитные действия наших детей получают негативную оценку в принятой системе культурных ценностей. Исправительная этика класс-школы заставляет рассматривать именно такое сугубо защитное поведение детей как патологию: лень, тупость или другой вредный атавизм «дикаря». Вот почему нам приходится напоминать, что всякая природная техника вроде скорлупы яйца, гнезда или членораздельной речи имеет

свои «врожденные» ограничения.

Таким врожденным естественным ограничением техники словесного общения посредством членораздельной речи является то, что по своей природе она должна действовать лишь в условиях прямого контакта, сейчас и здесь. Это кажущееся неудобство сродни хрупкости яйца или открытой конструкции гнезда, из которого слетку так легко выбраться. Ведь именно динамичность и особая «летучая» эфемерность устного общения («*verba volant scripta manant*» — «слова летают, а письма остаются») позволяет каждому развивать свой, присущий только ему разум как орган собственной оценки реальной ситуации. Полученные от разных людей в разное время устные сведения бывают настолько различными, что там, где нет жесткой письменной традиции, каждый вынужден «брать по ним свой интеграл».

Класс-школа, вынужденная держать поколения в капкане грамоты, до сих пор требует сугубо унитарной этики жестких стандартов и даже прямого конструирования в любых «истинных» рассуждениях, а не только в формальных расчетах. Все, что не поддается этой схоластике, объявляется второсортным и «субъективным». Так сформировалась ныне действующая система псевдоценностей.

Пока грамота оставалась лишь особой, довольно экзотичной техникой (которой эффективно могли овладеть только два-три процента природных «буквоедов»), всякое человеческое знание было в чести. Нельзя забывать, что многие тысячелетия знания философа, которые представить в виде статичного текста легче, чем знания пахаря или кузнеца, **обращались** в обществе наряду со столь же достоверными, уважаемыми и ценными сведениями всех других мастеров своего дела. Несколько тысяч лет (даже после изобретения письменности) человеческие цивилизации развивались на основе подобного естественного обращения личного, субъективного знания, которое постепенно и неуклонно росло так же, как растет всякий другой органичный капитал — С ЕГО РЕАЛЬНОГО ОБОРОТА.

Открытый рынок, множество частных сделок позволяют всякому, даже самому мелкому покупателю определять суммарный, интегральный эффект (включая цену и номенклатуру товаров) рыночного хозяйства и любого производства. Точно так же в традиционном (лишенном технической клетки всеобщей грамоты) обществе формируется и действует система живого знания, в создании которого принимает участие каждая личность, вступающая в общение с другой. Социальное пространство, формируемое системой открытого доступа к знаниям, ресурсам и товарам, позволяет любому акту духовного или хозяйственного общения действовать как микрорегулятору. Мое частное мнение, высказанное в свободной беседе, так же как моя покупка на свободном рынке, действует как мельчайший дифференциал, который динамично интегрируется структурой открытого симбиоза в ту или иную тенденцию развития личности и общества.

На открытом рынке товаров, услуг и мнений ничего страшного не происходит, когда со своим мнением выступает крупный профессионал или какой-нибудь богач покупает целую фабрику. Если мнение окажется ложным (а покупка — вредной), то оба быстро выпадут из оборота в условиях свободного (интегрального) симбиоза товаров, услуг и мнений. Дело в том, что в свободном обращении постоянно создаются и меняются (по конъюнктуре) не только цены, но и сами материальные структуры — номенклатуры и характеристики товаров, услуг и мнений. Так же как экономическая тирания мешает развитию товаров и услуг, духовная тирания мертвого («писанного») знания искажает развитие живого знания.

Где и как действует «частное» знание

Массовая класс-школа создает цивилизацию наемного труда, активно насаждая силовую мифологию духовного развития как заполнения «чистой доски» сознания учащегося. Лишь недавно удалось уяснить ритуальную природу используемых в школе научных абстракций. Построена рабочая модель логогенетики — роста сознания в процессе актуального обращения знаний. Она позволяет вести анализ **динамики** актуального «частного» знания. Его естественное развитие обычно идет скорее вопреки, чем благодаря системе массового образования.

Напомним, что в любом акте речевого общения (даже в том, что мы сейчас ведем с читателем) есть обе стороны — говорящий или пишущий агент речи и слушающий или читающий ее адресат. Они действуют как равноправные субъекты. Ведь каждый из них волен по своему усмотрению начать и прекратить речевой контакт, ибо в **норме общения** всегда есть возможность отключить тот или иной уровень речевой иерархии — от общей интонации до частного оттенка смысла лексемы. Более того, как вопрос, так и ответ может быть не услышан или оставлен без внимания. Классно-урочная техника массового обучения нарушает именно этот незыблемый закон природы общения.

Главный императив урока — безусловное внимание к речи учителя — лишает ученика статуса субъекта в акте общения, а значит, он перестает быть полноценным творцом своего собственного образования. Причем легко заметить, что делается это не по какой-то идейной причине, не по недомыслию и не по чьей-то злой воле, а из-за сугубо **технического** императива, который явно невыполним для субъекта. С другой стороны, классно-урочная процедура не имеет никакого смысла без этого силового императива — «абсолютного» восприятия учащимися речи учителя и текста учебника.

Само пренебрежение такими «умозрительными» мелочами в системе педагогических ценностей обычно оправдывают неизбежностью силовых эксцессов. Но явное «родство» всех силовых приемов воздействия — от запеленутого ребенка, отцовской оплеухи и связанного дебошира до тюрьмы, армии, войны и казни — лишь подчеркивает пагубность «невинно-словесного» механицизма в образовании. Рассуждения о том, как и что нужно «дать», «ввести» и «закрепить» в сознании учеников, неадекватны реальным проявлениям жизни. Ведь суть всех без исключения живых систем, включая их социальные разновидности, — врожденная потребность в непрерывном **саморазвитии**. Ни один организм (от амебы до государства) нельзя «выключить из жизни», чтобы разобрать, исправить, наладить, а потом опять «включить» так, как это можно сделать с любым механизмом. Подобный подход может лишь истребить популяцию или убить организм, который всегда активно действует на своем месте в глобальном симбиозе жизни.

Сейчас стала яснее этическая природа древнего расхождении философов в исповедуемых ими картинах мироздания. Многие вполне практические проблемы восходят к метафизическому спору Аристотеля с Платоном: как лучше, удобнее рассматривать мир — как пустое пространство Универсума (по Платону) или как плотно упакованный и предвечно организованный Космос (по Аристотелю)? В науке и технике Нового времени победил Универсум Платона. Такой технический подход приводит исследуемые объекты и явления не только к сложным моделям, но и к развитию особо «чистых» технологий, которые требуют создания «реальной пустоты», то есть технических изолятов в виде особых, не существующих в естественном мире пространств с искусственно контролируемым составом компонентов. Всякий технический изолят — от рабочего пространства вспаханного поля или столярного верстака до стерильного

бинта или вакуумной трубки — создается путем намеренного обеднения реального мира, хотя в этическом плане выглядит как благородное «очищение». Этот этический барьер нам придется преодолеть, чтобы последовательно проводить различие между природным, органичным пространством бытия-развития и искусственным ТЕХНИЧЕСКИМ пространством, в котором действует механизм.

Легко заметить, что класс-школа принадлежит к техническим изолятам особого типа. Все они, от мельницы, завода и фабрики до казармы, тюрьмы, театра и церкви, могут реально воздействовать на свои объекты (от заготовок и сырья до солдат, прихожан и учеников), лишь перенося их в особое, оторванное от житейских забот пространство ИЗОЛЯТА. Никто не станет молоть муку прямо на поле, где растут колосья, или пилить доски в лесу, где растут деревья: их сначала изымут из живого пространства и перенесут в нужный для обработки изолят. Так же нелепо играть спектакль, командовать солдатами, вести церковную службу или урок перед прихожанами или учениками у них дома в кругу семьи. И то, что люди не перестали ходить в театры и церкви даже под давлением нынешней техники радио и телевидения, — подтверждение необходимости таких социально-технических изолятов, как храмы и театры, которые всегда строились для того, чтобы временно вырвать человека из обыденной жизни.

#### Силовое право внешних императивов

Легко заметить, что социальный организм классно-урочного образования зиждется на мощном симбиозе комплекса СИЛОВЫХ процедур якобы «общего дела», которое оправдывает доминанту **внешних** императивов:

- от общих вопросов к классу и единых требований ко всем ученикам до единой системы оценок и стандартов аттестации;
- от общего для всех начала учебного года и звонка на урок до единого для многих распорядка личной жизни на целые годы;
- от общего для всего класса расписания, учителя и учебника до единой для всего государства системы учебных стандартов;
- от якобы объективной иерархии **сильных, средних, слабых** учеников в классе до более жестких ее проявлений в обществе, где «без бумажки ты букашка».

Сохраняя любой из этих вполне тривиальных (и как многим кажется, чисто технических) параметров, мы неизбежно превращаем любую новейшую концепцию самого творческого обучения в еще один вариант той же системы **планово-силового** образования. Оно до сих пор делает ставку на умного и сильного характером учителя, так же как плановая экономика — на те же качества директора. В плановой идеологии всякая альтернатива заранее отбрасывается как непродуктивный хаос. Вот почему все **плановые** попытки как-то исправить, реформировать мощный организм системы образования обречены на провал, поскольку другой, неплановый, подход выглядит полным абсурдом.

Чем объяснить рост влияния ритуалов класс-школы на все уровни образования? Для экспансии ей понадобилось обрести статус казенной машины, послушного и полезного механизма. А он может действовать лишь под неусыпным административным надзором государства. В этих условиях получение адекватного образования и само обучение стали казенным актом. Все попытки либерализации образования пока остаются тщетными: ее пытаются провести, не выходя из условного пространства «науки» и силовых ритуалов в классах и на уроках, с «учебными предметами», оценками и публичной аттестацией. Это делает даже частные школы вполне казенными конторами. С точки зрения общей этики развития главный урок класс-школы заключается в том, что ей удалось не

только уцелеть, но и НЕЗАМЕТНО провести глобальную реформу всего уклада жизни общества.

Ян Коменский не думал о воздействии своей дидактической машины на все стороны образования. Изменение в укладе жизни произошло потому, что появился вполне жизнеспособный зародыш — симбиоз класс-школы и действовавших в то время в Европе мануфактур. Выпускаемая школой наемная рабсила превратила мануфактуры в ФАБРИКИ, где уже «машины используют людей» (по Марксу). Но производство послушной рабсилы для фабрик — лишь один из побочных эффектов массового обучения протестантских детей грамоте.

При определении перспективы развития возможны два разных этических решения.

1. В рамках **абсолютных норм педагогической техники** класс-школа — это ЗЛО, тупиковая патология в развитии общества, и наша задача — исправить положение, заменяя классно-урочный механизм другим, более адекватным способом обучения.

2. В рамках более **органичной педагогической этики** класс-школа — это ДОБРО, которое всегда относительно, ибо в этой форме биогенез социальной системы массового образования проходит только стадию прожорливой ЛИЧИНКИ. Как всякая личинка, класс-школа создает нужные УСЛОВИЯ (от финансовых до информационных) для успешного МЕТАМОРФОЗА системы массового образования в более развитую форму. Тогда наша задача состоит не в том, чтобы разрушить класс-школу, а помочь ей найти условия для безболезненного (для общества) метаморфоза системы образования.

Для этого нужно найти альтернативу «гарантированно-получательной» мифологии классно-урочного образования. Обычно организация занятий в кружках и открытых студиях бывает противоположной (по своему педагогическому содержанию и по способу представления знаний) тому, что часто делается даже хорошими учителями в классах. В кружке и открытой студии руководителю удобнее предложить новичку сделать какую-то вполне посильную работу руками. В ходе такой работы как бы сами по себе возникают вполне конкретные вопросы. Их обсуждение ведет к тому, что ранее отвлеченные для учеников проблемы обретают не только вполне осязаемую значимость, но и какие-то вполне знакомые им параметры. Именно по этой причине детям позволяется обойтись без принятой в науке казенной терминологии. Они обсуждают то, что их заинтересовало, на «обиходном», вполне значимом, императивном для каждого уровне.

В педагогике такой **внутренний** императив справедливо считается лишь частным приемом «индуктивного введения» учебного материала на уроке, где доминируют императивы **внешнего** (не только для ученика, но и для самого учителя) принуждения через единое расписание, единую программу и общий учебник. Яркий пример этого — судьба школы Дьюи в США, где все старания обеспечить внимание к внутренним интересам личности подавляет внешняя доминанта единого жесткого экзамена.

Но если именно казенная доминанта внешних императивов в механизме класс-школы так мощно подавляет внутренние императивы в самых органичных приемах, то не будут ли справедливо и обратное? Не сможет ли общая **доминанта внутренних императивов** создать такой учебный контекст, где больше не придется заботиться о творческом самоопределении ученика?

Нынешнюю техническую цивилизацию наемного труда можно рассматривать как побочный продукт классно-урочной системы массового образования. Эту надежную механическую процедуру Коменский ввел в церковную школу именно для того, чтобы избавиться от услуг образованных



католических священников. Силовая педтехника класс-школы позволяет до сих пор каждому, способному прочитать учебник, успешно не только учить паству читать Библию, но и якобы всему другому. А это значит, что лечить нужно не школу, а цивилизацию, где образование превратилось в какой-то «эзотерический» культ. Получая образование мы как бы вступаем в ряды посвященных в тайну... странного искусства правильно употреблять какие-то особые слова. Дело в том, что, согласно известной концепции Фромма, на человека реально влияют лишь **воплощенные** идеи, а классно-урочная школа вынуждена воплощать их только в слова. Таким образом, в лучшем случае школьное образование учит лишь **номинальной** (словесной, а не реальной, как думают педагоги, следуя примеру средневековых «реалистов») технике воплощения. Номинальное воплощение идей — это чаще всего смена слов: мы учимся в нужных случаях говорить «аш два о», «здание» или «растение» вместо «вода», «дом» или «кустик».

Радуюсь даже такому убогому результату напрасных усилий массового образования, мы до сих пор не замечаем вредный, разрушительный эффект такого намеренного упрощения учебных задач, на что указывал еще Ж. Ж. Руссо. Ведь не секрет, что постоянное и успешное выполнение заданий, которые открыто навязываются как внешние, чужие императивы, неизбежно ведет к деградации разума и рассудка почти любой личности. Этот пагубный эффект школьного обучения не выглядит «деградацией» только потому, что он включен в разряд школьных достоинств и духовных ценностей под маркой «дисциплины ума».

Техника школьных ритуалов

В школе царствует **ритуал** — очень условная и абстрактная игра, где важен не реальный эффект действия, а его нормативность, «правильность», точное соответствие заданному **правилу**. Правда, школьные ритуалы выполняются по менее жестким правилам, чем ритуалы церковной службы. Школьные правила часто устанавливает и меняет (тайком от начальства!) по своему усмотрению директор школы — служитель этого странного культа, но ритуалы в целом утверждаются министерскими структурами как научно обоснованное содержание образования.

В ритуалы классно-урочного лицедейства входит усердное публичное изображение интереса к тому, что почти никого (включая учителя) не интересует. Эта странная этика общего лицемерия — непреложное правило школьной игры.

Подобная фальшь была бы губительной для таких очагов культуры, как театр, церковь, клуб, художественная галерея или музей, с их эстетической функцией — обеспечить клиенту лучшие условия личного, сугубо частного духовного развития. К сожалению, в отличие от них школа не обязана представлять себя на финансовый суд клиентов, а, наоборот, постоянно дает им свою оценку, действуя вполне по-большевистски от имени и по поручению великого и безликого Ритуала.

Ритуальность массового образования позволяет отключать даже защитный аппарат культурной традиции. Ведь принудительное исполнение всех ритуалов классно-урочной службы создает и задает свою культурную норму духовных ценностей. При этом резко меняется режим его существования: появляется замкнутый круг там, где ранее действовали открытые традиции культуры со своими сдержками и противовесами.

Для проведения жестко упорядоченного классно-урочного обучения нужно неукоснительно соблюдать все технические условия. Одним из них является одновозрастная горизонталь класса. Отступление в этой одной точке приводит к разрушению всей системы. Например, выпускники пушкинского Лицея (где вместо одновозрастной горизонтали нечаянно сформировалась активная разновозрастная вертикаль) не получили жесткого классно-урочного образования.

Там, где дети естественно делятся на старших и младших и где не действует школьная отметка как главный инструмент насилия, разрушаются многие школьные ритуалы.

В отличие от того, что долго и незаметно растет и развивается в живой природе, технический продукт возникает сразу в готовом виде, всегда в результате прямого действия. Таким чудесным действием в школе является не только финальный акт обретения аттестата. Школьный механизм духовного развития опирается на многолетнюю последовательность мелких «чудес» в виде ежедневных опросов, экзаменов и контрольных работ. Обиходная вера в эти чудеса поддерживается именно исходящими свыше отметками. Они служат осязаемым, жестким воплощением реальной цели, накопленным капиталом. Но поскольку в класс-школе действует плановая система обучения, то здесь, так же как в плановой экономике, вместо денег действует система заслуг и привилегий. Оценки фиксируют уровень заслуг на пути к заветной цели — аттестату, диплому и более высокому социальному статусу.

Давно известен массовый эффект всякой тирании, которая опустошает наш мир прежде всего на уровне духовных ценностей. При этом появляется стойкое отвращение к тому, что навязывается СИЛОЙ. Часто это — важнейшие и прекраснейшие аспекты духовной жизни. Как всякая иная монополия, массовый стандарт классно-урочного образования основан на таком силовом одарении грамотой — одним из очень полезных технических искусств. Но атрофируются все остальные искусства: от умений танцевать, стругать и копать до навыков общения, торговли и защиты. Это приходится компенсировать через ту же словесную грамоту. Так возникает главный абсурд педагогики — ЗУН-стандарт: развитие идет от явно искусственного знания к столь же формальным умениям и навыкам. Игровая, ритуальная природа школьного действия мешает замечать социальную опасность школьных абсурдов. Вот почему трудно преодолеть явно экологическую патологию массовой школы, которая упорно скрывается за невинными ритуалами какой-то сценической игры. Это может быть игра в:

- **социальный механизм** — якобы послушную машину, которую можно легко отладить, если правильно следовать ритуалам технических инструкций;
- **массовое производство**, которое якобы выдает продукцию низкого качества из-за недостаточно жестких «стандартов» обработки сырья — учебных планов и программ вышколивания контингента учеников;
- **исправительное учреждение**, которое якобы плохо справляется со своими обязанностями, как и надзор и руководство порученным контингентом из-за тех же плохо составленных служебных инструкций...

Тот же театральный флер не позволяет всерьез оценить другой эффект массовой класс-школы — порождаемую ее воздействием массовую этическую патологию духовной и деловой инфантильности. Этот всеобщий (а потому малозаметный) порок лишь частично компенсируется такими социальными технологиями, как «профессиональное» разделение труда. Известно, что в условиях, где место **свободного** труда занял его наемно-административный антипод, исчезает и профессия как материальная реализация **личной судьбы, своего собственного этического опыта**. В подневольных условиях наемного труда научно-технические аспекты материального знания стали определять всю систему духовных ценностей.

Духовная тирания казенного знания в классе так мощно определяет положение ученика в этом мире, что сохранить духовное здоровье могут лишь немногие. Остальным приходится преступать природные задатки собственного развития, превращаясь в духовно неполноценную личность со всеми ее комплексами. Как видно, укрепление школы за счет идейной монополии не

позволяет преодолеть пресловутое падение нравов, гражданскую апатию населения, резкий рост преступности и безработицы. Но поскольку эта монополия лежит в основе всей системы массового вышколивания, она на первый взгляд незаметна. Призывы к учителю «быть человеком», избавиться от доктринерства не могут быть реализованы в класс-школе уже потому, что:

- все без исключения учителя убеждены в том, что у хороших учителей ничего такого нет, а каждый учитель себя, конечно, считает хорошим;
- учитель как наемный работник участвует в административном разделении труда, где монополия скрывается за личной безответственностью чиновника.

Своеобразный статус административного управления в системе образования приводит к тому, что большинство «заинтересованных лиц» не допускает обсуждения перспектив наиболее кардинальных изменений в социальной структуре школы. Выдвигается непробиваемо универсальное сомнение: насколько необходимы и полезны коренные изменения в реальных условиях нашей экономической и прочей смуты? Не лучше ли дожидаться завершения переходного периода, формирования полноценного цивилизованного рынка, а потом приниматься за подобные кардинальные реформы всей инфраструктуры системы образования? Ведь живут же другие страны с этой несовершенной класс-школой, и неплохо живут! Чтобы ответить на такие доводы, нужен серьезный анализ истории школьного варианта массового образования.

Реальная история ритуалов класс-школы

Вспомним, как и чему люди учились до класс-школы. Многие плохо представляют историю развития школьного образования. Некоторые авторы явно видят замкнутые классы, уроки и предметы в Аристотелевом лицее, тогда как в Ликеуме был первый Парк Открытых студий, одна из которых принадлежала Аристотелю. Как своеобразную «высшую класс-школу» до сих пор представляют даже средневековые университеты. На самом деле они были **корпорациями студентов**, нанимавших у факультетов (профессорских корпораций) по мере надобности тех или иных экспертов-профессоров. Предлагаемые сегодня реформы часто сводятся к переименованию более или менее традиционного расклада тех же старых классно-урочных карт: начальную школу называют «элементарной», неполную среднюю — гимназией с разными уклонами, а старшие классы и техникумы — сетью разнопрофильных лицеев. При этом главной педагогической идеей оказывается довольно невинное требование: нужно, чтобы каждый учитель в своем классе работал, как Сократ или Аристотель, что совершенно невозможно в жестких структурах классов.

А ведь ни Сократ, ни Аристотель, действительно руководившие своими **открытыми учебными студиями** в древних парк-школах, не смогли бы работать по-своему в замкнутом мире нынешних классно-урочных школ, лицеев, гимназий и вузов. Свободные парк-школы Афин, где среди прочих мастеров Сократ, Платон и Аристотель держали свои открытые студии, не выдавали стандартных аттестатов. Ученики там не закрепощались по фиксированным классам, курсам, педагогам и специальностям. Они не лишались возможности постоянно и очень активно делать свой собственный, личный и ответственный (но не обреченно окончательный) выбор предмета, студии, педагога и самой школы как способа организации личного творческого досуга.

В сады Академа и Ликеума (а позже в университетские корпорации) приходили лишь те немногие, которых привлекала философия. До недавнего появления классно-урочных школ каждый чаще всего находил себе образование по душе в своем или чужом, но почти всегда семейном деле. Жесткий катехизис пассивно усваиваемого «объективного знания», передаваемого как откровение свыше по единому плану и расписанию, появился вместе с самой класс-школой

только в XVII веке. До этого каждый легко обходился своим собственным «субъективным» знанием — таким же природным **органом**, как рука, глаз или язык. Орган, в отличие от **орудия** вроде лопаты, очков или текста, ни получить, ни передать нельзя, а можно только развивать, отыскивая себе занятие и наставника не по нужде, а по душе. Лишь в условиях самого свободного выбора удастся избежать известного эффекта ранней специализации, которая действует как жесткая клетка, где идет атрофия многих якобы ненужных способностей.

Сейчас возможностей организации старинного «цехового» ученичества осталось очень мало. Напомним, что массовая школа как официальное учреждение, которому вменяется в обязанность помогать семьям в воспитании и духовном развитии подрастающего поколения, возникла в Европе всего триста лет назад. Поскольку неграмотные родители не могли обеспечить естественное овладение этим навыком в «обиходном» режиме свободного обращения знания и опыта между старшими и младшими, пришлось вынести эту частную задачу за рамки семьи. Появлению класс-школы способствовало то, что:

- В 1620 году в своем «Новом органоне» Ф. Бэкон сверг «идолов» нормального и действенного плюрализма знаний, укрепляя власть и гнет единого нового идола Науки, жесткой логики якобы «Объективного» Знания.

- В 1637 году в своих «Беседах о методе» Р. Декарт показал, что добыть это гранулированное знание можно за счет того, что всякий объект следует раскрошить «до предела» на поддающиеся счету элементы. Позже эта формальная арифметика получила доступ к более цельным объектам за счет математического анализа, который создали Лейбниц и Ньютон.

- В 1656 году вышла «Великая дидактика» Я. А. Коменского, который изобрел классно-урочную машину для массового вскармливания этого препарированного знания под видом всеобщего образования.

Но созданная Коменским для узкой цели обучения грамоте структура классно-урочных ритуалов оказалась более мощным орудием, чем ожидалось. Массовое обязательное выполнение ритуалов обучения детей грамоте, как это ни странно, привело к массовому отчуждению многих от собственных духовных корней. Освобождая семью от учебных обязанностей, класс-школа упраздняет ее главную функцию — органической инфраструктуры, обеспечивающей внутранный, частный цикл обращения человеческого знания.

Таким образом, массовая школа разрушила природный орган частного развития всех социально обратимых духовных ценностей. Именно в частном общении личный опыт старших развивается, обогащается и структурируется под влиянием наивных вопросов младших.

Она искусственно навязала оборот словесной (а сегодня — понятийной) терминологии в качестве жестко фиксированного, единственно значимого знания. Чужеродные для нормального развития человека объективные структуры научных «грамот» раздробили единое поле человеческого познания на множество замкнутых исчислений академических предметов и тем.

Школа придала образованию социальный статус, который дается за успешное прохождение сквозь жернова и сита классов и курсов, где происходит овладение стандартным набором знаний, реально обратимых (имеющих прагматический смысл) лишь в узких рамках отдельных профессий.

Получилось так, что укрепление школы привело к развитию индустрии и даже к появлению индустриальной цивилизации, из которой мы сейчас ищем выход в постиндустриальное общество. Как только семья перестала служить органической основой духовного развития личности, ее производственные и экономические функции пришли в упадок. Выпускники унитарной (единой и неделимой) школы — это рабочая сила для столь же унитарной индустрии, но не

рисковые ремесленники, способные успешно вести свое семейное предприятие.

#### Пролетарский эффект развития класс-школы

Развивающее образование (здесь следует подчеркнуть его принципиальное отличие от развивающего обучения по В. В. Давыдову) наиболее эффективно идет в открытом, трудовом обороте реального (в том числе и технического) опыта между старшими и младшими поколениями. Именно там сокровища личного опыта обращаются в свободно конвертируемое знание, которое, однако, развивается у каждого как его частное достояние. Поэтому все распределительные попытки прямо переносить знание или проверять его уровень относительно чьих-то чужих стандартов резко снижают эффективность массового образования.

Это постоянно отражается в:

- росте сроков школьной повинности;
- интеллектуальной пролетаризации семьи, у которой остается одна продуктивная функция — воспроизводство потомства;
- резком крене социального развития в сторону индустриальной цивилизации, способной поглотить выпускаемую унитарной школой рабсилу.

Такой пролетарский эффект внутреннего духовного обнищания явственнее всего ощущается при авторитарных режимах вроде коммунизма или фашизма. В некоторых демократических странах пролетарский менталитет, навязываемый образованием, до последнего времени удавалось компенсировать за счет ускорения внешнего оборота товаров, знаний, рабочей силы и услуг. Но эта техническая ловушка (которую до сих пор величают научно-промышленной революцией) порождает известный эффект неравновесного развития. Оно вынуждено опираться на все более замкнутый, интенсивный оборот товаров и информации, производимых уже преимущественно самой массовой индустрией и наукой.

Вот почему и на Западе с класс-школой живет не так хорошо, как иногда кажется. Она явно неэффективна и убыточна, не дает того, что от нее требуется, но способна разорить любое государство. Вот почему все пытаются ее кардинально реформировать, каждый раз лишь усугубляя положение тем, что ни одно правительство не решается затронуть священный принцип стандартной аттестации.

С другой стороны, предлагаемая правовая терапия системы образования в наших условиях может оказаться гораздо более действенным средством создания рынка, чем все потуги экономистов сделать это путем еще одного перераспределения собственности между теми, кто способен ее только «проесть».

Вот грубоватая, но ясная аналогия. Всем известна разница между холощеным волом и полноценным быком, который не только бесполезен в упряжке, но вообще ведет себя так, что его приходится держать на цепи. Однако как ни распределяй коров между самыми работающими волами — ни мяса, ни молока не получишь. И дело оказывается не в каком-то особом таланте быков или идиотизме волов, а в том, что кто-то очень «серьезно» поработал над последними, но не трогал первых. Над нашим народом тоже очень серьезно поработали не только в школе, но и за ее стенами. И если в класс-школе (в том числе и западной) все же остаются «нехолощеными» 3—5% выпускников, то развитый на Западе рынок умеет обходиться таким небольшим количеством предпринимательских кадров. Правда, постоянные жалобы именно промышленников на плохую работу школы свидетельствуют о том, что это им удастся явно с тем же успехом, с каким развитая техника искусственного осеменения позволяет обходиться небольшим количеством быков.

Однако в деле **создания и развития рынка**, чем мы пытаемся заниматься

сейчас, **недостаточно «снять с цепи» тех немногих, кого пощадит класс-школа. Предприимчивость должна стать массовой**, а призывами, «обучением рыночным отношениям», стимулированием «прибыли» вместо зарплаты и распределением собственности можно добиться не больше того, что удалось бы сделать переводом волов на режим и рацион быков. Как видно, единственный шанс нам дает именно конверсия класс-школы в образовательные учреждения иного типа, построенные на иных принципах и законах на всех уровнях образования.

Унитарная природа технических мифов обучения

Адам и Ева, так же как миллиарды их потомков, относились явно уважительнее к развитию всего живого, чем те, кто сейчас пытается придумать, сконструировать и построить единую «базовую» структуру сознания у миллионов. Прекрасно понимая, что не в человеческих силах изменить (по собственному разумению) даже природный цвет волос или глаз в развитии телесной структуры ребенка, мы постоянно норовим обращаться с его духовной структурой, как с куском глины, из которого можно слепить что угодно. Давно известно, что никому (кроме Бога) не дано по своему усмотрению «лепить» детей физически. Дети похожи на родителей вовсе не потому, что склонны им подражать, а по своей **природе**, которую можно лишь изувечить попытками внести изменения на манер Прокруста.

Но в плане духовного развития подобное увечье принимается за вполне приличное образование, которое, мол, просто не всем дается безболезненно, — таков мощный миф, постоянно насаждаемый школьным образованием. Только его действием можно объяснить столь низкий, не более десяти процентов, учебный эффект школьного образования. Его не смогла преодолеть пока ни одна школьная реформа, которая неизбежно опирается на принцип плановой передачи чужого готового знания.

Техническая мифология образования изуродовала судьбу и профессионального знания, лишив его перспективы развития в своей естественной операционной среде — «потешной» (учебной!) периферии всякого реального дела. Вполне вероятно, что лицедейство в массовой школе связано с тем, что в пустоте класса нормальный «опытный» досуг должен был выродиться в пустое притворство. Так могло появиться нынешнее понятие «потехи» как пустого безделья. А ведь еще при Петре Первом «потешные тетради» и «потешные полки» (а также и пословица «И делу время, и потехе час») имели совсем другое значение.

Нынешние экологические и социальные потрясения связаны с якобы невинным нарушением норм духовного биогенеза в массовой школе. Эффект таких нарушений часто бывает столь необратимым, что его не удастся скрыть никакими ухищрениями типа неизбежного разделения труда. Кроме пособий по безработице (этически более унижительных, чем содержание пролетариев в Древнем Риме), в ходу сейчас то же «просвещение» и переобучение безработных. Таким образом, круг замкнулся — масса безработных возвращается в массовую класс-школу, чье «просвещение» создало экономику наемного (неизбежно отчужденного) труда.

Условный уклон в школьном образовании предопределен еще и тем, что его до сих пор дают через знаковую технику «грамоты» и «счета». Таким образом, именно в школе формируется сам принцип технического разделения труда с вытеснением менее «совершенных» (в механическом плане) орудий. Среди них оказались и органы человека, включая его разум, о чем свидетельствует нынешняя безработица. Но только когда большую часть контингента учащихся станет некуда «выпускать» из класс-школы, власти поймут, почему Пушкин

считал просвещение таким же злом, как и тиранию.

Массовое образование может органично выйти из замкнутого, семантического пространства ритуалов. Там памяти приходится фиксировать отдельные **жесткие компоненты школьного знания**, исходные условия и конечные результаты обрядов типа таблицы умножения. В **открытом** пространстве функциональной реальности жесткий контроль (правильно—неправильно) учителя-надзирателя сменяется оперативным **содействием** учителя-эксперта, профессионала, мастера. Здесь вступает в свои права и начинает действовать динамично обращающееся сугубо частное знание. Его не может обслужить никакая система однозначных «реакций» из всегда конечного по объему буфера памяти. Оно требует поступков личности, а значит — дальнейшего развития скрытых дотоле собственных потенций учащегося. Лишь такая терапия сможет **стимулировать адекватную конверсию класс-школы в парк-школу, которая будет идти как нормальное развитие социального организма на всех уровнях содержания, процедур и структур учебного процесса.**

Разговор с читателем

Возможно, читатель не согласен с позицией и аргументами автора. Давайте подискутируем. Ведь критическое осмысление аргументов «за» и «против» может помочь уяснению сути.

Итак, слово читателю.

Читатель:

— Но почему же, как вы утверждаете, в школе царит насилие над личностью? Ведь во всех директивах, инструкциях и рекомендациях по образованию сказано, что задача каждого учителя — поставить ученика в центр учебного процесса! И сегодня многие учителя твердо стоят на позициях лично-ориентированного обучения!

Автор:

— Конечно, с тех пор как этика оголтелого клерикализма ушла в прошлое и пошла мода на «гуманизм», никто открыто не призывает силой переделать природу человека. Но ведь если бы никакого насилия над личностью не было заложено в самой структуре класс-школы, зачем тогда такие директивы? А раз есть директива, кто согласится с тем, что он ее нарушает?

Но ведь в реальном обучении, в реальной аттестации учитываются лишь сугубо стандартные, легко сопоставимые на экзаменационных ситах однозначные реакции учащихся, а не их собственный взгляд на мир. Таким образом, сохраняется ритуальная доминанта класс-школы, которая и определяет и реальные принципы обучения, и его результаты. Вот почему и в самых обеспеченных школах практически почти ничего не меняется. В результате исследований Института Гэллага недавно была установлена примерно десятипроцентная учебная эффективность всех систем массового школьного образования. Но даже эти ошарашивающие данные прошли незаметно на фоне привычного (а поэтому не выглядящего явной патологией) лицемерия класс-школы. Мы не замечаем, что она создана для того, чтобы **принудительным путем, в классном строю вести свой контингент к придуманному для него счастью, насаждая по пути разумное, доброе и вечное.**

Читатель:

— Но как же тогда многим учителям удастся получить очень хорошие, даже выдающиеся результаты именно в условиях класс-школы? Вспомните наших школьников — призеров международных конкурсов!

Автор:

— Этот вопрос касается одного из самых критических аспектов силовой

патологии в системе европейского образования. Оно может оставаться вредным комплексом условных ритуалов именно благодаря отдельным подвигам талантливых педагогов и выдающимся способностям некоторых учеников. Им, за счет собственных талантов и сил, часто удается преодолеть вредный эффект классно-урочного обучения. Эти результаты умело используются администрацией как «наглядные примеры» эффективности системы планового образования: просто, мол, нужно работать так же талантливо, как эти энтузиасты. Более того, сами аттестационные ритуалы (с непрременной оценкой успеваемости) заставляют и педагогов использовать тот же лукавый прием. В любом классе сама система оценок ставит в пример тех, чьи довольно редкие (для нормальной человеческой природы) таланты в обращении с текстами позволяют им развиваться в согласии с требованиями официальных ритуалов. В СССР многие десятилетия тем же приемом пользовались адепты планового хозяйства, искусственно раздувая успехи редких талантливых директоров.

Вот почему уже много лет в школе сохраняются условия, когда важен не реальный эффект развития личности, а какие-то внешние, ритуальные результаты. Это позволяет вполне безопасно проводить любые, самые кардинальные и безответственные реформы в любых формах и на любых уровнях. Последний пример таких бесплодных усилий на государственном уровне — попытки английского и американского правительств устроить жестко регулируемый Национальным Учебным Планом (в США — Единой Общенациональной Системой Проверки Знаний)... «свободный рынок» того же школьного образования. Английским и американским политикам, не имеющим нашего социального опыта, невдомек, что всякая тоталитарная система, как бы ее красиво ни называли, вместо рынка порождает лишь силовую систему распределения стандартных рационов чужого (а потому мертвого) знания.

Читатель:

— Разве нельзя на методической или организационной основе преодолеть негативные последствия авторитарного обучения, оставаясь в привычной и удобной системе класса и урока? В нашем образовании разработано много интересных педагогических методов и приемов, которые реально делают урок интересным!

Автор:

— Даже достаточно оптимальный вариант класс-школы непрерывного цикла (до изобретения учебного года и переводных оценок) был и остается типично тоталитарным заведением. Его воздействие на личность ученика хорошо понимал и сам Коменский. Он попытался снизить этот эффект, создав развернутую инструкцию, которую по тогдашней латинской традиции окрестил *Magna Didactica* — «Великая дидактика». Затем его адепты превратили этот вполне «прикладной» текст, отражающий лишь некоторые закономерности работы по обучению грамоте, в теоретическое основание, идеологию школьного мифа. Так появилась современная «дидактика» — практическая и теоретическая педагогика обучения уже не в класс-школе, а **ВООБЩЕ**.

Именно это достаточно «прикладное» происхождение нынешней теории обучения является причиной того, что уже много лет педагоги заняты безнадежным делом — реализацией явно несбыточной утопии. Ведь их задача — насильно навязать всем без исключения учащимся **стандартный набор «объективных» знаний**, не мешая при этом развитию самобытной личности. Как всякая утопия, дидактика снабжена адекватной системой школьной мифологии, обеспечивающей педагогу моральное и реальное право — почти по Джиласу — **распоряжаться чужим знанием и сознанием как своим, но относиться к нему как к ЧУЖОМУ**.



Все придуманные дидактические методы и приемы только пытаются усовершенствовать ритуалы класс-школы. Но беда в том, что нововведения не могут сделать урок интересным **для всех** школьников, не могут создать условия для их свободного развития.

Читатель:

— Вы думаете, что добьетесь успеха вашей «либеральной терапией в образовании», хотя до сих пор подобные попытки, и даже усилия (Льва Толстого, Александра Нилла и многих других) ничего не изменили?

Автор:

— Есть надежда на то, что предлагаемая здесь концепция окажется более действенной, чем блестящие аргументы Л. Н. Толстого. Сто лет назад еще оставались в силе многие иллюзии прогрессизма. Их успешно развеял XX век. Теперь многие поняли, что в класс-школе действует не созидательная, а **разрушительная** мельничная технология, формирующая конечный продукт за счет упрощения организации исходного сырья. Как на мельнице, здесь каждый сеанс (урок) обработки сопровождается калибровкой продукта (учащихся) на ситах опросов и экзаменационных тестов для повторного воздействия на обнаруженный и отсеянный нестандарт. Во времена Л. Н. Толстого на счету массовой унитарной школы был лишь один военный подвиг: она помогла Бисмарку (по его же словам) победить во франко-прусской войне. Теперь подвигов гораздо больше: школа обеспечила необходимый тоталитарный потенциал для трех мировых войн — двух горячих и одной холодной, — как только стала всеобщим достоянием европейской цивилизации.

С другой стороны, в настоящее время стремление выйти в постиндустриальное общество стало столь настоятельным и всеобщим, что теперь требуется не столько моральная проповедь, сколько «ноу-хау» — технологический опыт и информация. И они уже есть.

## Глава 2

Почему школу нужно выводить в Парк, или о естественной системе образования

Выбор между механистическим рационализмом и свободным мышлением

Школа давно и открыто использует механистическую идеологию и терминологию примитивного рационализма. Она заведомо обрекает себя на бесплодные попытки сконструировать разум ребенка так же, как собирается любой механизм из деталей. Правда, в отличие от машин, чьи узлы и детали требуется сначала изготовить, при подобном «конструировании» (а им занимаются все создатели социальных систем) используется более условный путь «знаковых назначений» посредством тех или иных РИТУАЛОВ. И не следует обманываться насчет того, что в развитом обществе якобы существует адекватная система образования, формирующая необходимые «детали и узлы».

Силовая школа послушания продолжает укрепляться: еще в период президентства Клинтона в США была заявлена программа введения обязательного 14-летнего образования. К нынешнему 12-летнему сроку власти хотят добавить каждому ученику двухлетнюю отсидку в «местных колледжах». Нельзя забывать, что мощные мифы всеобщего технического прогресса погубили даже их создателя — математика Кондорсе. Его знаменитый «Парадокс» показал бессилие техники голосования в решении этических проблем. Это не помешало ему самому голосовать в Конвенте и погибнуть по решению большинства в год террора. Через двести лет своей теоремой невозможности К. Эрроу снова доказал бессилие технических средств в принятии этических решений. Несмотря на то,

что это доказательство было отмечено Нобелевской премией за 1972 год, попавшая в техническую ловушку наука пока не замечает этот этический парадокс.

Как известно, механистичное представление о знании-орудии стараниями классно-урочной системы обучения захватило теперь начальную, среднюю и высшую школу. Оно явно процветает лишь благодаря точно подмеченной еще Пушкиным духовной слабости человека: «Тьмы низких истин нам дороже нас возвышающий обман». В открытых студиях и мастерских парк-школы каждый ученик может реально отыскать себе свое живое дело, свое органичное знание, не соперничая с другими, а помогая им. Но при этом рушится главное орудие класс-школы — «возвышающий» нас над другими обман, связанный с якобы получаемым в школе каким-то особым «знанием». Этот обман обычно воплощается в виде оценок, зачетов, званий, аттестатов и дипломов, где часто прямо перечислены все составляющие нашего «высшего» статуса в отличие от тех, кто не имеет таких особых знаний и отметок в разных областях науки и культуры.

А ведь многие исследования (см., например, Эриха Фромма «Иметь или быть». М., 1990) ясно показали, что часто культурно-исторические явления (к числу которых обычно относят не только язык и знание, но и само сознание) оказываются по своей природе следствием тех или иных технических решений. По каким-то историческим причинам они начинают функционировать как организм и «развиваться», постепенно заполняя определенную экологическую нишу в культуре. Такова же, по-видимому, и природа знаковой модели языка, наглухо связанная с дискретной моделью знания. В этом легко убедиться, если всерьез рассмотреть понятие «средство», используемое в общепринятых допущениях типа «язык есть средство общения, а знания — главное средство анализа, принятия решений и т.п.».

Оказывается, это понятие допускает два разных толкования:

- языки и знания — это ОРУДИЯ общения и анализа, т.е. искусственно изготовляемые в результате целенаправленной деятельности объекты, внешние по отношению к индивиду, использующему их. Такова «инструментально-механическая» модель языка и знания как культурно-исторических явлений;

- языки и знания — это ОРГАНЫ общения и сознательного анализа мира, т.е. естественно развивающиеся в ходе жизнедеятельности организма системы. Они являются интегральной частью всякого индивида, использующего их в своем сознательном взаимодействии с миром. Такова «органическая модель» языка и знания как естественно-исторических явлений.

Весь школьный обман явно связан с тем непреложным фактом, что естественный язык и бытующее в обществе знание, которыми пользуется в жизни каждый конкретный индивид, объективно существуют до него и независимо от него. Это позволяет школе строить все свои представления о знаниях на основе того или иного варианта инструментально-механической модели знания как орудия, которым человек якобы «овладевает» в результате процесса обучения. При этом рассуждения о природе самого человеческого знания обычно считаются довольно бесполезным занятием, особенно для практических нужд. Дело в том, что органическая модель знания и его развития никогда серьезно не анализировалась, ибо для физиологии понятие «орган» без возможности обращения к конкретному материальному объекту представляет собой умозрительное построение. При этом инструментальная модель знания накладывает интуитивно якобы вполне приемлемые ограничения на характер самого объекта, который легко фиксируется в речи. Речь же, в свою очередь, легко фиксируется в форме письменных текстов, как бы представляя в

распоряжение исследователя практически неограниченный корпус элементов такого знания — «понятий» — в виде дискретных слов и терминов.

Именно этот аспект класс-школьного обмана ведет к провалу всех усилий школы снабдить учеников знаниями-орудиями, там где нужно развивать знания-органы, т.е. расширять личный опыт, как правильно считал Дж. Дьюи. Столь «невинная» теоретическая ошибка педагогики привела к вырождению массового образования в питомник наемной рабсилы, которая вырастает не столько образованной, сколько просто послушной чужой воле. Дискретные знания-орудия (в виде текстов или элементарных умений) настолько въелись в плоть класс-школы, что не позволяют провести давно назревшую либеральную реформу школы. Оказывается, все усилия в этом плане неизбежно вырождаются в пустые декларации, пока мы все искренне верим, что без жесткой программы усвоения таких орудий в школе воцарится стихийный беспорядок. В погоне за тем же мифическим «порядком» в школьном образовании, к которому призывал Коменский, мы пытаемся как-то сохранить весь постылый авторитарный обман силовой техники обучения знаниям-орудиям. Опыт парк-школы показывает, что уже сейчас школа могла бы развивать у каждого ученика его личную, свою, резко отличную от других систему знаний-органов.

Науке нужна однозначность для того, чтобы принять какое-то техническое решение. При этом возникает монополия однозначности жестко заданного пути, с которого нельзя свернуть без серьезных потерь. О такой же опасности предупреждала и древняя притча о запретном плоде с дерева познания добра и зла. Библейский запрет вкушать готовые «плоды знания» указывал на ту же техническую ловушку: обилие чужих готовых решений особенно вредно там, где каждой личности надлежит создать для себя свой собственный мир духовных ценностей.

Теперь даже при анализе социальных проблем, например массовой безработицы, используется та же жесткая техническая логика черного ящика, где видно лишь то, что явно проявляется на «входе» и «выходе». В качестве решения предлагается переобучить безработного, переориентировать его занятие. Таким образом, в центре внимания оказывается внешний признак реальной профессии. Но конкретное занятие всегда было лишь динамичной составляющей свободного труда крестьянина или ремесленника. Значит, борьба постоянно направлена на следствия социальной патологии, а не на ее причину: этическое выхолащивание целых поколений школами.

Только недавно появился концептуальный аппарат, который позволил провести более последовательный анализ этих проблем. История педагогики дает возможность аналогии. Предметная либерализация учебного процесса в пушкинском Лицее вызвала перевод школы из жесткого технического режима в более мягкий и органичный за счет смены «залога»: лицеисты могли перейти из страдательного залога в действительный. Каждый из них, САМ выбирающий, чем и с кем ему сейчас заняться, уже больше не был объектом обучения, а становился его истинным субъектом. В Лицее негласно прошла легализация «мягких» учебных предметов, что сняло нужду в решении многих головоломок жесткого образования с его вечными проблемами перегрузок, дисциплины и сетки часов. И не понадобилось разрабатывать особые (но всегда «жесткие», а поэтому явно утопичные) программы для каждого из учащихся, над чем уже давно бьются многие педагоги.

Наши эксперименты подтвердили, что таким путем можно вернуть любую школу в реальную сферу услуг. Оказалось, что при этом не нужна даже ломка ее материальной и социальной инфраструктуры, ибо сам отказ от жесткой предметной клетки не требует упразднения устоявшейся модели организации

знания. Более широкий диапазон неопределенности в действиях ученика позволит школе не декларировать, а реально обеспечить каждому ученику реализацию своих истинных (а не придуманных для него чиновником) интересов.

Как известно, всякому человеку интересно там, где он сам интересен. Эта простая истина позволила пересмотреть всю систему учебных ценностей, обеспечить более мягкое, человеческое отношение к учителю, школе и ученику. Лучше понимая этику (а не механику!) системы образования, можно оказать более действенную помощь этому не столько больному, сколько явно и очень болезненно переходящему в свое новое состояние органу социальной структуры. Эта идея метаморфоза — самопроизвольного превращения в нечто совсем иное — вполне естественна, когда мы рассуждаем о живых существах. Там переход семени, яйца или икринки сначала в росток, цыпленка или малька, а потом — в растение, петуха или рыбу никого не удивляет. Всем известно, что технические конструкции **сами по себе** могут лишь разрушаться. И чтобы допустить, что массовая школа сама куда-то стремится в своем развитии, нужно преодолеть мощный социальный миф, где идолом-мифоносителем (материальным воплощением доминанты) является не столько Учитель, сколько жесткий, явно условный Аттестат с его вполне реальными привилегиями.

Интересно, что сам отказ от стандартного аттестата лишает смысла почти все усилия учителя. Возникает ощущение той самой «пустой цели», которое в свое время помешало реализовать старую и мудрую французскую максиму: «Lorsque les maitres cesseront d'enseigner, les eleves pourront enfin apprendre» («**Когда учителя перестанут учить, ученики смогут учиться**»).

Чтобы вернуться к творческому развитию разума в нормах древней культуры ОПЫТА, школе требуется мягкая терапия. Последовательно проводя такую переориентацию (от ЗНАНИЯ к ОПЫТУ) даже самых обычных классно-урочных ритуалов, удастся создать и развить более либеральную школу. Правда, пока общество пользуется мифами культуры всемогущего знания и верит в чудеса науки, этот путь лечения будет выглядеть не очень эффективным, несмотря на его способность резко повысить творческий потенциал школы всех уровней.

Несмотря на 200 лет непрерывного ремонта, школьный механизм остается таким же, каким его создал Коменский. До сих пор продолжается принудительное кормление группы учащихся в стерильном пространстве класса стандартной и предварительно переваренной интеллектуальной пищей с постоянным отсеком нестандарта. Но если учесть биогенетическую природу всех органических систем, положение выглядит не столь безнадежно.

В природе «образование», аналогичное классно-урочному, получают личинки пчел и муравьев. Вместо полноценной особи, способной к автономному существованию и продолжению рода, такое «образование» с вполне определенным результатом — расщепленной взрослой формы (имаго) — производит нечто вроде автономного органа для единого социального организма роя или муравейника — рабочую особь, солдата, самца, матку и т.д. В человеческом социуме этот принцип образования оказывается явно противоестественным, ибо соответствует генетическим задаткам не более двух-трех процентов нормальных людей, способных питаться учебными ТЕКСТАМИ — уже переваренной интеллектуальной пищей. Остальные 97%, созданные для питания более натуральным способом, оказываются на 10—15 лет во всеобщем обязательном заключении, ибо они фактически лишаются возможности отыскать и освоить, а не «получить» в готовом виде адекватное развитие своим абсолютно субъективным способностям. Это неизбежно ведет к хорошо всем известному выхолащиванию не только интеллектуально-творческих, но и морально-этических потенций учащихся.

На уровне структур, регулирующих потоки реальной информации, класс-школа ведет к неизбежной деградации этической нормы. Ведь давно известно, что пресловутый переход человека разумного (*homo sapiens*) в исполнительного делателя (*homo faber*) начинается с невинного стремления дикаря сразу получить осязаемый результат, в данном случае — какие-то конкретные знания. На уровне класс-школы это ведет к отказу от развития личностного знания. Вместо этого упор делается на ритуал прямого действия, на упражнения в использовании явных протезов — чужих знаний, препарированных в тексты и правила.

Экспансия административной системы публичного права на сферу действия частного, гражданского права — это не чей-то злой умысел или недомыслие. Стойкость подобных заблуждений говорит о том, что эти проявления примитивного механицизма основаны на естественном стремлении к простой и единой концепции мира. В технической деятельности стали развиваться универсальные научные исчисления. Такие статические концептуальные структуры позволяют вполне надежно вычислять, прогнозировать процессы самого различного уровня — от движения планет до взаимодействия атомов и молекул. Теперь с такими задачами справляется и машина, ибо здесь часто все сводится к механической задаче — найти нужные формулы и их точно использовать. Совсем иное положение наблюдается там, где исследуются органические предметы и явления, где попытка использовать такие статические концептуальные структуры неизбежно приводит к анатомическому «анализу на мраморной плите».

В операционном плане истинное знание оборачивается полным «незнанием», на что указывал еще Сократ в своем знаменитом «*Scio me nihil scire*» — «Знаю, что ничего не знаю». Об этом говорит и принятый в патентоведении принцип **неочевидности** изобретения — единственное вполне операционное определение «нового знания». Вытекающее отсюда следствие **очевидности всякого органично существующего знания позволяет сформулировать фундаментальный для обучения вывод о перцептуальной немаркированности, неощутимости своего собственного, истинного, органичного знания.** Как всякий другой орган (включая сердце и легкие), человеческое знание относится к особому классу **органических структур**, которые проявляются в личных ощущениях лишь при наличии той или иной патологии.

Этот закон принципиальной «неощутимости» нормального, здорового знания постоянно нарушается классно-урочной процедурой, механизм которой может оперировать лишь с механическими структурами вполне осязаемого и осязаемого (а значит, субъективно-патологического) знания. Именно поэтому класс-школа вынуждена опираться в основном на операции с текстами, неправомерно перенося макроструктуры «вербально-публичного» знания на микроуровень частного опыта. Такова природа школьного мифа, который замещает НОРМУ постоянного поиска своего, органичного, творческого знания явной ПАТОЛОГИЕЙ запоминания чужих текстов.

Навязывая единый набор учебных предметов и темп их освоения, класс-школа нарушает главный закон органического развития личности и переводит все массовое образование в авторитарный режим. Он способен научить лишь точной исполнительности, что и принимается за достойный человека результат образования.

Почему надо начинать реконструкцию школы с преодоления мифов об образовании

Все наши эксперименты с парковыми технологиями свидетельствуют о том, что в большинстве случаев вплоть до старших классов имеет место вполне

«обратимое» выхолащивание творческих способностей. В учебных «вертикалях» всех открытых студий около 70% старших школьников очень быстро восстанавливали свои творческие возможности в условиях реальной заботы о младших. Вместе с тем важно подчеркнуть принципиальную утопичность всякой попытки «четко спланировать» и поэтапно провести подобную реконструкцию системы массового образования. В наших силах только дать достаточно обоснованный и разносторонний прогноз возможных последствий применения такой законодательной терапии.

Все это значит, что нужно будет рассматривать образование как **органический процесс развития и все более полную реализацию личных потенциалов каждого индивида**. Для этого, как недавно выяснилось, понадобится преодолеть по крайней мере три прочно укоренившихся в европейской культуре мифа об образовании:

- о благотворности школьного принудительного обучения для умственного и морально-этического развития всякой личности (кто поверит, что именно такая умная школа делает из нас дураков?);

- о существовании объективного знания, которое якобы может быть представлено в каких-то специальных текстах в целях его успешной передачи и надежного усвоения в учебных процедурах (кто поверит, что, усваивая чужие и очень правильные взгляды на мир, мы становимся не умнее, а глупее?);

- о необходимости ограничить свободу воли личности для усвоения нужного личности знания (кто поверит, что человек, особенно РЕБЕНОК, способен САМ найти и сформировать нужные ему лично знания, если ему немного ПОМОЧЬ в собственном поиске?).

Лишь получив надежное (по меркам нынешнего «научного» знания) опровержение этих фундаментальных заблуждений, можно будет избавить массовую школу от пуповины унитарного образования, а значит, стимулировать ее развитие в корпоративный орган, способный обеспечить каждому достаточно автономное развитие. Чтобы обрезать пуповину стандартного учебного плана, понадобится преодолеть синдром СТАНДАРТНОГО СЕРТИФИКАТА об образовании как материального воплощения идеи образования-статуса. Избавившись от монополии стандартных аттестатов и дипломов, система школьного образования сможет развиваться в действенную службу эффективного обеспечения самореализации личности, где удастся сменить:

- мазохизм поурочного «шмона» в опросах и экзаменах на гедонизм открытого личного поиска **вопрошающего** учащегося;

- интеллектуальную, социальную и материальную пустоту замкнутых учебных классов с фиксированным строевым составом на интеллектуальное, социальное и материальное богатство открытых учебных студий;

- казенную безысходность одноплановой класс-школы на живое разнообразие парк-школы открытых студий.

Подобные меры могут реально перевести учащегося из состояния объекта формирующего обучения в субъекта развивающего образования (просьба не путать с так называемым развивающим обучением). Для этого придется позаботиться о том, чтобы создать соответствующее правовое обеспечение, которое действительно позволит преодолеть административную систему школьной власти и подчинения. Лишь в этом случае сможет появиться совершенно иная, плохо стыкующаяся с идеями нынешнего школьного обучения **полисубъектная система гражданской службы образования**, где господствуют корпоративно-договорные отношения между равными субъектами права в этой сфере.

В замкнутой системе казенного цикла ШКОЛА — НАУКА —

ИНДУСТРИЯ — ШКОЛА нет места критическому анализу на базе здравого смысла. Педагогика и психология входят в этот цикл на правах инструмента или даже «научного прикрытия» того беспредела, который творится в массовой школе. Надежда на «терпенье и труд» как источник творческого развития странно сочетается в массовой школе с постоянными призывами «подумать о душе», оставаясь в мире планового производства стандартных знаний и сознаний. Чтобы выйти из этого порочного круга, нужно разработать адекватную систему представлений об активном, живом (а значит, способном к собственному росту и развитию) ЗНАНИИ-ОРГАНЕ. Лишь тогда можно будет обоснованно отказаться от тупости прямого планирования в образовании. Не нужно будет больше превращать живое знание в мертвую формальную «грамоту» — систему условных знаков — от букв и цифр до научных терминов. Грамота будет по-прежнему служить орудием доступа к чужому знанию через письменные тексты для РАЗВИТОГО сознания профессионала, но уже не сможет никого лишить собственной познавательной инициативы.

Чтобы решить прикладную задачу на современном уровне анализа ЖИВОГО ЗНАНИЯ, придется вернуться к гносеологии Аристотелева номинализма. Как всю прочую натурфилософию, ее отверг рационализм науки Нового времени, когда она принялась выполнять социальный заказ класс-школы — создавать учебные предметы в терминах замкнутых исчислений Платонова реализма. Теперь нужен новый концептуальный аппарат, который позволит более эффективно описывать знание как процесс, **отражающий умственную способность каждой личности по-своему видеть и членить мир**. Только признавая особый статус внутренних, устанавливаемых личным способом членения мира границ, удастся вернуть привычному представлению об информации ее субъективную значимость.

До сих пор все бесспорные положения о частной, субъектной природе человеческого знания бытуют в основном на уровне художественных образов или расхожих метафор. Практически же используется вполне материальная концепция внешнего объективного знания, которое где-то кем-то добывается, хранится, используется и передается. Всякая попытка сделать его всеобщим достоянием неизбежно ведет к образованию доминанты внешних границ, устанавливаемых чужим способом членения мира. Такие фиксированные знания формулируются как правила рассудочной деятельности и устанавливаются репрессивными методами класс-школьного социализма.

Защитной реакцией всякого организма на такое силовое воздействие является переход развития в режим мертвящего привыкания, которое сходит за набор формальных знаний при школьной аттестации. Такое привыкание, как известно, связано с повышением порога чувствительности, утратой каких-то значимых различий, которые ранее могли привлекать внимание. Именно такое отупляющее воздействие оказывает на большинство учащихся идущий к ним извне поток чужой, плохо согласующейся с личными устремлениями каждого учащегося **обязательной информации**. Унитарную школу удовлетворяет образование, основанное на явной интеграции «пестроты» мира, который организуется по школьным предметам, темам, разделам, законам и правилам. Нормальное же развитие обычно ведет к оживлению восприятия, что достигается снижением порога значимых различий. Так что истинное богатство живых знаний серьезно отличается от того, что предписывается школьной нормой расширения номенклатуры готовых чужих ответов на чужие же вопросы.

В норме интеллектуальное развитие ведет к росту диапазона вопросов и значимых для личности контекстов за счет того, что новые знания обеспечивают новые возможности по-своему расчленить мир в каждой ситуации. Этот

макропедагогический подход дает возможность оценить и реальную опасность столь привычного «формализма» в массовом образовании. Именно выполняя свою, таким образом понятую просветительскую миссию, школа пытается перевести всякое человеческое знание в ранг «коллективной собственности», которая, как известно, является орудием принуждения. Формальная аттестация по внешнему знанию снижает статус внутреннего знания до низменного уровня личного опыта. Таким путем школа исключает не только живое человеческое знание, но и себя из сферы действия гражданского права, которое обеспечивает действительную защиту личности на базе истинной (частной) собственности.

Вне этого действительно «священного» правового института невозможно гарантировать творческое полноправие личности. Здесь не могут помочь никакие словесные, терминологические и административные ухищрения, которые сопровождают произвол всякой тотальной аттестации. Все они — только орудия, карательные микроструктуры которых по-своему компенсируют существующую авторитарную патологию на уровне макроструктур гражданского общества.

Всякая реальная модификация СОДЕРЖАНИЯ социальной активности (в нашем случае — «планового» образования) требует столь существенного изменения ее ПРОЦЕДУР, что могут разрушаться и сами ее СТРУКТУРЫ. Ни один нормальный (в том числе и социальный) организм такого не допустит, так что классно-урочная структура массовой школы превращает всякое нормальное человеческое знание в журдены в порядке самосохранения (пользуясь блестящей сатирой Мольера, мы называем журденом всякую пайку чужого знания, и прежде всего жесткие компоненты школьного знания). Поэтому и не работают, остаются благими пожеланиями традиционно административные реформы образования, когда кем-то выдуманное «новое содержание» пытаются вливать в «старые мехи» тех же урочно-предметных процедур и структур класс-школы. Но изобрести и построить новые «мехи» для столь же случайно придуманного «нового содержания» — еще более ювенильная утопия. Альтернативные структуры парк-школ, процедуры открытых учебных студий и содержание «обращаемого» в них знания — все это должно возникнуть в результате творческого метаморфоза классной структуры каждой из школ.

Предлагаемая нами правовая терапия позволяет инициировать процесс органического метаморфоза — естественной конверсии административно-распределительной структуры в службу, способную обеспечить каждому клиенту максимальное участие в социальном процессе обращения знаний. Уже сам перевод массового образования в сферу частного права сразу же прекратит административную РАЗДАЧУ журденов и заставит каждого искать, формировать и «брать» (а не «получать») свое собственное личное образование. Точно так же, как частное «дело» развивается, лишь адекватно участвуя в социальном процессе оборота товаров и услуг, **частное знание** может успешно развиваться в интенсивном обороте знаний. На процедурном уровне это неизбежно приведет к конверсии довольно бестолкового, но именно этим и удобного, вечно «опрашиваемого» учащегося в статус ВОПРОШАЮЩЕГО СУБЪЕКТА, о чем, кстати, давно платонически мечтает всякая школа. Правда, класс-школе нужно, чтобы он жаждал обрести как можно больше припасенных в учебниках журденов, а вот открытой учебной студии годится человеческая любознательность как спрос, способный стимулировать предложение.

Такой подход позволяет не разрушать, а созидать, уважая сложившийся за триста лет социальный и культурный статус школьных структур и миллионов учителей. Ведь от каждой школы в отдельности, а не от ведомства, которое при этом исчезнет, потребуются ее собственная реакция на отмену монополии стандартного аттестата. Таким образом не декретируется, а только поощряется



**органическое развитие** существующих структур школы. Она должна будет стать нормальным (а не бюрократическим) делом, сферой услуг, система которой позволяет постоянно корректировать свои процедуры в связи со спросом и предложением и динамикой содержания образования. Это позволяет предложить довольно экономную схему эффективных инноваций, основанных на гражданско-правовой перспективе массового образования, что может стимулировать развитие **открытых** учебных форм парк-школы, а значит, обеспечить разработку:

- такой **структурной** перспективы органического образования, которая позволит вернуть интеллектуальный престиж личному опыту, тем самым побуждая развитие **глубинных** процедур развивающего образования вместо **поверхностных** процедур формирующего вышколивания — принудкормления журденами;

- **процедурного** обеспечения, которое бы не препятствовало, а, наоборот, помогало переходу от замкнутого стандарта одноплановых журденов в содержании обучения к его открытому творческому разнообразию.

Как действуют механизмы подавления личности и как — органические процессы ее развития

Ни в одной цивилизованной стране нельзя лишить человека свободы распоряжаться своим имуществом и телом иначе как по решению суда. Даже в тех случаях, когда государство берет на себя заботу по содержанию престарелых и по лечению граждан, не столько закон, сколько сама мораль открытого гражданского общества строго следит за сугубо ЛИЧНЫМ использованием пенсионных и других общественных средств. Лишь самые тоталитарные режимы вместо денежных пенсий устраивают фаланстеры казарменного образца, а бесплатное здравоохранение низводят до убогой и обязательной диспансеризации. В таких казенных богадельнях, поликлиниках и больницах не клиент, а кто-то иной (обычно — ведомственный чиновник) определяет ЛИЧНО ЕМУ нужный способ расходования выделяемых государством средств. В более демократичном обществе действуют жесткие конституционные ограничения, которые исключают появление таких административно-распределительных патологий.

Задаваемая аттестатом номенклатура учебных ценностей лишает систему образования демократической защиты, а значит, возможности реального развития за счет органичного оборота свободных знаний. Отсутствие гражданского контроля такой социальной системы требует административной компенсации, как любое другое нарушение принципа разделения властей. Без прямого рыночного контроля на уровне макроструктур обращения знаний неизбежно развитие лишь той или иной тоталитарной патологии.

Правовой абсурд госстандарта на аттестацию клиентов школы превращает образование из права в обязанность, но это почему-то не привлекает внимания вездыхальных юристов. А явный беспредел, который воцарился в содержании обучения под прикрытием казенных аттестатов, давно превратил массовое образование в пустой ритуал. Официальная педагогика игнорирует принципиальную невозможность для оператора школьного принудкормления сконструировать макрознание из микросообщений. Педагогика используется школой лишь как «научное» прикрытия, которое снимает груз ответственности с тех, кто занят распределением свидетельств об исполнении начальной, средней или высшей школьной повинности.

Ссылка на высшие интересы науки позволяет учителям-предметникам не только сортировать учащихся по текущей и прочей успеваемости, но и стойко сносить проклятия моралистов. Подобные рассуждения мало интересуют реальных участников школьного производства, озабоченных выполнением

учебных планов. При этом их действия мало похожи на нарушение каких-то норм или свобод. Это в экономике закон требует свободного рынка, в политике — свободы слова, совести, передвижения и т.п. Но в системе образования те же вполне демократичные законы как бы игнорируют весь комплекс ПРАВ личности.

Этому также способствует и **государственная** функция системы массового образования, которая жестко контролируется **властью** даже тогда, когда ее финансирование идет не из государственных источников. Разорительное содержание огромной империи таких принудительных построений оправдывается тем фактом, что закон сделал начальное и среднее образование обязательным. Правда, при этом упускается из виду один существенный аспект, позволивший превратить право на образование в **обязанность**: не столько обязанность государства обеспечить каждому возможности для собственного развития, сколько обязанность гражданина отслужить свой срок в школе, как в армии, или отсидеть, как в тюрьме.

Российский опыт показал, что в экономике самым трудным делом оказался возврат к реальным, свободным ценам от явно абсурдных, но так крепко «фиксированных» в нашем сознании выдумок чиновников, что нам до сих пор неуютно жить без них. Реконверсия европейского образования, его возврат к **органичным ценностям свободного знания** может оказаться столь же болезненной процедурой для массового сознания, отравленного таким же ядом фиксированных (школьными прописями) объективных знаний.

Интересно, что свободные цены, так же как свободные знания, не исчезали из нашего обихода. Правда, те и другие действовали скрытно — в теневой экономике и в столь же теневом обращении личного опыта. На всех уровнях живого существуют более или менее циклические, но непрерывные процессы развития. Организмы и их органы представляются нам особыми живыми объектами, которые постоянно находятся в процессе становления в отличие от предметов косной природы, где материальный объект может быть достаточно статичен и автономен. Это ясно даже детям, которые легко постигают различие в обращении с вещами и такими динамическими явлениями, как живые существа.

В обиходе все мы видим отличие мертвого механизма от организма, который живет и развивается, а не конструируется. Почему же так трудно отказаться от технической концепции обучения, согласно которой школа действует именно как механизм — обрабатывающее производство, а не живая служба педагогических услуг?

Главный принцип организации всего живого уравнивает в правах не только мышцу с желудком или почку с мозгом, но и богачей с бедными, которые имеют один и тот же голос на свободном рынке. Будучи потребителями, все в конечном счете оказываются у общего кормила власти, устанавливая интегральный уровень и характер текущего спроса, которому система производства подчиняется без чиновных посредников на уровне распределения. Тот же интегральный режим управления характерен и для органической логодинамики человека (системы умственного развития): не только принятие решения, но и само развитие жизненного опыта личности подчиняется ее прямым потребностям, а не казенным предписаниям.

Приходится специально напоминать, что в наших представлениях активно действует не только субъективный опыт личности, но и весь исторический опыт человечества. Само сознание личности развивается, оперируя собственным опытом в режиме аналогового (прецедентного) логогенеза. Воображение — такой же исторический, рекурсивно-циклический процесс, как всякий реальный органический генезис, где «результат, без пути к нему ведущего, есть лишь труп,

оставивший тенденцию позади себя» (Гегель). Существенным компонентом всякого представления является именно «исторический логогенез» — опыт предков, унаследованный в аналоговых циклах всех видов общения поколений.

Механические процедуры классно-урочных обрядов заставляют нас забыть, что любая конечная номенклатура строится на основе мертвых, фиктивных сущностей. Никто не станет спорить с тем, что реальное представление о руке, глазе или голове не может сформироваться вне контекста организма как непрерывного, обусловленного своей генетической природой процесса. Там, где действует такой контекст, даже классно-урочные ритуалы способствуют развитию у учеников нормального человеческого знания. Но силовая сущность класс-школы требует реализации иной, явно утопической системы умственного развития — ее технической разновидности. Она опирается на сугубо механический принцип плано-принудительного распределения фиксированных прописей, которые сегодня есть в запасе у монопольного производителя знаний — современной науки. Дешевизна и действенность такой плановой логодинамики столь же обманчивы, как эффективность плановой экономики и иного подневольного труда.

В отличие от технического прогресса, органическое развитие идет в особой среде — **открытых группах вариативного симбиоза** (в циклах размножения, рождения, созревания) отдельных особей. В глобальных циклах жизни эти системы открытого доступа обеспечивают интегральный эффект выполняемого каждым организмом своего, личного выбора. В нашей культуре такой системой является денежное обращение, чьи циклы купли и продажи обеспечивают каждому субъекту рынка постоянный доступ к точкам открытого выбора. Если бы школа вовремя выбралась из своей класс-клетки, она давно бы стала мощной открытой системой. А пока она действует как закрытый распределитель, который ведет к известной защитной реакции — **вынужденному переходу социального организма из нормы развития в режим выживания, как точно определил это явление С. Л. Соловейчик**. Эта искаженная этика развития ломает главную норму жизни — норму Открытого Симбиоза, которую на Западе когда-то звали «Гармонией Космоса», а на Востоке — «Нирваной» (растворением в других).

Полноценное развитие всегда требует целостного цикла открытого симбиоза. Природный цикл развития идет под внутренним контролем личного спроса. Поэтому школьный механизм принудкормления текстами учебников не меняет природу развития сознания, но резко ограничивает его. Наш опыт иной организации образовательных процессов показал, что в пространстве реальных поступков, где каждый свободно принимает на себя (сейчас и здесь) функциональную роль младшего или старшего, максимальный учебный эффект дает, как правило, роль старшего. Ему приходится совершать самое большое число поступков. Но вне рамок свободного выбора и поступков возникает авторитарная система, где царят отношения подчинения. В класс-школе этому способствует специально создаваемый дефицит времени и пространства для нормального общения. Ведь там сама социальная структура (учитель—ученики) предполагает административные отношения власти и подчинения. В нормах природосообразности образования (подхода, рассматривающего весь процесс в естественной динамике его развития) требования Дьюи и его последователей всемерно стимулировать свободное развитие личности ученика в класс-школе — это только бессмысленное заклинание. Всякая реальная попытка в этом плане обречена, ибо она неизбежно связана с разрушением авторитарной структуры класса, школы и всего социального организма унитарного образования.

Как избежать конфликтов живого и мертвого знания

Вскрытые в нашем исследовании правовые, психологические,

познавательные и морально-этические аспекты классно-урочной патологии механического вышколивания требуют очень осмотрительного и профессионального подхода к попыткам ее преодоления. Эффективно воздействовать на школу можно, лишь активно стимулируя органическую конверсию, то есть **метаморфоз всего ювенильного организма** массового образования в более адекватную для развития **каждой отдельной личности** систему. Вполне вероятно, что именно такой путь обеспечит искомый приоритет прав человека. Это будет способствовать преодолению многих сугубо «пограничных» конфликтов. Ведь атавизм групповой исключительности вызывается той или иной разновидностью тоталитарной, принятой именно в классно-урочной школе манипуляции человеческим сознанием. Лозунги Общего Блага, Общего Дела и Общей Судьбы одинаково используются политическими и мафиозными структурами (сравните: Коза Ностра — Наше Дело), чтобы обеспечить «право» на попрание интересов личности во имя мифической «общей» цели. Чтобы реально защитить права человека, нужно знать, **как превратить школу из орудия массовой прополки интеллектов в орган их развития.**

На уровне непосредственно заинтересованных лиц (учеников, учителей, ученых и администраторов разного ранга) понимание этой концептуальной перспективы пока мешают лишь несколько стойких идеологических заблуждений. Для их преодоления понадобилось разработать особый, скорее естественно-исторический, чем научный, ракурс анализа. Он позволяет представить многие стойкие заблуждения механического порядка как явные ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ парадоксы, противоречия и патологии. Эта необычная для естественных наук функционально-историческая перспектива позволяет избежать углубляющегося разрыва фундаментального (биологического) и прикладного (медицинского, педагогического) знания там, где давно уже действуют две разные и мало связанные теории. Дело часто доходит до того, что новые парадигмы оказываются интересны только самим теоретикам, тогда как практики убеждены, что могут спокойно без них обойтись.

К примеру, в одной из публикаций на данную тему излагаются два диаметрально противоположных взгляда. Это не мешает их авторам действовать на основе одной и той же примитивной физиологической модели обучения как принудкормления чужими готовыми знаниями. Биверли Вулф из Массачусетского университета считает, что нужна новая единая парадигма обучения, ибо пока что ей приходится использовать три (часто несовместимые) концепции: конструктивного обучения понятиям, ситуативного — простым навыкам и бихевиористского — при обучении классификациям. Роджер Шэнк из Северо-Западного университета (Иллинойс) считает, что никаких теорий вообще больше не нужно, потому что всякое обучение происходит лишь в практической парадигме «learning-by-doing» — обучения в действии. Он верит в «failure-driven-learning» — обучение на ошибках. Именно в этой точке совпадает не только реальная практика обоих профессионалов, но и всех видов вышколивания, независимо от того, какими фиговыми листками прикрывается отсутствие адекватной парадигмы обучения в психологии, педагогике и кибернетике.

Всякий школьный курс основан на том, что ученика заставляют совершать ошибки, поступать вопреки каким-то искусственным правилам использования абстрактных понятий, вещей или их классов. За это его тем или иным способом наказывают, стимулируя защитную реакцию, создавая вторичный стимул, поощрение за точное, безошибочное выполнение любого (даже вполне бессмысленного для учащегося) задания — от выведения палочек при обучении письму до выполнения алгоритма решения физической, математической или

химической задачи, которая может быть функционально интересной лишь профессионалу. Вполне естественно, что в замкнутом пространстве такой деятельности может развиваться все что угодно, кроме смелого, открытого взгляда на мир, что так нужно каждой личности. И весь этот театр абсурда существует и процветает не благодаря чьему-то высокомерному пренебрежению теорией, а из-за простой исторической ошибки в общей теории обучения и образования. На подобные ошибки не обращает внимания современная, разбитая на департаменты по предметам, дисциплинам, структурам и формальным исчислениям наука.

Современным математикам, логикам, психологам и педагогам кажется пустым делом рассуждение о плотно упакованном Космосе Аристотеля и пустом Универсуме Платона, а не только о том, кто из них был чьим учеником. Столь же небрежно относится и Б. Вулф к исторической проблеме появления классно-урочной школы, которая, по ее мнению, развилась после промышленной революции, когда в промышленных городах появилось большое число учащихся, которых надо было обучать в одной группе. До этого образование получали один на один с наставником, в ученичестве у мастера. В наших условиях с огромным городским населением нет возможности обеспечить каждому своего мастера-наставника. Соответственно, предлагается изменить обстановку в классе за счет того, что роль учителя теперь будет выполнять компьютер. Думаю, результат подобного механического анализа не изменится, если его автор узнает, что класс-школа появилась за два века до промышленной революции и была скорее ее причиной, чем следствием. Лишь более функциональный, эпигенетический анализ таких исторических фактов позволяет выйти из этого порочного круга.

Реальные акты деятельности всякого развивающегося организма могут полностью опираться на **его структуру лишь при условии, что сама структура развивается как функция (результат) той же деятельности**. Именно подобная «органическая цикличность» лежит в основе всех проявлений **основного биогенетического закона**, начиная с формулы Геккеля (онтогенез повторяет филогенез), прагматического принципа Пирса (существовать — значит быть полезным) и кончая положением Гегеля о практике как критерии истины или обиходной банальностью — «жизнь научит». Из этого довольно тривиального принципа **биогенетической природы всякого органического развития** следует ряд нетривиальных выводов о ложности многих «практических» моделей, в которых постулируется существование **каких-то особых механизмов, органов, способностей, условий и периодов развития**.

К таким механистическим мифам относятся и вполне уважаемые данные о функциях хромосом и генов, где якобы хранится особый проектный ДНК-текст, определяющий развитие-сборку всякой особи. Сюда можно включить и расхожее мнение об интеллектуальных функциях памяти, гласящее, что дурака делает его «плохая» память, в которую можно поместить все что угодно, если она «хорошая». Самый распространенный миф такого рода требует противопоставлять науку, теорию, школу жизни, где предстоит действовать знаниям и интеллектам, сформированным в этих «развивающих» сферах. Лишь недавно (и без особого ликования) биологи уяснили, что «вещество наследственности» и весь генетический аппарат работает постоянно, обеспечивая согласованность всех аспектов жизнедеятельности, включая банальный обмен веществ. Память оказалась органом, скорее защищающим организм от неадекватного развития: при помощи оригинального механизма «забывания» она действует как буфер, который мешает усвоению того, что туда попадает, а не способствует ему.

Генетика давно опирается на негласный ВИС-постулат, согласно ему в живой

природе действует общий Запрет на необратимое изменение (VIC — Van on the Irreversible Change). На всех уровнях развития существует тот или иной защитный механизм, который обеспечивают особые ювенильные («молодильные» — не дающие организму быстро состариться) гены и гормоны.

Один из таких генов, как недавно было установлено физиологами, следит за сохранением «пластичности ментального пространства» органичного развития. Он обеспечивает детскую чистоту нашей памяти, которая сильна не столько запоминанием, сколько способностью забывать все, что не очень существенно для организма. Будучи органом развития, память обеспечивает нормальное взаимодействие организма с его средой простым и надежным способом. Она действует как модератор, укротитель темпа реализации (а значит — необратимого «расхода») того или иного генетического РЕСУРСА развития. Вполне вероятно, что всякое адаптивное развитие требует поддержки такого ювенильного генамодератора (ЮГМ), который позволяет затормозить любой процесс роста. К сожалению, ЮГМ-эффект настолько ограничен и универсален, что мы давно перестали его замечать, часто принимая его проявление за какую-то патологию развития вроде слабой, «плохой» памяти.

Чтобы не подрывать духовное здоровье учащихся, надо отказаться от опоры обучения на запоминание и усвоение готовых знаний. А это значит, что школе придется обеспечивать ученику иную возможность — самому искать и находить то, что отвечает его природе, легко переходя от одного занятия к другому. Для этого необходимо преодолеть силовую (классно-урочную) организацию школьного обучения и заменить ее более либеральной.

На ранних этапах адаптивного развития организма такая «техническая зависимость» может привести к патологии — атрофии многих важных функций и способностей личности. Правда, на уровне использования «материальной» техники этот вредный для развития ребенка эффект в какой-то мере редуцируется самой VIC-природой психики ребенка. При этом VIC-запрет на необратимые изменения неявно признают и сами родители, когда они смиряются с капризами ребенка, его рассеянным вниманием и бродячими склонностями. Здесь ювенильный ген-модератор активно действует не только на уровне забывчивой памяти или изменчивой системы интересов и ценностей, но и на уровне «кочевого» поведения. Как видно, полноценное становление личности слабо совместимо с классно-урочной техникой обучения, где постоянно идет разделение властных функций в режиме «я — начальник, ты — дурак». Правда, как это всегда делается в технических расчетах, все школьные планы формулируются педагогами в более абстрактных терминах. Там действует «типовой» (а точнее — эфемерно идеальный) учитель и ученик.

Видимо, настала пора признать необоснованность претензий дидактики и примитивного классно-урочного механизма школы на роль системы массового образования, якобы обеспечивающего целенаправленное формирование человеческого сознания. Реально идущий биогенез личного сознания лишь уродуется в казарменных условиях, которые неизбежно навязываются структурой класс-школы. Так же как память сильна забыванием, класс-школа бывает ПОЛЕЗНА лишь в том же плане ОБРАТИМОСТИ, там, где можно на короткое время научиться тому, что важно и нужно лишь сию минуту.

С тех пор как Эрих Фромм обратил внимание на патологичность МОДУСА ОБЛАДАНИЯ, если им «для удобства» замещается норма МОДУСА БЫТИЯ, у социологов стало общим местом утверждение об ущербности многих замкнутых структур. Именно замкнутые системы (о которых идет речь во втором законе термодинамики) неизбежно переводят живое в мертвое — то, что должно функционировать в режиме модуса бытия, в заведомо неэффективный (но гораздо

более ОСЯЗАЕМЫЙ — «возьмешь в руки, маешь вещь») модус обладания. На имущественном уровне разрушительные потенции патологии модуса обладания удастся умерить законом. Однако в социально-этическом плане, где идет формирование личности, многоликие проявления модуса обладания обычно скрываются под невинной маской сиюминутной необходимости или даже чего-то похожего на невинную синонимию выражений «у меня есть» и «я имею». Точно так же невинно и даже «благодарно» выглядят такие социальные структуры, как класс-школа, которые реально обеспечивают ВОССОЗДАНИЕ ПАТОЛОГИИ ЗАМКНУТОСТИ в структуре социума со всеми ее якобы НЕИЗБЕЖНЫМИ социальными, национальными и прочими конфликтами.

В погоне за прямой ТАКТИЧЕСКОЙ выгодой чисто ТЕХНИЧЕСКОГО порядка переход на замкнутые и потому «легко обозримые» структуры ПЛАНОВОГО хозяйства, производства, образования и даже национальной политики неизбежно приводит к подмене действенных ГЛУБИННЫХ процедур той или иной разновидностью ПОВЕРХНОСТНЫХ, создающих видимость дела. Нет ничего нового в такой постановке столь вечной проблемы временных или вынужденных паллиативов — использования существующего арсенала удобных, хотя и заведомо механических структур, вместо нужных, но слишком сложных или неудобных органических структур, которые обеспечили бы адекватные глубинные процедуры воздействия. При этом упускается из виду опасный эффект накопления создаваемой патологии, которая часто проявляется самым неожиданным образом. Характерным примером представляются мелкие недостатки поверхностных процедур всевозможных ОБЪЕКТИВНЫХ экзаменов на тот или иной социальный статус, сквозь которые каждый вынужден проходить в течение жизни. Сам принцип механического сопоставления несопоставимого, а также ранжирования абсолютных ценностей органической и духовной природы давно не вызывает возмущения. Недостатки усматриваются в том, что экзаменационные процедуры оказываются не вполне ОБЪЕКТИВНЫМИ, т. е. не полностью механическими.

Ученик в классе не только постоянно проверяется на соответствие стандартным параметрам развития, он понуждается к этому учебником, планом и расписанием, типично прокрустовыми методами. О развитии здесь приходится говорить с натяжкой. Но самая главная, глубинная конверсия тестовых процедур связана с их переходом из объективного в сугубо субъективный план. Все «объективные» показатели тестов и экзаменов используются не только для внешней аттестации и оценки учителем результатов формирующего обучения, но и для сугубо внутреннего использования — якобы для того, чтобы ощутить результаты собственного развития. Их механическая неадекватность приводит к тому, что у учащегося складывается ложное впечатление о собственных потенциях. Ничего подобного не наблюдается в условиях открытой студии, где каждый имеет возможность по мере необходимости проводить свой собственный «субъективный» тест самым древним и простым способом, каким фиксируется, например, рост ребенка, — пометками на косяке.

Такое диагностическое повторение нужно отличать от «закрепления», распространенного в механистической дидактике. О такой тупой зубрежке еще в средние века говаривали: «*Repetitio est mater studiorum et perfugium stultorum*» («...и прибежище для дураков»). Творческая процедура «этнодного» повторения обычно выполняется с большим удовольствием, ибо в реальном центре внимания здесь оказывается фиксация (различие с тем, чем ты сам был прежде). Механическое повторение быстро утомляет, ибо требует усилия воли, чтобы направить внимание на достижение совпадения с чужим образцом. Именно отсутствие чужого образца для подражания делает диагностическую процедуру

«субъективного экзамена» гораздо более органичной, эффективной и столь разнообразной, что каждый может найти для себя собственный вариант ее исполнения. Именно этими **МОЩНЫМИ ПОТЕНЦИЯМИ ГЛУБИННЫХ ПРОЦЕДУР ОРГАНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЫЧНО ПОЛЬЗУЮТСЯ ТАЛАНТЛИВЫЕ ПЕДАГОГИ, ПРЕОДОЛЕВАЯ НА СВОИХ ЗАНЯТИЯХ ДАВЛЕНИЕ МЕХАНИЧЕСКИХ СТРУКТУР КЛАСС-ШКОЛЫ.**

Отнимая у школьника возможность увидеть мир по-своему, силовая класс-школа мешает ему создать себе свою особую эконишу. На этот вредный эффект массового образования указывали еще Жан Жак Руссо и Лев Толстой, а Альберт Швейцер вообще выступал против повального обучения грамоте туземцев, «которых нельзя обеспечить должностями писарей».

Как всякая другая монополия, всеобщая обязательная грамота порождает свою, теперь вполне ощутимую, социальную **ТИРАНИЮ**. Она не только объявляет, но реально делает второсортными людей, к ней не очень склонных. Культурный, социальный и даже этнический эффект этого вредного мифа прогрессистов проявляется во всех нынешних конфликтах — от безработицы до нацизма и терроризма в странах третьего мира, где открыли много школ, но мало фабрик для их выпускников. Как многие другие табу, сакральный статус грамоты держится на ложной этической посылке: грамота — только добро. Но будучи чисто техническим изобретением, письмо и чтение (составление текстов и восстановление речи по ним) помогают преодолеть какое-то вполне естественное ограничение, в данном случае — речевого общения.

Снимая запрет природы, ограничившей акт речевого общения рамками актуального контакта партнеров — неременным условием «здесь и сейчас», всеобщая грамота лишает смысла и природный же способ преодоления этого запрета. Ведь и до ее появления «все знали обо всем» за счет более интенсивного режима устного общения между личностями и поколениями. Не исключено, что духовная разобщенность не только соседей, но также «отцов и детей» — одно из таких вредных следствий повальной грамоты. Она неизбежно шунтирует, отключает важные аспекты многопланового духовного развития личности в сообществе. Память, сообразительность и общительность теперь получают слабое развитие в духовной среде унитарного знания.

«Инструментальный» порок школьного строя

В практической жизни мало кто сомневается, что социальные системы всех уровней — от семьи до государства — развиваются в той же генетической перспективе, что и прочие живые организмы и их ценозы. Физиология генетического развития (в отличие от техники обработки и конструирования) опирается на процессы размножения и органичной дифференциации функций на разных уровнях субъектов развития. Такими **СУБЪЕКТАМИ** (в отличие от **ОБЪЕКТОВ** технического порядка) являются все живые системы: от клеток, тканей, органов, особей, их популяций и ценозов до торговых фирм, школ и других вполне казенных заведений. Лишь мощная мифология социально-технического прогресса заставляет нас видеть в социальных структурах результат тех или иных актов целенаправленного конструирования. Вот почему мы все еще пытаемся спроектировать и построить то, что можно лишь посеять и вырастить.

В такой генетической перспективе акт «учреждения» любой социальной структуры — это даже не «зачатие» социального организма, а только «посев» его семян, которые могут и не взойти. Но в рамках технической идеологии разработки таких структур столь печальный исход не предусмотрен, поэтому все практические неудачи приходится списывать на недостатки проекта или его финансирования. А само социальное «проектирование» (которое лежит в основе составления и выполнения не только учебных программ) проводится в рамках



идеологии якобы «конечного» эффекта. Здесь не важно, как вырыть яму: воспользоваться самому лопатой или несколькими лопатами в руках землекопов или услугами особой фирмы. При этом сугубо техническая перспектива орудия незаметно становится основой анализа, в котором артель землекопов или фирма — такие же орудия, как любая лопата. Опасность столь «инструменталистских» заблуждений известна со времен рабства: они приводят к тирании, ибо не учитывают сугубо социальную природу использования чужой услуги.

Устанавливая режим абсолютной ценности единых и очень «объективных» истин казенного знания, класс-школа лишает ценности именно то, что тщетно пытается развить, — свое, личное и потому всегда ОСОБОЕ ЗНАНИЕ каждого ученика. Если необычный вопрос дошкольника еще связывают с «детской» прозорливостью, то такой же вопрос ученика (особенно в классе) считается только «глупым». Всеобщее школьное образование выводит из обращения главную ценность каждой личности — ее самобытный взгляд на мир. Вместо этого появилось организованное в формальные исчисления «писаное знание», которым способны реально овладеть лишь очень немногие. Так к прежнему, имущественному, расслоению общества школьная сортировка добавляет новый параметр: официальное деление на «умных» и «глупых».

Техника драйвера подменила этику лидера

Классно-урочный строй массового образования основан на режиме драйвера (то есть «водилы» и «погонялы») на всех уровнях иерархии управления — от министра до ученика все действуют под жестким присмотром и по команде «сверху»: по учебному плану, программе, расписанию, звонку... Приписывая главный учебный эффект образования творческой деятельности педагога, школа прячет его сугубо операторские функции при механизме унитарной обработки контингента учащихся. Вежливо объявляя учителя Творцом и Мастером, а ученика — Личностью и центральной фигурой учебного процесса, школьная система ничем не рискует.

Возведенный в норму обучения принцип драйвера принуждает всех и каждого строго выполнять свою роль в ритуальном действе, независимо от положения в системе, личных устремлений и от провозглашаемых школой благородных целей. Система единых команд драйвера растворена в самой инфраструктуре класс-школы: от единого учебника, классной доски и парты до звонка и оценки.

Все это давно и верно служит не «усвоению знаний», которые якобы содержатся в учебниках, не развитию личности, а главному делу класс-школы — всемерному укрощению человеческого духа.

Никто не спорит с расхожим утверждением насчет того, что главный ресурс всякого сообщества — это высокий уровень народного образования. Больше всего об этом говорят чиновники, когда им нужно выбить из государства новые средства на вечно нищую школу. Но побираясь, школа всегда будет жить в нужде. Это подневольное положение вполне всех устраивает, иначе почему бы не дать ей возможности разбогатеть, зарабатывая себе на жизнь?

Нет, школа давно действует как закрытый распределитель, отпуская пайки знаний по сугубо казенным указаниям, хотя и притворяется чем-то совсем иным. Именно силовая природа классно-урочного образования мешает ей стать богатой сферой услуг: кто станет платить за явное насилие над собой? Так возникает особая этика и психика «вечной нужды».

Интересно, что даже такой явный источник народного богатства, как земля, становится убыточным занятием для земледельца там, где власть (а не свободный рынок) начинает регулировать цену на его продукцию. Эта странная нищета —

явный синдром Замкнутого Силового Распределения, который порождает и вполне рабскую идеологию нищеты. Этот эффект необратим, пока не удастся снять сам силовой блок, как это иногда удается сделать в экологии и экономике. В сфере образования этот силовой блок мешает нормальному приросту капитала знаний «с оборота».

То, что школьные знания обычно используются учениками лишь на опросах и экзаменах, вскрывает природу столь мощного воздействия классно-урочного механизма на целые поколения. Структура школьного механизма опирается на мощный человеческий инстинкт — стремление к осязаемому личному успеху. Здесь он реализуется в ритуалах **относительной (не столько по знанию, сколько по прилежанию) оценки** членов группы. Вот почему именно аттестация учеников — их сортировка по единой шкале социального статуса от первоклассника до доктора наук — становится главной доминантой всего учебного процесса. Подчеркнем, что все школьные ритуалы прочно завязаны не на выявление того, кто **умнее в своем деле, а того, кто глупее в чужом**. Все мы испытали этот почти животный страх быть уличенным в такой «глупости», который лежит в основе сугубо усмирительного эффекта класс-школы. А всерьез занятые школой победители этих странных состязаний (самые «умные» в чужом деле) неизбежно списывают все явные проявления этой патологии развития на какие-то частные недочеты ритуалов.

Для якобы объективного отбора и распределения людей по социальному статусу требуется столь же строгий устав, как для всех иных прямых исполнителей чужих требований, приказаний и приговоров. Их функции все чаще передаются техническим устройствам. Такая механизация позволяет резко сократить круг общения. Когда-то учитель был личностью, составлявшей рабочее пространство каждого ученика, которому теперь в классе положено видеть лишь учительское лицо в обрамлении безликих затылков одноклассников. Более того, вместо учителя все чаще работает экран или дисплей компьютера, который лишен человеческого субъективизма, столь вредного для непрерывного процесса «объективной» аттестации.

Десять-двенадцать лет непрерывного публичного допроса в классе заставляют забыть, что жесткий единый план полезен лишь в технике, в обществе — это дорога к рабству. Школа как будто нарочно путает цель деятельности с одним из средств ее достижения, устраивая дорогие и вредные массовые перевозки там, где нужны лишь ясные дорожные знаки, действительно облегчающие каждому собственное движение к цели. В системе класс-школы личная цель официально подменяется жестким учебным планом, выполнение которого гарантирует получение привилегии в виде аттестата или диплома.

Приманка более высокого статуса компенсирует даже явный правовой абсурд прямого школьного принуждения. Оно заставляет всех двигаться в едином строю класса к общему, официально утвержденному стандарту. Невинными издержками планового производства считаются и вполне идиотические попытки свести развитие сознания личности к тупым процедурам его конструирования из частей учебного плана, программ учебника, расписания.

Лишенные познавательной инициативы выпускники школ вместе со стандартным аттестатом получают не столько реальные знания, сколько грамоту — умение оперировать условными знаками типа букв, цифр или терминов, выдаваемых за научную абстракцию. Стремясь сразу получить ощутимый результат учебного воздействия, школа разрушает органический цикл активного (поискового) развития структур сознания. Трудно вернуться в свободный цикл обращения своего личного знания из рабского оборота готового набора учебных формул. Годы такого силового воздействия неизбежно приводят

к утрате учащимися их природных способностей.

Механическая идеология человеческого знания давно привела к вырождению всякого официального образования в систему тех или иных формальных ритуалов, которые лишь внешне схожи с процессами органического развития. Формальные ритуалы делают, например, из мужчины и женщины супругов, присваивая им новый функциональный статус в такой же аттестационной процедуре, как и любые административные назначения на должность, присвоение научных степеней, ученых званий, получение дипломов и свидетельств об образовании. Как известно, экзамены, выборы, обсуждения, голосования и решения, принимаемые на основании многих писанных и неписанных законов, чаще всего вырождаются в формальные процедуры, которые служат камуфляжем произвольных или даже своекорыстных действий. Социологи давно установили, что реальная функция легко превращается в формальный статус, в ритуал, пустую роль, если в функциональной структуре выхолащивается ее суть.

В социуме действует неумолимый закон природы — вырождение функциональных структур, которые вовремя не преобразуются по ходу развития (или другого стойкого изменения) операционной среды. В живой природе столь инерционные атавизмы довольно редки именно потому, что там действуют специальные механизмы, которые препятствуют появлению такой патологии развития. Избавиться от груза необратимых изменений организма, приводящих к появлению структур, лишенных функциональной нагрузки, позволяют особые функциональные системы типа памяти.

Вполне вероятно, что разделение властей в правовом обществе — такая же гигиена и терапия на социальном уровне, как разделение функций между отдельными специализированными органами на физиологическом уровне жизни. Школьный организм поражен «возрастной» патологией унитарности — лишь самые примитивные биосистемы (типа вирусов) могут сохранять унитарно-командный механизм взаимодействия компонентов. Все остальные развиваются (как в филогенезе, так и в онтогенезе) за счет «симбиотического» разделения функций. Не исключено, что симбиоз лежит в основе генезиса даже одноклеточных организмов, не говоря о многоклеточных и социальных системах. Эта функционально-генетическая перспектива позволяет создать истинно интегральный подход, который опирается на единые законы развития на всех уровнях гетерархии — от органеллы и клетки до биосферы. Правда, требуется духовное усилие, чтобы отказаться от механистического (и явно ложного, согласно второму началу термодинамики) представления об организме как о замкнутой физической системе. Но игра стоит свеч — **открытая система организма-универсума** позволяет увидеть:

- внешнюю среду любого организма как его собственную динамическую периферию, которая существенно формируется самим организмом в ходе своего развития;
- внутреннюю среду организма как динамическую периферию других симбиотически взаимодействующих особей — от органеллы до органа;
- вместо механической иерархии функциональных систем и подсистем — принципиально нередуцируемую гетерархию живого как сеть симбиотической кооперации;
- вместо жесткой нейрологии — мягкую эндокринологию как глобальную систему интегральной регуляции, где вместо рациона команд «сверху» используется эндокринный принцип свободного доступа и персонального выбора «снизу».

Школе придется принять обиходный плюрализм мнений за надежное знание. Только вернувшись в Аристотелев микрокосм, можно всерьез оперировать

более натуральными представлениями всех органических существ. Вполне интегральные определения не только органа, но и всякой иной целостной составляющей организма могут быть получены за счет рассмотрения каждой из них как его монофункциональной перспективы. Другими словами, нога, глаз, печень рассматриваются (даже в обиходе) не как отдельные части организма, а как его двигательные, зрительные или очистительные ЦЕНТРЫ. Этим Аристотелевым путем упорядочения мира пользуется не только наш здравый смысл, но и всякий естественный язык, где именно так формируется нарицательное имя из собственного. А явно вычислительное требование «эксплицитной однозначности» научной терминологии предполагает запрет на такое развитие имен в сторону «имплицитного упорядочения» части через целое (ср. «implicate order» Давида Бома).

Только интенсивное развитие современной логогенетики «мягкого знания» показало пагубность мифа о том, что достижения наук можно приписать этому примитивному механизму вербального общения при помощи собственных имен. Эти выводы обычно выглядят абстрактными рассуждениями философского порядка лишь потому, что они не укладываются в рамки проблематики наук Нового времени. Но можно легко показать, что такая смена концептуальной перспективы ведет к самым существенным сдвигам вполне практических стереотипов нашего поведения и психических установок.

В нормальной Аристотелевой логике обиходного языка нервная, пищеварительная или кровеносная система организма оказывается такой же сущностью, что и отдельная органелла, клетка, особь, личность, учреждение или государство. Различие здесь лишь в уровне и способе членораздельности органического мира. Например, более последовательный ракурс личности как микрокосма, где вместо социального окружения действует своя собственная периферия, резко меняет не только научные представления о собственности, но многие обиходные взгляды на то, что значит «дать», «отдать» (лишиться) и «взять» (получить). Труднее всего совместить этот эгоцентрический взгляд на мир с его альтруистическим следствием — каждый из нас является интегральным элементом динамической периферии всякой другой личности, входящей в наше социальное окружение. Вот почему в обществе действует не одноплановая иерархия власти и подчинения, а многоплановая гетерархия любви, уважения и прочих моральных ценностей.

Все религиозные заповеди (как и категорический императив Канта) вытекают из того «рефлексивного» факта, что другие люди составляют собственный Космос (Umwelt) личности.

Отдавая что-то им нужное, я этого не лишаюсь, а перевожу со своей ближней периферии в более дальнюю, укрепляя ее. Отбирая у них что-то, я только перевожу это со своей дальней периферии в ближнюю, часто перегружая свою меру ответственности. Такое понимание позволяет придать вполне прагматичные очертания религиозно-поэтическим максимам вроде «Что ты роздал — твое, что сберег — то навеки пропало».

Нам удалось на уровне прямого эксперимента поколебать прочную веру в благотворность педагогического воздействия. Для этого понадобилось надежно и убедительно разделить ритуал и функцию, то есть принудительную и свободную, факультативную части стандартного учебного процесса. Так появилась возможность проверить их сравнительную эффективность в радикальном учебном эксперименте и тем самым привлечь в продуктивный анализ множество косвенных данных, которые свидетельствуют о бесплодности словесной репродукции, лежащей в основе школьного знания. До сих пор аналогичные попытки разбивались об отсутствие надлежащих по чистоте процедур.

Показательными стали методы обучения иностранному языку за счет имитационных процедур прямого заучивания иноязычных текстов. В одном из экспериментов испытуемым предлагалась для воспроизведения лингафонная запись сорока английских двухминутных сценок. Задание содержало два вида информации: содержательную, которая жестко задавалась русским письменным текстом перед глазами испытуемого, и звуковую, где каждый был волен произносить то, что ему казалось подходящим в данный момент. Примерно за 100 часов такой интенсивной работы все испытуемые успешно обучались ТОЧНО и вполне осмысленно воспроизводить поток беглой английской речи общим объемом 80 минут звучания. Но ни один из испытуемых не усвоил ни единого иностранного слова, ибо вне заданного контекста сценки не был в состоянии узнать ни одного слова или выражения, которым только что бойко пользовался в режиме словесной репродукции.

Однако на уровне овладения орфоэпической (произносительной) нормой английского языка произошло истинное и очень эффективное обучение. Поставленные в условия свободного поиска своего собственного, ЧАСТНОГО способа организации звукового потока, все без исключения испытуемые получили возможность активно обогащать и развивать свои «фонетические» потенции. Предложенная процедура СВОБОДНОГО воспроизведения иноязычной речи позволила активно задействовать весь личный запас «фонетического опыта», соответствующие знания, умения и навыки каждого из испытуемых, в интенсивном обороте собственных речевых впечатлений и поступков. Именно **поступком**, а не «реакцией» оказывается выбор одного конкретного способа артикуляции (расчленения) воспринимаемого речевого потока в условиях, когда нет внешнего критерия правильности. Каждый такой учебный поступок соразмеряется с внутренним, довольно динамичным критерием допустимости. Поэтому испытуемые с абсолютным слухом, у которых такой порог оказывался довольно высоким, вынуждены были молчать там, где все остальные бойко «врали»... так же, как младенцы, которые сначала произносят слово «молоко» как КО (или МО), потом как МОКО, МЛЯКО и т.п.

Обращение и развитие фонематического знания у всех испытуемых шло достаточно интенсивно: за 60—80 часов такой работы каждый усвоил свою норму одинаково великолепного английского произношения. В процедурном плане это произошло потому, что фонетический аспект воспроизведения иноязычной речи никак не проверялся по ходу эксперимента. Деятельность испытуемого здесь не оценивалась по внешнему, **чужому шаблону «правильности», она органично корректировалась собственным опытом, который интенсивно рос и быстро становился вполне осязаемым личным знанием.**

Этические парадоксы силового образования и интегральная этика личных интересов

Школа — монополист, ее механизм замкнутого распределения блокирует свободный оборот знания, уродуя этику развития. Но мы не замечаем, как оценка, звонок, расписание и учебник искажают интегральное пространство личного контакта, где возникает инверсная (обратная природе духовного развития) культура. Жесткое (а поэтому мертвое) знание школьного типа неизбежно делит все на истинное и ложное. Это разрушает этику мягкого живого знания.

Школьная оценка жестко блокирует нормальный оборот знания, заставляя **производителя обучения (учителя) оценивать его потребителя (ученика), а не наоборот, как требует здравый смысл.** Этот неестественный принцип соизмерения затрат и результатов порождает такие парадоксы, как нищета школ и затратная ценность образования: она тем выше, чем больше лет на него затрачено. Оборот знания, формируемого **ОСОБЫМ** спросом каждой личности, здесь

заменен единым планом насаждения монокультуры. Несмотря на все заклинания насчет уважения личности, школьная оценка старательно выпалывает из сознания учеников всякие отклонения от казенной истины. Этот механизм переводит развитие сознания в вегетативный режим выживания за счет запоминания.

В живой природе действует иная — ЭТИЧЕСКАЯ, а не техническая система развития за счет многоплановой модификации целого. Здесь вместо механического ритуала сборки используется более органический процесс ЧЛЕНЕНИЯ на всех уровнях, начиная с клеточного. В этическом плане такое органичное членение обеспечивает действенность даже таких умозрительных построений, как категорический императив Канта. Одним из особых видов избирательного (специфичного) членения является «модификация», порождающая новые сущности. При помощи такого умелого расчленения растения в нужном месте садовнику удастся действительно управлять его развитием. Например, он может сознательно перенести точку роста растения с его вершины в другое место за счет особой процедуры прямого запрета — ее удаления.

По той же фундаментальной причине все действенные этические заповеди обычно формулируются как запреты. Да и всякая эффективная система права предусматривает именно такой неспецифический контроль: разрешено все, что не запрещено специально законом. Лишь в обращении с косной природой, в частности при техническом конструировании механических систем, дает нужный эффект прямое управление, основанное на подробном планировании и точном расчете. К сожалению, неоспоримые успехи техники заставляют многих забыть, что социальные структуры являются столь же ЖИВЫМИ, как все прочие организмы, они принципиально не поддаются оптимальному контролю на основе сколь угодно детально сконструированных административных (явно специфических) процедур.

Как и другие унитарные институты вроде тюрьмы и армии, массовая школа оказалась в числе исключительных забот государственной власти даже в тех странах, где прочие социальные службы выведены из-под ее контроля. Таким странным и привычным путем под постоянные заверения о развитии просвещения идет интенсивное отравление социального организма, который теперь не только допускает, но и требует казенного вмешательства в этот сугубо частный и столь уязвимый мир человеческого развития. Будучи вполне физиологичным для унитарного общества органом подавления вредного инакомыслия, классно-урочная школа становится скрытым очагом унитарной патологии развития во всяком демократическом, открытом и правовом обществе.

Но интенсивное развитие идет лишь там, где действует реальный «финансовый баланс» рынка: пока покупатель отвечает своим достоянием за свой выбор, он должен своим умом оценить все аспекты сделки. Иногда случается, что и учебные процедуры создают такой этический баланс интересов на уроках, повышая учебный эффект классных занятий. «Педагогика Драйвера» ищет в таком опыте систему «удачных команд», которые потом почему-то не работают. Авторам как-то пришлось проверять, чем вызван тройной прирост результата в очень мягкой учебной процедуре «обзорного чтения» на школьных занятиях английским языком. Пришлось перебрать много версий этого эффекта, пока мы не обратили внимания **на этический аспект содержания процедуры.**

В обзорном чтении школьного учебника контрольный «опрос» (с оценкой-приговором) был заменен обильным комментарием старшего (учителя), который помогает младшему (ученику) выполнить какие-то действия по тексту, что-то в нем найти, показать. Без отметки быстро исчезает деление на «умных» и «дураков», ученики с упоением помогают друг другу. Такое прямое проявление этики открытого симбиоза создает баланс личных интересов, а с ним — мощный

учебный эффект процедуры. Заключительный тест обычно показывал, что за 40 часов такого активного «молчания на английском языке» испытуемые хорошо овладевали учебным материалом, который рассчитан на 120 часов более жестких и активных занятий. Эффект связан именно с тем, что здесь каждому приходится разбираться своим умом и в чужих, и в собственных проблемах. В этом нам удалось убедиться через много лет, разрабатывая педагогическую этику «обзорного чтения» по биологии (О. Леонтьева, 1998). Там наблюдался тот же высокий эффект, который стал еще органичнее, когда удалось сменить строевое расположения учеников в затылок на более свободный круг равных. Вполне человеческий режим речевого общения на таких занятиях в обычной класс-школе позволяет ей более уверенно встретить вызов грядущей реформы рынка массового образования.

Лишь особый талант и искусство некоторых учителей позволяют им как-то лавировать, не нарушая правил одностороннего движения, не сходя с рельсов жесткой системы массового образования. Как это делается, легко увидеть на примере известных методов работы В. Шаталова и О. Леонтьевой. Здесь положительный эффект явно достигается за счет того, что на какое-то время (при работе в группах) каждый учащийся получает возможность **совершать поступки**, оказавшись в учебном пространстве нормальной этики свободного общения.

Многие учителя менее формальных (чем математика) школьных дисциплин отказываются от диктата учителя и на этапе инвентаризации гранул псевдознания — каждый ученик сам составляет свой инвентарь «вопросов» по очередному разделу учебника. А там, где нет абсолютного начальника (учителя), сразу исчезает ученик-дурак и появляется что-то ищущая и чего-то желающая личность. Уже это крошечное этическое послабление позволяет каждому ученику не «реагировать» на внешние стимулы, а просто совершать поступки (а значит — эффективно учиться) в достаточно узкой предметной сфере данного учебного предмета. Чтобы это увидеть, нужно лишь помнить, что в этих условиях **учится не тот, кто все более правильно отвечает, а тот, кто все более умело спрашивает.**

Но как можно содержательно определить поступок, отграничить его от реакции, которая наглухо связана с тем или иным стимулом? Единственно приемлемый способ логической редукции этого понятия (для которого, кстати, пока не появилось особого слова в европейских языках) — это считать поступок такой же этической характеристикой, как и слово. Отдельный поступок — это такой же предел членораздельности поведения, как отдельное слово — очевидный, хотя и не поддающийся формальному определению, но интуитивно ощутимый предел смыслового членения речевого общения. При этом очень важно соблюдать принцип «неконструируемости» поведения из отдельных поступков.

Теперь и бодрые технократы понимают, что нельзя сконструировать простейший организм из элементов мертвой природы, хотя необратимо разобрать его на такие элементы вполне возможно. То же самое можно сказать о нормальной улыбке и даже об обычной человеческой речи, которые поддаются лишь незначительной (по эмоциональному содержанию) модификации за счет таких операций конструирования. Все живое не конструируется, а развивается, подчиняясь лишь этическим нормам.

Улыбку можно свести к сложной логике взаимодействия мышц не только лица, но и всего организма, хотя сама улыбка — лишь внешнее проявление поступка как духовного акта творчества. Можно много твердить о том, что «душа обязана трудиться», но не оставлять для этого никакой возможности, заставляя отрабатывать и тренировать разные типы улыбок. Кстати, это доступно лишь узким профессионалам — актерам, которые, как известно, работают не над своим

лицом, а над «маской».

Этическое понятие поведения (которое может расчленяться лишь на поступки так же, как организм — на органы) было в нашем веке существенно искажено под воздействием псевдонауки. Модная с начала века редукция поведения до удобных для физиологов «реакций» создала столь мощное логическое пространство, что даже предлагаемые психологами и педагогами альтернативы обсуждаются в этом этически ущербном смысловом поле конструктивного бихевиоризма.

Педагогика развития вынуждена отвечать на бессмысленные вопросы о том, из чего «состоят», как синтезируются духовные сущности, которые возникают на основе этических по своей природе процессов развития. Органическое развитие включает «зачатие», «эмбриогенез» и «рождение», а не планирование, конструирование, изготовление и сборку изделия из деталей или конечного набора первичных элементов. Вот почему до сих пор проваливаются все попытки педагогов противопоставить механическому обучению более этическое «воспитание», а теперь и нечто более глобальное под названием «развитие».

Преодоление «разрыва» теории и практики в содержании образования

Единственно мыслимое достоинство всякой плановой несвободы — формальная точность, доходящая до крайнего педантизма. Именно она становится главной доблестью не только в класс-школе, но и в науке и технике, где появляется особый класс самых «главных» точных наук и погоня за «классом точности». Эта патологическая ориентация мысли мешает выжить менее плановой альтернативе: свободная техника и технология образования кажутся многим учителям сомнительным занятием. Для них всякая неточность, неоднозначность — это всегда порок, халтура, хаос и т.п. Поэтому прежде всего нужно преодолеть систему ценностей, замкнутую на «объективное знание» и рабскую идеологию «точности». Проведенный нами анализ природы этого школьного мифа показал сугубо технологический, промежуточный характер всякого «систематического», планомерно опирающегося на вербальные тексты образования.

Мы попытались найти слабое место у этого ЗАМКНУТОГО, а потому и неуязвимо чудовища в области реальной, а не мифической природы текстов, для овладения которыми класс-школа когда-то появилась. Удалось провести несколько больших исследований (Балабан, 1985, 1986), которые позволили надежно установить и экспериментально доказать, что:

- в любом тексте фиксируются не «мысли» (факты, информация и прочие синонимы знания), а реальный или **потенциальный акт речевого общения автора с реальным или воображаемым партнером;**
- развитая в научно-деловых текстах инфраструктура заголовков, подзаголовков, примечаний и оглавлений — лишь по-разному **кодифицированные варианты фиксации вырожденного вопроса (заголовок) и ответа (корпус текста под заголовком);**
- большая часть терминологических абстракций современной науки имеет такую **«объектно-текстовую» природу кодифицированных заголовков-вопросов** для реальных или потенциальных («искомых») корпусов-ответов;
- всякое школьно-научное знание **«объективно» и «передаваемо»** лишь в том же ограниченном смысле, в каком объективен и передаваем письменный текст как сугубо физический объект, легко воспроизводимый на подходящем субстрате (от бумаги до памяти).

Эти выводы позволили нам рассматривать всякое «теоретическое» знание прежде всего как ЗНАНИЕ ЯЗЫКА, то есть такое специфическое развитие индивидуального органа общения, которое позволяет принимать участие в актах



коллективной рефлексии. Сюда же включаются и разные «вычислительные» преобразования терминологических текстов, построенных на исчислениях предметных «гиперграмм». Истинное развитие и реальное обучение могут идти по иному **органическому** циклу, без привлечения специальных гиперграмм, овладение которыми и делает класс-школу бесплодной затеей. Практическая разработка этой идеи потребовала проведения нескольких десятков больших экспериментов, в которых успешно осуществлялось групповое (но не «классное») обучение самым разным, от филологических до биологических, школьным предметам без манипуляции терминами исчислений научных гиперграмм. Интересно, что такой кантианский «агностицизм» в умозрительном плане исповедуют не только многие философы, но и большинство ученых, признающих за Природой (особенно «одушевленной») явные характеристики вещи в себе.

В прагматике общения и образования преднамеренный отказ от «точных» формулировок, определений и правил (в пользу интуитивных впечатлений и личного опыта) вызывает недоверие. Здесь по той же школьной традиции господствует самая примитивная разновидность рационализма — жесткий гностицизм, вера во всеислие строго сформулированного знания. На этом фоне многим кажется, что без контроля однозначных исчислений «научных» гиперграмм неизбежно формируется какое-то второсортное, расплывчатое и очень ненадежное знание.

Вот типичный пример противоречия между операционными структурами макро- и микроуровня в теоретической и педагогической практике. Видимо, сейчас трудно сыскать лингвиста, который не соглашался бы с тем, что дискретное представление о системе фонем как замкнутой номенклатуре «звуков речи» — это лишь удобная фикция, опосредованная буквенной письменностью. Но обучение произношению практически все без исключения стараются проводить на основе «правил артикуляции» именно этих, явно не существующих в естественном языке вымышленных сущностей.

В целенаправленной деятельности появляется нечто вроде исходного генома, который остается как бы встроенным базовым уровнем всякой реализуемой в живой природе цели. Такая же структура действует в семантике естественного языка, где частное значение лексемы (как того или иного фиксированного в данном языке «объектного ракурса» мира) — это всегда какая-то ограничительная модификация ее общего значения. Таким образом, в значение слова «рука» неявно, но обязательно входит комплекс смыслов, связанных не только с ее функцией и структурой, включающей ладонь, пальцы и т.п., но и с тем, что речь идет о живом, животном (а не растении) человеке, его анатомическом строении, образе жизни и т.п.

Наличие «полного» генетического аппарата в каждой клетке любого многоклеточного организма обеспечивает «прозрачную семантику» всякой реальной цели, защищая тем самым живую природу от таких «технических» эксцессов казуального порядка, как подмена цели средством при переходе к казуальной интерпретации целевого процесса в терминах «причин» и «следствий». Генетический аппарат (геном организма) при этом защищает не столько саму особь, сколько популяцию, вид и всю биоту. Именно по этой причине даже такое обычное средство выживания вида, как неумное размножение индивидов, не может никогда (в природе) стать самодовлеющей целью.

Нормальное, а не школьное знание — интегральная сущность, которая действует лишь в цельном социальном пространстве. Одним из важных аспектов межсубъектного органа знания, сознания (совести) и познания является память, которая охраняет цельность пространства сознания от разрывов.

Авторитарные процедуры классно-урочной техники, где собственные действия учащегося — лишь линейная функция от чужой, кодифицированной в учебнике инструкции, требуют развития особой разновидности школьного канцелярского языка. Эта эзотерическая (вполне доступная лишь немногим, благодаря использованию условных кодов) стилевая разновидность письменной речи со временем породила все виды современного научного кодификата: от условных формул, схем и чертежей до текстов, доступных лишь для посвященных в тайны отраслевой терминологии. Такой учебно-технический кодификат отличается от эзотерического феномената общедоступной прозы не столько своей сугубой объектностью (которая выдается за научную объективность), сколько явной условностью, которая успешно сходит за «точность».

Только эпигенетический анализ (см.: Балабан, 1985) позволил концептуально преодолеть мифологию вышколивания, которую представители точных наук до сих пор принимают за научную идеологию обучения и образования.

Введенное Уоддингтоном в когнитивный оборот понятие «эпигенеза» дает возможность рассматривать не только рыночную экономику, но и многие другие натуральные системы как эпигенетические (ЭГ) структуры. Экономисты удачно использовали философское сочинение профессора этики Адама Смита именно для того, чтобы вернуть веру в «натуральную» ЭГ-систему моральных ценностей рынка и коммерции. Если наша гипотеза верна, то идеи эпигенеза могут помочь педагогам найти действенный выход там, где его почти никто не ищет: нужно вернуть натуральную этику в ЭГ-систему знания, сознания и образования. Для этого, как убедительно показала реализация этой формулы в экономике, не следует в одночасье отменять ныне действующую технику класс-школьного обучения.

Еще раз подчеркнем, что класс-школа не по недосмотру, а по прямому своему замыслу блокирует развитие природных потенциалов. При этом она действует так же необратимо, как всякая мясорубка, которую, как известно, нельзя пустить назад. Этого мы часто не замечаем, когда соглашаемся с тем, что, мол, на начальном этапе можно и нужно всех быстренько научить грамоте и счету, чтобы потом...

Педагогам не нужно строить сложные туры на колесах: массовое образование снова станет вполне гуманитарным... если выключить эту машину и позволить ему выбраться из тесной классно-урочной клетки. Но для этого придется разобраться в том, как получилось, что явная этическая ошибка так долго и мощно определяет систему учебных ценностей? Ведь всем нам хорошо известно, что этическое заблуждение удается довольно легко преодолеть, когда понимаешь, например, что птенец-слеток не выпал из гнезда, а совсем наоборот: выбрался из него на свободу. А это значит, что его не нужно «спасать» и класть обратно в гнездо. Как видно, иногда резко изменить наши оценки и даже поведение может очень простое знание.

За триста лет своего развития класс-школа стала по-своему мощным организмом в «логосе» европейской цивилизации. Все попытки ее переделать и реформировать напрямую обречены на неудачу, а ее истребление как вредного сорняка ведет к деградации всего социума, как показала «Культурная революция» в Китае. Выход из этого порочного круга лежит далеко за рамками педагогической теории и классно-урочной техники обучения. Пока не удастся преодолеть КУЛЬТУРНЫЙ СТЕРЕОТИП «получаемого» у кого-то знания и образования, класс-школа сохранит свой авторитет.

Мы хорошо понимаем: реальное знание нельзя передать, оно всегда развивается, живет и действует как абсолютно ЛИЧНЫЙ опыт. Рассуждая так, мы

неизбежно устанавливаем цели и применяем средства, несовместимые с природой развития. Таким простым способом в нашей духовной и материальной культуре постоянно воссоздается описанная здесь «ОБЪЕКТНАЯ» (бессубъектная) патология развития личности и общества, ибо:

- вместо разномастья ЖИВОГО знания школа оперирует текстами-протезами;
- вместо опыта ПОСТУПКОВ у учеников появляется опыт ПОСЛУШАНИЯ;
- вместо творческой ЛИЧНОСТИ школа готовит послушную РАБСИЛУ;
- вместо самодостаточного ГРАЖДАНИНА из школы выходит НАЕМНИК (часто вполне криминального плана).

Но все же есть надежда, что предлагаемая здесь ЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ (с оппозицией внешних и внутренних императивов) поможет разорвать порочный круг как в концептуальном, так и в прикладном плане.

Разговор с читателем

Читатель:

— Но чем же так плоха действующая модель обучения, ведь миллионы людей получили именно в школе свои знания?!

Автор:

— Идея заполнения человека как «чистой доски» очевидна для рассуждений технаря. Эта модель лежит в основе всех ритуалов казенной аттестации, которая дает одним — какие-то ощутимые привилегии, другим — покорность судьбе недоумка, а третьим — жажду компенсации своей (якобы природной) неполноценности. Значимость диплома и аттестата объясняется скорее «приманкой чина», по меткому замечанию Толстого, чем научной, моральной или этической ценностью школьного знания.

Техническая простота модели типа «tabula rasa» позволяет успешно скрыть, что класс-школа служит не столько «разумному, доброму, вечному», сколько рассадником всеобщего и обязательного увечья нашей цивилизации. Как и многие другие непрофессиональные занятия, школа обильно использует самую прогрессивную фразеологию, чтобы постоянно скрывать тот морально-этический ущерб, который наносит массовое школьное принудкормление прописными «истинами», прививая целым поколениям нетерпимость всех мастей и оттенков. Что еще в нашей жизни развивается в ритуалах урока и экзамена, где все бывает только «правильным» или «неправильным»?

Читатель:

— Но так было всегда!

Автор:

— Нет, но то, что получилось, — результат вполне органичного развития исходного механизма. На мельнице с непрерывным циклом на обработку поступает обычно не одна строго фиксированная порция зерна, а гораздо более динамичная, открытая по составу группа зерен. Так же и в созданной по этому принципу приходской классно-урочной «машине». Там вначале действовала **незамкнутая** класс-группа — порция учеников, обрабатываемых на сеанс-уроке. Такая **открытая группа** была более динамична и менее однородна по составу, чем нынешние фиксированные учебные группы средней и высшей класс-школы. Переход в следующий курс или класс тогда шел столь же непрерывно, автоматически и индивидуально, как осыпался стандартный, калиброванный на сите размол на следующий жернов. Весь не прошедший сквозь сита нестандарт оставался на прежнем уровне и продолжал обрабатываться или уходил в низкосортный «отсев».

Такой непрерывный цикл работы в класс-школе был возможен до тех пор, пока она занималась своим прямым делом — обучала грамоте. Условный и

замкнутый характер буквенно-цифровых исчислений позволяет строить такой циклический курс обучения, который дает возможность включаться в него на любом этапе. При этом класс-школа постоянно выпускала продукт разного помола в зависимости от податливости исходного сырья, которая здесь котируется как «ум». Таким образом сохранялся непрерывный цикл работы каждого «уровня», курса обработки. В класс, работающий по своему замкнутому циклу задач и упражнений, постоянно поступали новые ученики. Они оказывались либо достаточно лабильными («сообразительными») и быстро проходили сквозь очередное тест-сито в следующий класс-жернов на новый уровень обработки, либо они были менее податливы и задерживались на том же уровне на более длительный (у каждого свой) период. Понятие «учебный год» — более позднее и не очень удачное изобретение.

Читатель:

— Какой же вред духовному развитию может принести обычный школьный урок?

Автор:

— Дело не в том, плохо или хорошо организован отдельный урок. Речь идет о принципах организации школы в целом. В качестве примера можно привести контрольный псевдovoпрос (ответ на который давно известен учителю), что неизбежно губит всю этику школьного общения. В нормальном человеческом общении постоянно соблюдается обычный гражданский принцип **равенства сторон**. Говорящий (спрашивающий, автор текста или другой производитель речи) — это **агент**, «старший» в акте речевого общения лишь с полного согласия и даже по желанию «младшего» — **пациента**, слушающего, отвечающего, читающего и любого другого потребителя речи или текста. В норме словесного обращения знания происходит органичная смена ролей агента и пациента речи. Наличие активного и равноправного пациента речи столь же естественно, как наличие оборотной стороны у листа бумаги. Любая попытка претендовать на исключительный статус старшего неизбежно приводит к ситуации коммуникативного вакуума. Своеобразное раздвоение личности (как учителя, так и ученика) лежит в основе таких привычных проблем школьного обихода, как патологическая властность одних и покорная бестолковость других. Правда, все это нам представляется как ролевая игра, что-то вроде постоянной роли, исполняемой только на подмостках школы.

Задавая ученику контрольный вопрос, учитель лишает себя естественного права быть реальным старшим в акте общения. А его официальный **статус абсолютно старшего** на уроке стимулирует развитие административной патологии «одностороннего» общения. При этом возникают и такие проблемы, как необходимость чем-то постоянно занимать ученика, чье «вечно-младшее» положение лишает его возможности участвовать в естественном процессе обращения знаний на роли старшего. Большая часть школьных заданий (переписать, начертить, прочитать и т.п.) выполняют эту явно психиатрическую функцию — искусственно компенсировать возникшую сенсорную депривацию, **невозможность проявить собственную личность более нормальным именно для нее способом**.

Главный оборот человеческого знания идет в самых свободных и разнообразных формах, что и делает его вполне доступным для каждого. Практически к этим формам относятся все материальные и социальные инфраструктуры реального мира, все операционное окружение человека, начиная с его родного языка. **Обязательное унитарное образование через грамоту нарушает этот органический баланс культурного развития в пользу тех немногих, кто способен не просто читать и писать, а реально творить в этом**

**мире стандартных абстракций.** Отсюда — все блага и несчастья интенсивного развития индустриальной цивилизации. До появления класс-школы грамотой и счетом каждый овладевал в своем собственном ракурсе и темпе, как любым другим полезным техническим навыком. И никто не попадал в отсеб «умственно отсталых», если он не только до десяти, а даже до двадцати лет не умел читать, считать или писать, зато был мастером в своем деле. Нельзя забывать, что формализмы буквенных и цифровых исчислений легли в основу наук Нового времени в основном благодаря их исключительному положению в классно-урочном обучении. В класс-школе знание неизбежно редуцируется до той или иной стандартной грамоты, которая успешно выдается за последнее слово «объективного» знания.

Читатель:

— Во многих районах школа остается своеобразным центром культуры и просвещения. Уберите из иного микрорайона школу — и все рассыплется!

Автор:

— А никто и не предлагает убирать. Действительно, многие педагоги все еще свято верят в идею Я. А. Коменского, что изобретенная им классно-урочная машина способна «делать человека человеком». В своем понятном стремлении доказать, что его плановая класс-школа не просто обучает грамоте, а обеспечивает всеобщее воспитание юношества, Коменский шел на явные передержки. Лишь в рекламных целях можно утверждать, что школа делает всех мудрыми и благородными, приучая «правильно выражать свои мысли», что только в его школе люди становятся людьми. Правда, для этого, как выяснил через двести лет Н. А. Добролюбов, требуется еще кое-что, в частности — отыскать «непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей». Но для воплощения этой утопии в жизнь до сих пор развивается репрессивный механизм средней и высшей школы, которая не заменяет естественный контроль социальных макроструктур, обеспечивающих творческое развитие личности. **Классно-урочная технология исключает учащегося из нормального, «рыночного» оборота знаний, где их ценность определяет сам потребитель, а не чиновник.**

На деле школа должна создать реальные условия для творческого развития детей. Вот почему приходится бороться с такими очевидными мифами, как абсолютная ценность объективного, якобы истинного знания. Это ложное допущение лежит в основе всей «цифровой» системы духовных ценностей, которая доводит школьную редукцию мира до «правильно» — «неправильно». Труднее всего понять, что истинный очаг школьной патологии — это столь обычные, явно «благотворные», хотя и немного авторитарные, условности классно-урочной структуры, которые требуют жесткого, даже абсолютного разграничения между:

- «нормальным» и «формальным» (школьным) поведением, что лишает учащегося возможности жить в своем собственном, личном пространстве и времени;
- учителем и учеником, что лишает учащегося многих возможностей сделать личный выбор;
- разными по уровню классами, что лишает учащегося возможности активной самореализации в роли «старшего».

Напомним, что натуральное хозяйство когда-то обеспечивало каждому активное участие в полном цикле свободного обращения знаний. Ведь не только в семье всем приходится действовать в обеих ипостасях — старшего и младшего, но и в нормальном трудовом коллективе. Главное здесь — внутренне открытый режим деятельности, который лучше всего проявляется в семье и делает ее

лабильнее любой административной структуры, даже если «семья» формируется так, как это делают в японских крупных корпорациях. «Японский эффект» (включая странное отсутствие длинных отпусков) достигается не за счет каких-то организационных хитростей. Там действует обычный семейный режим внутренней свободы, снимающий не только возможность каких-либо абсолютных, механических разграничений, но и нужду «уйти в отпуск» из своей семьи...

Читатель:

— Если класс-школа в XVII веке вытеснила развитую сеть существовавших прежде парк-школ, значит, она просто более эффективна и, следовательно, прогрессивна?

Автор:

— Регулярная школа появилась так же, как регулярная армия. Ведь сначала и армия обычно была местным и «одноразовым» мероприятием. Чаще всего оно было вызвано какой-то неотложной нуждой вроде нашествия неприятеля. Иногда такой призыв к оружию открывает новую эконишу, где успевает сформироваться достаточно живучий социальный организм. Так же случилось и с класс-школой, которую открыли для того, чтобы решить частную, конечную и простую задачу — обучить одно поколение прихожан грамоте. Ведь грамота легко передается от родителей к детям. Но в отличие от регулярной армии, столь же регулярная массовая школа могла появиться из разнородных церковно-приходских формирований за счет глубокого перерождения всей культуры.

При массовом переходе от автономного режима развития личности к всеобщему отчуждению через принудительное вышколивание происходит неизбежный разрыв многих вполне органических связей. Они заменяются явно механическими паллиативами. Именно о подобной механической патологии свидетельствует бурное, но явно одностороннее развитие европейской цивилизации за последние триста лет — в период социальных, промышленных, технических и научных революций.

Читатель:

— Однако несомненные преимущества такая организация массового образования все же дала?!

Автор:

— На бытовом уровне все могло начаться с того, что класс-школа оказалась для многих родителей удобным и престижным средством, позволяющим облегчить груз собственной ответственности за судьбу детей. А сугубо ритуальный характер этой «публичной службы» массового образования связан с техникой буквенной письменности, для обучения которой вполне подходит технология групповой обработки с постоянным отсевом нестандартта.

Школьная доблесть — способность синхронно, безропотно и точно выполнять единую команду — нигде не возводилась в абсолют, кроме армии, каторги и церковного обряда. Грамота все же не стала главным показателем социального статуса потому, что развитие духовной и материальной культуры опиралось в основном не на словесные построения формальных текстов, а на более свободные структуры прецедентов «прямого действия». Поэтому то, что «дала» школа, стало несоизмеримо с тем, что она одновременно «отнимала» у большинства людей.

### Глава 3

Как вывести школу из класса в Парк, или школа открытого и свободного знания

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

Неизбежная «полнота» системной реформы класс-школы

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

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

ненасытного «дай!», которая часто скрывается под личиной вечной нужды.

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

Даже самые богатые частные школы вынуждены побираться: Гарварду (учеба в котором обходится каждому студенту не меньше 10 000 долларов в семестр) приходится выпрашивать подаяний на миллионы долларов.

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

Сейчас система образования в Европе разрослась до уровня мощной казенной индустрии. Но именно ее казенная природа (ведь она должна выдавать казенную бумагу об образовании) оставляет школу в рядах нищих попрошайек. Средняя школа с большей силой, чем любая фанатичная церковь, закабаляет детей на 10—11 лет, сваливая на их скверную природу вину за все ошибки и приписывая себе редкие удачи развития личности. Из такого этического провала всем приходится себя выволакивать за свои собственные кудри. Чтобы облегчить решение задачи, надо создать более «этичную» (для учительской морали) концепцию рынка как социальной системы свободного симбиоза. В терминах этой модели рыночную реформу класс-школы нужно проводить так же, как обычно проводятся все успешные реформы плановой экономики. Значит, придется считаться с тем, что в плановой школе (так же как в любом замкнутом на план хозяйстве) негласно существует и действует иная, скрытая система моральных ценностей рыночного порядка.

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

В образовательном плане бытующие сейчас в обществе «объективные» научные знания скорее вредны, чем полезны из-за чисто технической природы этого явления нашей культуры. Ведь знание, передаваемое как стандартный,



легко тиражируемый текст, не имеет субъекта: там всегда возникает какой-то безликий автор. Но это значит, что и на столь бесспорном уровне школьных требований, как наличие хороших учебников и учебных стандартов, возникают очень неприятные вопросы.

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

Это механистическое заблуждение маскируется под пресловутую объективность школьных оценок, формальных тестов, зачетов и экзаменов, которые нужны лишь для получения аттестатов. Выдающая эти документы школа давно стала одной из типично чиновных монополий, которая выглядит вполне естественной, пока мы оперируем глаголами «модуса обладания» — **дать** и **получить**. Эта монополия неистребима, пока учителям приходится «давать уроки», «задавать вопросы и задания», «проводить объяснения, опросы и экзамены» и «выставлять отметки». Ученики класс-школы, соответственно, давно заняты тем, что «получают» от учителя задания, объяснения, вопросы, отметки и аттестаты за то, что им удалось «выполнить» задания и «ответить» на экзамене. **Наживаемый** при этом опыт духовного и мысленного **послушания** и является реальным уровнем образования.

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

Классно-урочная процедура введения, закрепления и опроса программных знаний, умений и навыков позволяет «объективно оценить» обучение лишь в отношении тех редких сведений, которые четко и однозначно зафиксированы в текстах учебников. Так чистая техника не только заставляет исключать из учебного процесса большую часть живого человеческого знания, но и переводит его в более низкий разряд субъективных мнений. Реальные знания, умения и навыки тех, кто не очень способен получать и хранить их в виде словесных текст-

консервов, попадают в разряд отходов. Как видно, та же техника класс-школы не только необратимо (и часто несправедливо!) сортирует детей. Она лишает многих из них возможности адекватно развить свои реальные, а не придуманные ему кем-то способности.

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

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

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

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

Непривычная этика открытой парк-школы

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

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

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

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

- **свой внутренний** звонок на занятие, подчиняясь при этом чужой, **внешней** силе расписания;
- **личный** взгляд на любую проблему, готовясь воспроизвести на уроке и экзамене **чужой** текст учебника;
- **собственные** критерии истины, добра и зла, постоянно получая извне (часто совсем непонятные, но вполне «научные» и «стандартные») **чужие оценки** истинности его действий.

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

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

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

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

Такая точка зрения на школьную схоластику была характерна и для гуманизма Л. Н. Толстого. Он постоянно подчеркивал, что природа сопротивляется там, где земледелец искусственно пытается нарушить баланс

природных целей и средств, создавая монокультуру и выпалывая как сорняки обычные для нужного ему растения симбионты. Сейчас говорят, что реакция генома на такое нарушение норм бытия приводит к вырождению популяции.

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

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

Путешествуя по Европе в 1860—1961 годах, Толстой изучал различные педагогические системы с вполне прагматичной целью — использовать что-то из них в тогда только планируемой Яснополянской школе. Он отбросил системы одну за другой, ибо считал, что подлинное просвещение идет не в классно-урочной школе (обучение в которой он справедливо считал смехотворным), а посредством газет, музеев, библиотек. Для него главной школой является улица, которую он называет «бессознательной или добровольной школой». Обязательной школе, которую он считал губительной и глупой, Толстой противопоставляет добровольную школу, которую он попытался создать в Ясной Поляне. Справедливо считая университеты вполне классно-урочными школами, он подчеркивал, что там тоже «воспитывают по произволу не таких людей, какие нужны человечеству, а тех, кто нужен испорченному обществу»\*.

Особый порядок исследования проблем педагогической этики

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

В этих условиях оказались бесплодными многие попытки смоделировать открытые парк-школы с их студиями свободного доступа, где вместо жестко заданных (властным отношением учителя к ученику) «горизонталей» учебных классов действуют более мягкие «вертикали» старших и младших, которые заняты вполне реальным для них своим делом. Такие рабочие модели открытой парк-школы обычно вырождаются в какие-то клубные потехи и другие внеклассные мероприятия вторичного порядка (по отношению к «настоящему» обучению в казенной класс-школе). Вот почему за несколько десятилетий упорной работы нам удалось серьезно исследовать лишь некоторые частные

проблемы педагогической этики:

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

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

Видимо, трудно обойтись без существенной помощи самого государства в деле последовательной либерализации жестких рамок казенной аттестации, серьезно подготовиться к очень нужной конституционной реформе образования через введение прямого ваучера. Об этом говорит недавняя неудача такой попытки в Англии, где в 1988 году ваучер был введен Актом об образовании (Education Act) без надлежащей смены приоритетов как в содержании массового образования, так и в его инфраструктуре. Вместо того чтобы предварительно разработать и принять более либеральную систему аттестации, например, за счет повышения правового статуса **частных** отзывов и рекомендаций до уровня казенных сертификатов, парламент придумал довольно дикий «противовес» возможным эксцессам либерализации. Стандарты аттестации стали еще жестче за счет того, что был введен Национальный учебный план (National Curriculum) для всех школ страны. Такое ужесточение дисциплинарного давления было вызвано опасениями, что ваучерная либерализация обучения приведет к хаосу и злоупотреблениям. Легко понять, что преодолеть фобию такого рода можно, лишь привлекая сам госаппарат к анализу проблем конституционной реформы системы образования и экспериментальной проверке предлагаемых вариантов либерализации ее инфраструктуры.

Возможный статус парк-школы

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

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

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

- подразделения парк-школы открытого типа.

В связи с особым характером образовательных услуг, предполагающих активное взаимодействие самого посетителя (клиента) с персоналом учебной студии, появляется возможность использовать его личные потенции так же, как используют способности своих членов семья или таланты учеников спортивная команда. Для этого персонал парк-студии должен составлять более динамичную структуру, которая предполагает достаточно свободный рост статуса:

- от случайного посетителя студии до постоянного клиента;

- от клиента до студийца, члена команды, интенсивно развивающего собственное мастерство за счет того, что он может оказывать активное содействие другим клиентам, тем самым получая возможность расширить диапазон своего

образования: стать (по своему ваучеру) клиентом в другой парк-студии;

- от студийца до эксперта, оказывающего платные услуги парк-студии;
- от эксперта до совладельца или акционера парк-студии.

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

Деятельность и финансирование парк-школ

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

- использовать рекреационную службу межстудийной информации и другие услуги (библиотеки, читальные и компьютерные залы, фонотеки, видеотеки и т.п.), предоставляемые в целях развития «академической» операционной среды;

- использовать диагностические и консультативные услуги социально-психологической службы, которые создаются с целью стимулировать творческое развитие каждого из обслуживаемого парк-школой контингента учащихся;

- интенсивно искать личный интерес: собственный путь познания мира и духовного развития, принимая особое поисковое участие в работе парк-школы. Для этого во всех парк-студиях создаются специальные посетительские рабочие места;

- осваивать и изучать избранный предмет или явление в собственном ракурсе и на нужную ему самому глубину. Для этого во всех парк-студиях создаются структуры, обеспечивающие постоянное и доброжелательное содействие старшего младшему;

- интенсивно формировать свой вариант знания о предмете, которым занимается студия. Для этого во всех парк-студиях особо субсидируется спрос на оригинальные, необычные подходы и построения;

- безопасно рисковать своими «накоплениями», беспрепятственно переходя на новую тему, в другую студию или школу. Для этого во всех парк-студиях особо поощряется работа с новичками, особенно такими, которые имеют опыт в других областях знания;

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

- получить профессиональную аттестацию по избранной специальности. Для этого при каждой парк-школе создаются аттестационные комиссии из квалифицированных специалистов, которые обеспечивают проведение квалификационных экзаменов на получение (доступного ей по уровню и содержанию) общеобразовательного или профессионального статуса;

- получить в случае особой нужды, вызванной официальными условиями аттестации, квалифицированное обучение любому из предметов программы начального, среднего и высшего образования на соответствующем (для стандартных экзаменов) уровне.

Финансово-экономический потенциал всякой парк-школы должен быть намного выше возможностей класс-школы (работающей по затратному принципу) уже потому, что ее ядро — работа команды с клиентами — действует по органической технологии самокупаемости. А долголетие парк-студий позволяет надеяться, что при разумной организации работы они могут со временем даже богатеть, освобождая государство от расходов на образование. Но автономность

парк-школ и студий как ответственных участников свободного рынка услуг требует их деловой самостоятельности при надлежащем финансовом контроле качества их деятельности, для чего:

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

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

- стимулируется сугубо рыночный, банковский контроль всей деятельности парк-школ и студий. Финансовый статус сертификата об автономном образовании позволяет наладить надлежащий финансовый контроль качества предоставляемых парк-школами и студиями образовательных услуг. Чтобы избежать убытков от опротестованных (по содержанию) автономных сертификатов и резюме, банки будут вынуждены наладить службу независимой педагогической экспертизы под эгидой государства, финансирующей образование посредством системы ваучеров;

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

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

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

Вывести школу на волю...

Для того чтобы вывести школу на волю, надо прежде всего **сменить харизматическую этику учителя на этику взаимозависимости и сотрудничества**. Давно не секрет, что жесткие нормы выживания в условиях классно-урочного обучения требуют от учителя на уроке не столько разумных действий, сколько особого авторитарного поведения, которым управляет не столько логика, сколько его личная харизма. Это развивает у всякого нормального учителя такую глубокую (но скрытую) властность, что его трудно

свернуть с раз избранной колеи выживания в рамках общепринятого механизма массового обучения и мешает всерьез принять какую-либо новую, даже более органичную модель развития учебного процесса.

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

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

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

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

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

В раннем детстве, оставаясь в сфере действия мощной симбиотической зависимости от кормящей матери, ребенок избегает вредной технической зависимости: всякая техника остается для него игрушкой. Это позволяет ему легко переключать внимание на что-нибудь новое и необычное. Позже ЮГМ-контроль (ювенильный ген-модератор — укротитель темпа реализации генетического ресурса развития) заставляет ребенка стремиться к «перемене мест», но оставаться в должной зависимости от семьи, расширять сферу вполне органичных (в познавательном плане) симбиозов.

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



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

Появляются **новые степени свободы у самих учителей**. Как только они становятся мастерами в своих студиях, начинается процесс дробления учебных предметов. Вместо одного (казенного) курса физики, алгебры или географии их появляется столько, сколько разных физиков, математиков и географов ведут открытые студии. Такое дробление идет везде и вполне органично, если учесть, что получается нечто вполне субъектное (студия Имярека), а не казенно-предметное.

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

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

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

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

- им самим удастся преодолеть сложившийся «стойловый» стереотип поведения в школе. Вполне возможно, что им трудно делать поначалу свой выбор. В здании школы они неосознанно, по привычке ждут драйвера-погонялы, но не ищут себе интересного лидера, как это обычно принято делать даже в «дворовой» компании;

- руководителям открытых студий (ОС-лидерам) удастся в этом помочь ученикам хотя бы так, как это делает пастух, выгоняя застоявшееся за зиму в стойлах стадо в поле и разгоняя его по пастбищу. Пока это не делается по вполне понятным причинам: ОС-лидеры действуют в привычной им педагогической технике класс-драйверов. Будучи хорошими учителями (а не ОС-лидерами), они

честно пытаются «выжить», давая уроки в более сложных условиях, чем прежде, например смиряясь со сменой состава студии как с неизбежностью.

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

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

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

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

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

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

Если удастся преодолеть этот страх, то под защитой адекватного закона о прямом финансировании учебных услуг посредством учебного полиса (или прямого ваучера) школа получит возможность завершить собственный метаморфоз — **перейти в более естественное для постиндустриального**

**общества состояние.** Доводя до логического конца такой принцип финансирования школ, легко сделать ваучер вполне надежной мерой стоимости учебных услуг. Для этого нужны зрелые ваучерные финансы, в частности «монеты» стоимостью до «пятака» как части ваучера, скажем, на несколько минут учебных услуг, которые могут понадобиться ученику от любого учителя. Нынешние кредитные карточки позволяют это легко сделать технически.

Важно, чтобы «школьные монеты» конвертировались в обычные деньги банком или фондом по предъявлению «гасящего счета» после оказания учебной услуги. «Гербовая» копия такого счета, удостоверенного Мастером и банком, будет не только денежным документом, который может быть опротестован в суде. Она станет и реальным сертификатом о полученном образовании в большей мере, чем явно обесцененные инфляцией казенные аттестаты и дипломы. Таким образом, весь государственный и муниципальный контроль за образованием в школах и вузах получает более здоровую и менее административную основу. Как всякая другая коммерческая деятельность, педагогические услуги окажутся под мягким, но действенным контролем своих потребителей через фонды, которые выпускают ваучеры, гасят и проверяют именные ПВ-счета. Это гарантирует каждому гражданину оплату необходимых ему образовательных услуг.

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

**Естественный перевод образования в сферу действия гражданского права позволит проявиться там нормальной честной коммерции, в частности, предусматривающей прямую материальную и судебную ответственность за реальный результат обучения.** Этот подход позволит реально определить, где растут и развиваются такие инфраструктуры обращения знаний, а где священнодействуют конторы по распределению журден-статуса.

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

Важно подчеркнуть, что запланировать, а затем реализовать структуру парк-школ и открытых учебных студий административным путем принципиально невозможно. Им нужно позволить появиться на свет для того, чтобы потом сделать реальным и действенным объектом анализа и исследования. Такие осторожные эксперименты могут привести к созданию надежной технологии развивающего образования. Дело в том, что не только обиходные, но и вполне научные представления о том же рынке товаров и услуг обычно опираются на какой-нибудь вполне осязаемый образ вроде базара, универмага или мастерской. Лишь в подобных экспериментах с открытыми студиями может появиться новый

концептуальный аппарат и преобразовать наши операционные представления об образовании как о социальном статусе, который можно лишь где-то получить или заслужить верной службой! Только так можно будет перевести систему образования из «модуса обладания» в более естественный для нее «модус бытия».

Прямой ваучер разрушит казенную школу

«Хороший учитель» не поможет в этих радикальных изменениях, пока он низведен до положения безответственного оператора при сложном механизме унитарной школы, где от имени государства вместе с деньгами чиновник неизбежно контролирует и стандарты работы учрежденного им механизма:

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

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

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

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

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

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

В отличие от классно-урочной структуры, которая жестко унифицирует интересы учащихся, парковые структуры открытого доступа к учебным услугам не ограничивают свободу личной инициативы, а существенно ее расширяют. Наряду с возможностью выбрать парк-школу, как всякая биржа, предоставляет своему клиенту наиболее ценную для развития возможность — всегда быть кем-то избранным, не вступая для этого в жесткую конкуренцию. Открытая структура парк-студии именно в этом плане стимулирует развитие брокерского таланта у педагога.

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

- от стандартных аттестатов и дипломов — в пользу свободных сертификатов типа **резюме личных достижений**;

- от стандартного срока обучения в том или ином учебном заведении — в

пользу свободного **выбора** каждым той или иной учебной студии в той или иной парк-школе;

- от стандартной номенклатуры учебных предметов — в пользу **открытого диапазона спроса и предложения** образовательных услуг;

- от стандартных программ и учебников, предписывающих единый порядок изучения всего на свете, — в пользу личного выбора учащегося из предложенного ему максимального **разнообразия путей вхождения в данный предмет**;

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

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

В открытой парк-студии вместо экзаменов действует самый беспристрастный и истинный суд потребителя — младшего, который второй раз приходит (или не приходит) лично к тебе. Неважно, за чем обратился к тебе потребитель **твоих** личных услуг. В условиях парк-студии ты заинтересован в том, чтобы он получил желаемое по самому высокому разряду, потому что его новый выбор подтвердит (или опровергнет) этичность (а не пресловутую «истинность») твоего собственного выбора. Такова этическая природа закона необходимого разнообразия, который действует во всех живых (а не только рыночных) структурах, в отличие от технических устройств, где действуют не органы, а орудия. Всякий орган как функциональная модификация внутренней среды организма получает специфическое развитие в онтогенезе (и филогенезе) лишь на основе того, что организм предпочитает его услуги другим. В механизме действует монополия, то есть гораздо более жесткое распределение функций.

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

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

Вместо бесплодных призывов к нынешней семье снова стать воспитателем, каким она когда-то была, нужно вернуть школе утраченные ею функции доброго,

заботливого и толкового ухода. Правда, для этого учебному заведению придется оставить претензии на массовое производство правильных умов и вернуться в сферу услуг. Только таким образом школа сможет обеспечить присмотр и уход за лишенными полноценных семей поколениями молодежи.

Педагогическая этика оценки и отметки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Субъектно-волевая педагогическая этика против объектно-силовой педагогической техники

В практике обучения иногда удается преодолеть вредный эффект административных структур власти и подчинения, действующих в класс-школе. Именно они вызывают вполне физиологическую патологию этого социального организма. Правда, этот эффект воспринимается так психиатрами вроде У. Глассера. Педагоги чаще всего видят здесь невинный формализм образования, который они честно пытаются преодолеть, не выходя за рамки механизма класс-школы, за счет тех или иных **процедурных ухищрений** вроде предлагаемых тем

же Глассером свободных классных собраний. Он разработал и внедрил три типа таких классных занятий:

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

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

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

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

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

Последовательная реализация «волевых свобод» на всех уровнях обучения поможет преодолеть врожденный порок классно-урочной системы: принуждение, практически лишаящее учащихся свободы воли именно в развитии своего собственного знания. Следует особо подчеркнуть: сама письменность, тексты (как другие технические средства, позволяющие преодолеть пространственно-временные ограничения устного общения) ценны именно тем, что они



обеспечивают такую «волевою» свободу выбора. Лишь уважением свободы воли объясняется стабильность, живучесть книги, газеты или журнала — гораздо менее оперативных и более трудоемких средства передачи информации, чем радио и телевидение. Несмотря на все пророчества насчет краха «галактики Гутенберга», тексты не выходят из употребления: книги и газеты не посягают на свободу воли читателя, который сам определяет, чем ему сейчас интересно и полезно заниматься. По этой же причине рядом с десятками самых разных телепрограмм бурно развивается рынок видеофильмов как гораздо более «вольная» макроструктура, уважающая свободу воли потребителя.

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

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

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

Сам отказ от внешних силовых трансмиссий, обеспечивающих искусственное обращение замкнутой разновидности журден-знания, может выглядеть подозрительно. Но его полная замена вполне органичным (а потому не нуждающимся во внешнем приводе) обращением личного, разнообразного, открытого и натурального знания может показаться явно разрушительной. Иногда удастся снять подобную конфронтацию за счет того, что всю реконверсию

называют **либерализацией обучения**. Она справедливо объявляется практическим средством для достижения старой цели — овладения стандартным комплексом журден-знаний... но в собственной временной и содержательной последовательности для каждого учащегося.

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

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

В парк-школе не нужно ни стандартного учебника, ни других действий по общей команде. Здесь каждый, кто читает свою книжку по истории (иногда написанную на недоступном для других языке), неизбежно становится ценным источником информации для всех, кому интересна история. Функционально это значит, что каждый учащийся имеет реальный шанс интеллектуального развития, ибо он принимает деятельное участие в глобальном обороте знаний — социальном метаболизме значимой информации. Именно этот глобальный аспект воздействия парк-школьного пространства позволяет надеяться, что открытые учебные студии помогут преодолеть существенные ограничения, которые возникают во всех малокомплектных школах, начиная с хуторских и кончая посольскими.

#### Искусство образования

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

Опыт всех «культурных революций», когда вместо реформ воцарялся хаос, показывает, что школа инфантильна прежде всего в экономическом плане. Она не способна, как многие другие массовые искусства, сразу освободиться от финансовой и административной опеки государства. Но чтобы когда-нибудь школа смогла занять достойное место среди свободных искусств, нужно уже сейчас восстанавливать ее эстетические параметры. А для этого нужны скорее этические, чем психологические, исследования проблем развития духовного интереса. Он, как известно, далеко не всегда совпадает с этикой материальных интересов. Но концептуальная бедность педагогического анализа не позволяет учитывать эти факторы. Вот почему школе часто приписываются чуждые ей

технические, производственные и административные функции.

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

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

Важным отличием этических норм от технических является их особая природа. Этические стандарты действуют через бесконечность актуальной истории всякой отдельной судьбы. Если с этого слова снять мистический налет, то окажется, что судьба гораздо лучше отражает то, что мы имеем в виду, говоря о развитии, воспитании и прочих антиподах формирующего обучения. Как известно, судьба всякой личности, сообщества и этноса всегда индивидуальна, несмотря на то, что все они опираются на относительно единые этические нормы поведения. Здесь тоже давно все обходится без мистики и чудес. Дело в том, что на уровне этического управления действуют особо открытые (в бесконечность естественной истории) циклы прецедентов — ранее пережитых личностью, обществом или этносом событий, которые определяют характер их актуальной деятельности.

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

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

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

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

Парк-студия, как всякая другая органичная структура, без всяких особых усилий с чьей-либо стороны сможет обеспечить полноценное включение всех и каждого в образовательный процесс. Она дает возможность каждому клиенту участвовать в этом глобальном обороте знаний на едином для всех субъектов этого операционного пространства уровне — личных познавательных претензий.

Только в атмосфере открытых учебных студий удастся реально добиться интенсивного участия каждого. Подчеркнем, что там идет формирование не «объективных», а именно равновесных, вполне субъективных для каждого учащегося структур реально обращающегося знания. А такие знания требуют совершенно особых, резко отличных от принятого стандарта экзаменационных процедур.

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

Наш опыт показал возможность успешного перехода от привычных тестовых процедур якобы объективной оценки в режиме внешнего досмотра к вполне органичным процедурам «частной оценки». Как только учащийся замечает, что сделанный им на основе такой частной оценки его **собственный выбор материала, формулировки, названия, способа принимается (хотя бы его партнером по парной работе), резко возрастает его внутренняя ответственность за все действия**. Таким образом удавалось перевести многие поверхностные процедуры вышколивания **в глубинные и эффективные формы развивающей деятельности**. Правда, учителю требовалось сделать над собой усилие, чтобы удержаться не только от исправления неканонических формулировок, а вообще от всяких замечаний по содержанию работы, предлагаемой **старшим партнером**. Дело в том, что переход учителя-драйвера из замкнутого класса в открытую студию, где он играет роль мастера-лидера, к которому всегда можно обратиться за содержательной справкой, требует принципиально иного, более органичного контроля содержания развивающего образования.

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

- нейтрализовать административное воздействие оценки знаний за счет какого-либо соглашения с учащимися, выводящего оценку за рамки собственно учебного процесса (мы, например, часто выставляли ту «зачетную» оценку, на которую претендует ученик или какую ему «присудят» товарищи);
- определить по косвенным показателям активности на занятиях те возможные прорехи в знаниях учащегося, которые могут помешать ему на квалификационном экзамене;
- отыскать и предложить учащемуся доступные и интересные ему темы и ракурсы работы, которые позволили бы ему самому восполнить подобные пробелы на экзамене;
- изменить структуру самого экзамена так, чтобы в нем появилось множество равноправных опций вместо жестко фиксированного стандарта псевдovoпросов. Достаточно невинно выглядит (для любой администрации) замена широты охвата программного материала на глубину освещения избранной темы и т.п.

Концепция глубокой автономии в образовании позволяет использовать более богатую перспективу анализа, преодолеть диктат производителя в технологии распределения знаний и перейти к более свободному циклу диктата потребителя. В логике глубокой автономии становится ясно, почему учащийся в любой парк-школе (в отличие от класс-школы) не может, как все остальные

активные потребители, быть административно прикреплен к определенному классу, группе, специальности, лаборатории или даже наставнику. Каждый из них свободен выбирать себе учебное занятие в любой момент всего курса обучения. Соответственно, в такой парк-школе ранее вполне замкнутые курсы, группы, семинары и лаборатории становятся гораздо более **открытыми**, не столько в официальном, сколько в функциональном плане. Их прежняя одноплановая инфраструктура (преподаватель—студенты) приобретает объемность. Более богатая структура позволяет обеспечить и стимулировать такие учебные, развивающие процедуры, которые были бы полезны как для аспирантов и старшекурсников, так и для первокурсников.

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

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

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

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

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

- студенты, уже отобранные на новый факультет, должны будут ежедневно выбирать для себя работу в одном из таких открытых кружков вместо обычных занятий по расписанию. Во второй половине дня все кружки открыты для посетителей. Именно таким путем те, кто уже где-то нашел собственный интерес (в кружке), смогут ощутить и развить свой успех, обслуживая возможных клиентов или даже будущих членов команды Открытой учебной студии;

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

профессиональной аттестации.

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

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

По какой же программе можно научиться тому, что нужно, чтобы успешно выйти на рынок с собственным товаром или своими собственными услугами? Здесь каждому нужен свой личный опыт, «сын ошибок трудных». Ни в класс-школе, ни даже в услужении у дяди подобный опыт не найдешь. Только мощная парк-школа, состоящая из множества открытых рабочих студий, может предложить условия, где каждый смог бы приобрести такой личный опыт. Но таких парк-школ пока нет, педагоги еще не видят в парк-студиях (или других кружках по интересам) мощного средства образования, где действует **эффективная модель рынка товаров и услуг**.

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

Парк-студии в малокомплектных школах

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

В реальной работе открытых студий часто экспертом оказывается старший ученик, специально исследовавший занимающий его предмет. Поэтому два-три профессиональных педагога могут обеспечить эффективную работу такой сельской парк-школы. Нужно лишь не забывать, что истинное развивающее образование идет не у младшего партнера, которого интенсивно обучает старший, а как раз у последнего. Более того, если ему приходится растолковывать один и

тот же материал разным клиентам, то в таких процедурах он сам «усваивает» данный материал наиболее объемно. А если учесть реальную возможность организации полноценных учебных студий (а не ученических бригад) под руководством лично привлекательных (для учеников) профессионалов, то необходимое разнообразие студий в такой сельской парк-школе может оказаться более легко достижимым, чем в городе с его транспортными и прочими проблемами.

Еще более интересный результат может получиться в малокомплектной парк-школе при посольстве, где необходимое разнообразие открытых студий бывает резко ограничено языковым барьером, который часто представляется непреодолимым. Наш опыт и предварительные исследования показали, что в условиях даже малокомплектной парк-школы в иноязычном языковом окружении такую задачу можно легко решить. Ведь в норме человеческий язык обеспечивает каждому возможность принять собственное участие в словесном обороте знаний. Личная речь интенсивно развивается при выполнении именно этой функции.

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

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

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

Наука и техника решают такие проблемы в рамках структуры «технопарка», чьи методы и принципы можно легко приспособить для решения аналогичных проблем образования. Мы разработали и проверили эти аналоги в нескольких сериях экспериментов. Они убедительно показали, что такие процедуры работают лишь при условии, что каждый язык используется в функционально значимом

реальном окружении. Вместо создания специальных студий по обучению языкам задача сводится к тому, **чтобы в каждой открытой студии появилось такое «рабочее место», где всякий, заинтересованный в предмете, проблеме или общей научной теме, мог получить нужное содействие, которое сопровождалось бы комментарием на нужном иностранном языке.** Таким путем можно создать международное учебное заведение, которое способно предоставить полный набор образовательных услуг на нескольких рабочих языках.

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

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

Подобные ситуации наглядно демонстрируют несовпадение детского (естественного) восприятия мира и спроектированного взрослыми образа обучения. Как нам удалось установить (см.: М. Balaban et al., 1994; М. Балабан, 1999), требуемое классно-урочной техникой подавление «обиходного» знания переводит его на уровень чего-то второсортного и ненадежного. Сюда же на уроке чужого языка попадает родной язык ученика. Но здесь, в первом классе, искренность желания Инны привела к тому, что для всех, включая учительницу, ее «соло» оказалось очень полезным и интересным. Ее внимательно выслушали и после этого другие тоже захотели рассказать то, что услышали от учительницы, по-своему — на французском, испанском, немецком и польском языках. Такой поворот событий полностью выпадал из традиционного (силового!) стереотипа урока английского языка. Вот почему Иннина инициатива не получила дальнейшего развития. Но **если бы главной ценностью на уроке оказалась не мифическая возможность «дать» и «получить» знание об английском языке, а навык разговорной речи на английском языке** и реализация личного ресурса каждого из учеников группы (и самого учителя, кстати) в **развитии своей способности к вербальному, иноязычному симбиозу, то такая инициатива ученицы могла бы иметь благополучное продолжение.**

Дело в том, что каждый ученик, который получил бы возможность высказаться на своем родном языке по поводу того, что он услышал от учительницы на ее родном языке, при этом интуитивно (а значит, естественно и продуктивно) расширил бы свой ареал культуры словесного общения. Но класс-



школа давно научилась расправляться с такими воспитательными доводами по-другому. Она акцентирует внимание на вопросе: «А что он после этого будет знать по учебному предмету?» В данном конкретном случае речь идет о том же английском языке, на владение которым должны быть направлены все уроки, отводимые на этот предмет. Опасаясь, что на каком-то экзамене дети не покажут нужных «знаний», учитель часто подменяет нормальное общение на английском языке запоминанием нужных для сдачи экзамена текстов. Ему обычно невдомек, что английский язык **не состоит из лексики, грамматики и фонетики**. Просто английские тексты могут быть удобно (для некоторых целей!) описаны подобным образом.

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

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

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

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

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

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

Конечно, воспользоваться такими богатыми возможностями членов учебной группы удается лишь постольку, поскольку школа не может искусственно

сформировать абсолютно однородную группу учащихся. Благодаря подобному недосмотру администрации Царскосельского лицея, его первый (разномастный по возрасту и подготовке) выпуск оказался самым блестящим. Такое нарушение норм классно-урочного обихода случается не только в придворных кругах и в дипломатических миссиях. Правда, при дворе Александра Первого, особенно после победы над Наполеоном, учителям было легче преодолеть некоторые нормы класс-школы и воспользоваться наличием различных по личному опыту учеников более продуктивным способом. Думаю, в наш либеральный век это позволено будет сделать и учителям сельских школ. В сельских малокомплектных школах на одном уроке (в одном помещении и под руководством одного учителя) могут оказаться ученики разных классов, занимающиеся самыми разными предметами.

Открытый оборот знаний в учебном пространстве

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

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

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

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

Правда, появляются иные проблемы: как быть с детским самомнением, переоценкой своих возможностей, которая возникает в условиях возросшей социальной роли ребенка? Одно из решений — отыскать каждому из сотни таких экспериментов «эффективного собственника» того, кто сможет лучше всех освоить его, а значит, показать, объяснить и даже научить этому другого. Появление таких «самодельных», самих себя сделавших мастеров вместо назначенных учителем подмастерьев сразу позволит решить одну из самых сложных проблем образования: ведь даже в открытых студиях каждый пока норовит «получить» что-то от старшего, а не «нажить» себе знание в общении с младшим. Стремление на деле ощутить рост значимости своих знаний поставит

каждого в ситуацию, когда знания становятся интересными именно для самого младшего — новичка на занятиях. Ради этого и придется резко изменить систему учебных ценностей.

В школьном классе (и в институтской аудитории) каждый обязан заниматься чужим делом, которое задано программой, учителем и учебником. Парк-пространство, создаваемое открытыми студиями свободного доступа, формирует инфраструктуру для развития не только своего личного живого знания, но и особой познавательной предприимчивости, которая обеспечит успешный оборот знания, его накопление и обогащение.

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

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

Наш опыт свидетельствует, что все может резко измениться: вся студия (с большой пользой для собственной учебы!) перестраивает работу так, чтобы новичку (оказавшемуся в центре внимания) стало сразу комфортно. На это обычно уходит совсем не много времени: обычно до первой удачной реакции новичка на возникшую в работе студии проблему. Теперь он посвящен в «свои» и занимает собственное место в общем деле. Если само ДЕЛО его увлекает, он останется здесь надолго. Если нет — он обязательно пойдет искать свое дело в другой студии... где его встретят так же радушно. Очень важно, чтобы возвращение ученика в студию сопровождалось не УПРЕКАМИ (за обман доверия, долгое отсутствие, невнимание, безответственность и т.п.), а искренней радостью по поводу того, что сегодня в студии снова появился такой нужный ей человек.

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

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

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

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

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

Потребуется понять, как можно перевести замкнутое производство школы в открытую службу. Для этого придется возродить в самой школе отмершую (при ее же помощи) обучающую функцию открытой миру семьи как органичной

основы развития личности. Что этому мешает? Оказывается, провести адекватную реформу мешают «профессионалы». Самая известная шутка на тему такого неприятного парадокса гласит: «Война — это слишком серьезное дело, чтобы доверять его генералам». А вот менее веселая, но вполне реальная ситуация, которая возникла, когда у нас начались одновременно две крупные социальные реформы: военная и школьная. В сентябре 1997 года «Известия» еще раз убедительно показали не только то, что «профессионалам» нельзя доверять любую социальную реформу, но более того: с ней лучше может справиться явный дилетант. Сначала (№ 174) министр и директор школы доказали, что нам всем и «образованию угрожает очередная реформа». Потом (№ 176) явно никогда не служившая в армии Оксана Дмитриева очень изящно показала, как эту армию можно грамотно (а не по-генеральски!) реформировать.

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

Оказывается, среди «профессионалов» действует не столько нормальная логика, сколько какая-то хитрая этика чиновника, которому ваучер нужен для того, чтобы помешать местным властям пустить казенные деньги на удовлетворение своих «неправедных» интересов. Но чем школьная администрация честнее муниципальной или федеральной? Ведь учитель обычно оказывается в большей зависимости от произвола директора школы, чем тот — от местных властей! Так что даже сама чиновная логика борьбы с коррупцией должна была бы привести к другому выводу: ваучер должен быть **прямым** — от ученика к учителю, которому нет смысла «химичить» со СВОИМИ деньгами. Но этот очевидный вывод разрушает всю систему СИЛОВЫХ ценностей у тех, кому поручено проводить реформу. Поэтому вполне доступные разработки перехода от силового «исправительного» образования к либеральной системе открытого рынка педагогических услуг даже не обсуждаются комиссией. Ведь с введением такого Прямого Ваучера (по которому сам учитель получает деньги от Фонда или банка после того, как он оказал качественную учебную услугу ученику) многое меняется в структуре образования:

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

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

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

### **какому министру захочется предлагать такое?**

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

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

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

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

Разговор с читателем

Читатель:

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

Автор:

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

Читатель:

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

Автор:

— Процедура классных занятий опирается на такие задания, в которых специально создаются условия для «неправильной» реакции ученика. Пользуясь таким рабочим приемом, мы не учитываем АВТОРИТАРНЫЕ последствия такого обучения, опасные для духовного и интеллектуального развития. Как только кто-то получает право устанавливать (для другого!), что правильно, а что — нет, открывается возможность манипуляции личностью на любом уровне. Таким образом легко противопоставить «высшие» интересы нации, клана или просто учебного плана и «низшие» прихоти личности, полностью уничтожая гражданское правосознание. Не стоит забывать, что любое массовое насилие совершается во имя высших интересов, так что школа здесь — не исключение, а мощное орудие подавления творческих потенций личности, превращения ее в послушную рабсилу. Демократия лишь частично компенсирует этот эффект гражданским правом за стенами школы.

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

Читатель:

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

Автор:

— Более 90% людей плохо приспособлено к перевариванию и усвоению словесной информации, которой постоянно пользуется класс-школа. Так что лидеру студии придется преодолеть в себе убеждения в благотворности принуждения, ведущего к «настоящему» знанию. Принудительный принцип «введения и закрепления» знаний лишает учащегося возможности искать,

находить и использовать нужные только ЕМУ САМОМУ ресурсы развития. Даже у садовника и крестьянина ничего подобного не происходит, ибо там понимают: чтобы каждое растение могло само использовать предлагаемый ему набор разнообразных возможностей для собственного развития, этот набор должен быть достаточно разнообразным. Именно принцип необходимого разнообразия лежит в основе всех современных теорий органического развития. Этот принцип нарушают практически все школьные ритуалы.

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

Именно снятие подобных технологических ограничений и может оказаться истинным смыслом двухсотлетней экспансии классно-урочного обучения на все уровни европейского образования. Этот, по всей вероятности, вполне естественный процесс созревания своеобразной «социальной личинки» может завершиться появлением «взрослого организма» развитого рынка разнообразных (частных и общественных) служб народного образования. Если удастся преодолеть некоторые правовые и культурные предрассудки, то отказ от доминанты стандартного сертификата об образовании может создать надлежащие условия для подобной конверсии всего контингента классно-урочных школ и вузов в мощную службу развивающего образования.

Читатель:

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

Автор:

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

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

Читатель:

— Известно, что одной из целей образования является обеспечение учителями познавательной деятельности учеников. Хотим мы этого или нет, но

сегодня образованный человек должен владеть системой знаний.

Автор:

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

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

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

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

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

Читатель:

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

Автор:

— К сожалению, нельзя. Ведь педагогика (негласно) исследует только проблемы силовой класс-школы, сваливая все остальное реальное образование в разделы «внеклассных» и «внешкольных» занятий. Даже далекие прогнозы обучения в будущем веке сводятся к более или менее прямолинейной экстраполяции существующей сейчас тенденции развития тех или иных технических новинок. Это в пределе неизбежно приводит к какому-нибудь явному логическому абсурду вроде пилюль знания или гипнопедии. Лишь в самые последние годы в таких прогнозах стали появляться попытки еще как-то осмыслить и оценить обширный и во многом противоречивый материал о реальном развитии Европейской системы образования. Например, у одного из крупных аналитиков (Г. Вильямса) наряду с обязательным ассортиментом в виде компьютера и пилюли, вживляемой ученикам как «чип-советчик», приводятся некоторые нетривиальные прогнозы развития:

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

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

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

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



Педагогика не учитывает, что сама «плановая» класс-школа появилась всего триста лет назад, что изобретатель этой машины не задумывал ее как средство контроля общества над личностью. Нужно выйти за рамки традиционной педагогики, чтобы увидеть, как в школе действует административный механизм власти и подчинения.

Каков этический эффект процесса непрерывной аттестации учеников и студентов на соответствие каким-то произвольно навязанным нормативам «истинного знания»? Анализ позволяет показать функциональное единство всех приемов и устройств, от парты, отметки, учебника, мела и классной доски до компьютера, которые служат для силовой сортировки учащихся по «умственным» аспектам социального статуса. Авторы многих прогнозов справедливо считают, что в такой сортировке использование компьютера может успешно заменить учителя, которого компьютер превосходит уже тем, что отличается редкостной настырностью и терпением. При этом, как известно, никакой школы посещать не нужно: уже сейчас подобные услуги окажет Интернет.

#### Глава 4

##### Проект развития открытых парк-студий в Интернете

Уже созданная Интернетом инфраструктура предельно открытого доступа к писаному знанию не может быть эффективно использована в образовании, пока в нем действуют культурные нормы, созданные специально для обучения в замкнутых учебных группах (классно-урочного образования). Проведенные нами исследования показали, что в открытых образовательных системах действуют особые парковые технологии общения и способы обучения. Они основаны на интенсивном обороте живого знания в открытых, более «натуральных» по своему составу разноуровневых сообществах. Предлагаемый проект позволяет использовать в развитии таких натуральных Интернет-сообществ уже

наработанные парковые технологии реального взаимодействия как между специалистами и учащимися (разделенными барьером знаний и опыта), так и между теми, кто разделен языковым барьером.

#### Постановка задачи

Новые требования открытого общества требуют пересмотра сложившейся техники массового классно-урочного образования. Она появилась как орудие стандартизации мышления под видом насаждения стандартного набора якобы самых важных (но чужих, а потому — часто «мертвых») знаний. До появления в XVII веке замкнутой системы класс-школы в европейской культуре бытовало иное, более органичное и вполне живое знание. Даже в письменной форме оно обращалось лишь в плане личной переписки: именно таким был главный источник всякого писаного знания, в том числе и научного. Оно оставалось вполне живым и в писаной форме, пока не появилась мода на ПУБЛИКАЦИЮ, которая не только резко исказила саму суть реального адресата, но и завысила статус письменной речи в культуре. Более открытый и предельно свободный характер электронных публикаций может (и должен) помочь письменной речи вернуться в сферу нормального общения.

#### Цель проекта

Заменить в обучении оборот искусственного знания — натуральным

Напомним, что по своему содержанию всякое утверждение или другое высказывание на естественном (не машинном) языке отражает лишь чей-то авторский взгляд на мир, личный способ его упорядочить и понять. Это относится и к грамоте как особой технике, позволяющей записать речь так, чтобы затем кто-то смог воспроизвести чужое высказывание. Это техническое изобретение было порождено стремлением преодолеть естественно существующие пространственные и временные границы речевого общения при помощи «переписки». По своей природе речевое общение может происходить лишь «здесь и сейчас». Используя письмо, которое требует навыка предельной буквенной членораздельности речи, как ее технический «протез», грамота так же снимает это ограничение, как любое другое техническое орудие — от палки и камня до автомобиля, самолета и компьютера — снимает другие природные ограничения человеческого бытия.

Писаная наука когда-то нашла выход из этого «протезного тупика» в опоре на ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ критерий истины. Но под явным влиянием предельных формул математики этот принцип скоро выродился в техническое правило воспроизводимости предсказанного научной формулой эффекта или явления. За последние два века это «писаное», кодифицированное знание (так же как «писаное право») приобрело негласный, но действенный статус особо «истинного» знания. Порожденная этим статусом система сугубо репродуктивного обучения привела к искажению ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ многих духовных ценностей. Теперь точность воспроизведения того или иного канонического образца (формулы, текста или рассуждения) ценится гораздо выше, чем любая, самая интересная «отсебятина».

Решение задач, целью которых является выбор одного из ГОТОВЫХ технических решений как ПРАВИЛЬНОГО, давно считается вполне достойным занятием для любого ученика или студента. Позволяя сообразить, как в ИЗВЕСТНОЙ (ученику) типовой ситуации разрешить какую-то неопределенность, они заставляют ученика рассматривать любую НЕТИПОВУЮ ситуацию как вариант ТИПОВОЙ. Как видно, предлагая такой комплекс технических задач нахождение кому-то заранее известного ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА, можно привести сознание учащихся к полной атрофии творческих потенциалов. К счастью, в последнее время появился и действует особый, очень

богатый, хотя и вполне виртуальный, мир Интернета, где ничего не случится, если кто-то станет нарушать подобные жестко установленные каноны.

#### Методы

Использовать открытый диалог в Интернете, чтобы перевести учебное общение с предельного на обиходный уровень

Именно Интернет позволяет провести эффективный эксперимент в области перевода развивающего образования с предельного на обиходный стиль общения. Там уже давно действует много достаточно открытых (но не пересекающихся) студий, где, с одной стороны, профессионалы обсуждают друг с другом свои насущные вопросы на своем «птичьем» (для всех остальных) языке, а с другой — ученики и студенты разного уровня пытаются разобраться в азах тех же предметов на уровне учебников и программ для своих классов и курсов.

Ни один педагог не посмеет провести такую стилевую либерализацию своего учебного предмета, хотя любой толковый профессионал это может сделать очень легко и ответственно. И если учебная студия в Интернете будет выбирать своим лидером не педагога, а какой-нибудь семинар по этому вопросу, идущий там же в режиме телеконференции, то при наличии деловой заинтересованности «старших» (которым давно надоело слушать и понимать только друг друга) и доброй воли с обеих сторон можно было бы успешно разработать и внедрить особый «трейдинговый» (внутриотраслевой) режим развивающего обе стороны диалога.

Думаю, выходящие в этот «trading-dialogue» режим «старшие» очень скоро почувствуют не только моральное, но и вполне деловое преимущество такого обсуждения своих идей с более широкой аудиторией, которая начнет задавать все менее наивные и более интересные вопросы. С другой стороны, трейдинговое общение всей вертикали младших, каждый из которых сам сформирует для себя своих лидеров в таких интересных (и вполне РЕАЛЬНЫХ) делах, позволит учебным студиям обрести более живых и действенных лидеров. Их деловой авторитет делает неформальную оценку действий каждого из студийцев очень важным фактором развития. Эта оценка может проявляться даже не в похвале или порицании, а в самом факте внимания к вопросам ученика. Правда, «внешний», казенно-учебный эффект такого интенсивного развития может остаться незаметным, если не изменить какие-то существенные параметры в сложившейся системе учебных ценностей.

#### Принять новые условия «учебной игры»

- Никто ничего наверняка «знать» не может, но каждый по любому вопросу может что-то «сообразить».

- Реально лишь наше собственное мнение по данному вопросу, причем оно может быть модифицировано под влиянием чужих мнений и высказываний.

- То, что мы принимаем за большой объем «знаний» по какому-то предмету, в условиях этой игры — лишь более высокая ловкость «соображения» при решении каких-то учебных задач, у которых уже есть готовые ответы.

- Всякий, кому приходилось интенсивно соображать, принимая участие в решении задач, пока не имеющих ответов, несомненно сможет понять и как-то (по-своему, например, приблизительно или оценочно!) решить любую из таких задач.

Легко заметить, что в условиях такой учебной игры приходится использовать более натуральную и гибкую систему оценки знания. Она не так абсолютна и формальна, как действующие требования вспомнить, угадать или вычислить точный ответ. Поэтому она опирается не столько на память и технические навыки «протезного» подсчета, сколько на способность сообразить по существу проблемы. Используя такие игры, можно постепенно преодолеть

непреложный этический стереотип абсолютной ценности учебных и научных протезов знания.

Оценка эффективности

«Генеративный» эффект открытого образования через Интернет

Существуют серьезные основания считать, что общая и специальная класс-школа лишила живую науку (которая до этого существовала в более синкретном виде натурфилософии, естественной истории, общей медицины и т.п.) возможности активно и спокойно развиваться за счет мощной и вполне натуральной ВЕРТИКАЛИ семейного типа. Во всякой «рабочей вертикали» всегда действовали подмастерья, ученики и подручные мастера. Здесь обращение и развитие деловой информация шло по вполне природному ГЕНЕРАТИВНОМУ ЦИКЛУ — от поколения (генерации) старших к младшим, которые оказываются не только более активной стороной учебного процесса, но и более надежным критерием истины, чем бесправные ученики класс-школы. Таким образом, **Интернет-вертикали** позволят детально исследовать природу и законы развития живого знания, которое пока рассматривается как испорченный вариант того или иного из протезных исчислений.

Пользуясь своими замкнутыми исчислениями протезных знаний, профессиональные «горизонталы» обрекают себя на неизбежную разобщенность и низкую эффективность в плане духовного развития. Всякая социальная или профессиональная горизонталь (от однородного учебного класса до тематического семинара на конференции) — ущербная среда общения уже потому, что здесь неизбежно появляется дурная конкуренция. А в чисто концептуальном плане это — явный абсурд: каждый настоящий мастер обычно создает и развивает СВОЮ личную систему знания своего предмета. Переход к учебной вертикали позволит отыскать оптимальный способ перевести СОДЕРЖАНИЕ образования из предельных исчислений науки на более живые уровни феноменологии мира. Лишь при этом условии удастся преодолеть засилье казенного свода правил в учебном общении. На деле развивающий эффект возможен лишь в режиме живого проявления мысли.

Обеспечивая действительно ОТКРЫТЫЙ доступ к действующим интеллектуальным ресурсам планеты, Интернет позволяет провести более органичное оживление профессиональных «горизонталей» разного уровня, которые требуют все более дорогой реанимации своих заседаний, семинаров, конференций и студий. Как видно, для этого можно использовать столь же вялые (без адекватной генеративной поддержки других старших и младших поколений) горизонталы школьных классов, институтских курсов и т.д. Формируя (часто ad hoc — на данный случай) во многом вполне виртуальные и динамичные Интернет-вертикали, мы порождаем новую среду для успешного развития всех уровней общего и специального знания.

Экономический эффект развития Интернет-вертикалей

В экономическом плане здесь не должно возникать каких-либо финансовых затруднений. В генеративных Интернет-вертикалях, так же как везде в природе, старшее поколение «оплачивает» (в соответствующей форме) все расходы развития младшего, причем никаких особых посредников здесь не потребуются. Дело в том, что фундаментальная наука давно нуждается не столько в «новых кадрах» (как обычно говорят, имея в виду рабочую силу — умелых исполнителей чужих задумок), а в здоровом органичном «межотраслевом» мониторинге. Ей постоянно нужно учитывать, насколько совместимы проводимые здесь и сейчас исследования с интересами и ценностями других отраслей и сфер жизни общества. Такой вполне органичный мониторинг может обеспечить (и часто обеспечивает там, где фундаментальные исследования ведутся на базе

университетов) за не очень высокую плату вполне рыночная парк-структура открытых Интернет-студий практически по всем требуемым параметрам.

Протезно-силовым отраслям техники и прикладной науки еще острее нужны сведения о том, как повлияют выполняемые ими разработки на все остальные области жизни общества, особенно в «чуждых» им областях материальной и духовной культуры. Вполне вероятно, что до обособления класс-школы (как особой «учебной» сферы деятельности) такой мониторинг осуществлялся на уровне обиходного «маркетинга», который был главным содержанием всех обиходных связей семьи и подмастерьев любого ремесленника. Сейчас такие услуги не только дороги, но и ненадежны из-за протезно-силовой техники их выполнения, тогда как «генеративный» маркетинг через Интернет-вертикали может оказаться более действенным.

Заметим, что оплата услуг Интернет-вертикалей может идти по обычному контракту на выполнение прямого заказа по мониторингу той или иной проблемы. Но кто станет заказывать такую работу столь странной «фирме»? Поэтому более перспективным может оказаться менее тривиальный путь: открытая продажа с аукциона или по тендеру исключительных прав на уже проведенное исследование (с хорошим «сопровождением») по той или иной проблеме такого мониторинга. Динамичная база данных Интернета позволяет это сделать без особых затрат на получение нужной информации. Если не скаредничать и в установленный день и час ПУБЛИКОВАТЬ (в том же Интернете) никем не купленные результаты проведенного мониторинга каких-то конкретных проблем, деньги начнут приходить из самых неожиданных источников.

#### Заключение

Как восстановить в правах оборот свободного знания

Мы часто думаем, что же случится с нами, с обществом, если когда-нибудь удастся выйти из школьного Зазеркалья. Конечно, обидно признавать аттестаты и дипломы, за которые мы все так долго «боролись», главным источником многих наших бед. Но этот вывод легко проверить, если всерьез рассмотреть реальные последствия отмены монополии официальных свидетельств об образовании. Оказывается, при этом:

- ничего не случится там, где их уже давно считают пустыми бумажками, — в хозяйстве, науке, технике и т.п. На рынке труда вместо них негласно, но успешно действует что-то вроде старых рекомендательных писем в форме системы «резюме»;

- обанкротятся лишь учебные заведения, где аттестация — основное содержание и результат «педагогической» деятельности. Вот почему такая явная ересь там даже всерьез не обсуждается;

- начнется настоящая реформа — внутренняя и содержательная либерализация системы массового образования.

Что произойдет с вечно раздраженной математичкой, если ей больше не придется заниматься принудкормлением тех, кого пригнали к ней в класс за этим пустым, но таким нужным аттестатом? Она начнет становиться Педагогом. С чего бы это человеку раздражаться на всех и вся, если к нему приходят те, кому он интересен?

Как показывают текущие результаты парковых экспериментов, для

реализации более эффективной либеральной политики в системе массового образования не следует отменять ныне действующую технику класс-школьного обучения. Просто понадобится смягчить некоторые жесткие нормы:

- содержания школьного курса — как конечного набора учебных предметов;
- методов принудкормления этим учебным материалом;
- способов проверки его «усвоения» учениками;
- аттестации выпускников по статусу;
- централизованного финансирования и управления школ.

К сожалению, все эти административные извращения стали негласной нормой нашей культуры. Чтобы резко расширить принятый в класс-школе чрезмерно узкий диапазон этих пяти параметров, нужно будет снять (тем же административным путем, каким они налагались) их жесткую обязательность. Для этого есть веские основания.

• Уже сейчас количество и разнообразие учебных предметов растет так бурно, что большая их часть перешла в разряд факультативов. Если завершить этот процесс юридически корректно, то нужно будет считать достойным учебным занятием любое, кроме того, которое запрещено по закону.

• Методика работы с классом в принципе почти не меняется уже почти два столетия, поскольку она направлена в основном на то, чтобы бороться с синдромом «неволи», который возникает на любом уроке, куда детей загоняет расписание. Если стремление установить «свободное посещение» довести до логического (и правового!) конца, то нужно будет позволить **каждому ученику посещать все занятия по своему усмотрению**. Там, где не нужно силой обеспечивать внимание учеников, методы работы с ними окажутся проще и разнообразнее.

• Практически все ритуалы «проверки знаний» (от опросов на уроке до выпускных экзаменов) имеют вполне репрессивную функцию — заставить подчиняться внешним требованиям устава класс-церкви. Низкая когнитивная ценность школьной отметки связана с тем, что здесь действует лишь один «внешний» (исходящий от учителя) вектор реальной многоплановой оценки развития. Если легализовать в школе все другие аспекты этого важного процесса (включая оценку учителя самим учеником, который сам выбирает себе этого учителя здесь и сейчас), то многие проблемы сами отпадут.

• Реальная ценность учебных аттестатов и дипломов продолжает резко снижаться, несмотря на все попытки ужесточить требования к их содержанию. Лишь «именной» параметр здесь остается незыблемым: есть конкретные школы и вузы, чьи сертификаты ценятся больше, чем другие. Если довести эту натуральную тенденцию до логического (и юридического!) конца, то придется признать, что самым действенным сертификатом может быть набор («портфель») личных, именных рекомендаций от тех, у КОГО в студии, лаборатории или мастерской занимался ученик.

• Во многих странах пытаются изменить косную систему финансирования школ, вводя ваучеры. Но они до сих пор не работают эффективно, так как по-прежнему отдаются в администрацию школы... и не служат средством прямой оплаты учителю за педагогические услуги. Как только этот шаг будет сделан, все встанет на свои места. И ваучер начнет работать. Именно это позволит перевернуть «с головы на ноги» всю систему управления образованием. Более того, там, где заработок учителя станет зависеть не от директора (как менеджера, которого сами учителя наймут себе в помощь), а от своих реальных клиентов, исчезнет и липовая демократия попечительских и ученических «советов». Теперь они станут вполне ответственным советом директоров, который сможет эффективно руководить сложным хозяйством парк-школы.

• Думаю, что именно такие меры приведут в действие силы возрождения здорового, органичного и эффективного подхода к проблемам образования. Лишь избавившись от веры в спасение через чудесное обретение чужой мудрости, можно будет воссоздать столь нужное всякому здоровому обществу интегральное пространство гармоничного обращения духовного ресурса натуральных знаний.

Список публикаций автора

Балабан М. А. Лингвистические данные в автоматизированных системах. М.: Изд-во Московского ун-та, 1985.

Балабан М. А. Дидактические проблемы обучения языку. М., 1986/ ИНИОН АН СССР, деп. 27172.

Балабан М. А. Естественный язык в обучающих системах. М., 1986/ ИНИОН АН СССР, деп. 27173.

Балабан М. А. Экспериментальные основания обучения языкам. М., 1986/ ИНИОН АН СССР, деп. 27174.

Балабан М. Что такое школа-парк?/ Первое сентября. № 24—26, 28—30, 38, 52, 53. Ноябрь 1992 — февраль 1993.

Балабан М. А. Прецедентная база знаний для систем развивающего обучения/ В сб. «Вычислительные методы и программно-аппаратное обеспечение в научных исследованиях». М.: Изд-во Московского ун-та, 1992.

Balaban M. and Gergely T. Human Mind, its Development, Use and Abuse. ALL Technical Report Series. Budapest, 1994/2.

Балабан М. А. Выпустим школу на волю/ Первое сентября. № 30, 33. 1997.

Balaban et alt. Computer in development stimulation, in: Computers in Education IFIP, 1988.

Balaban M. A. Educational technology versus schooling mythology. In: Educational and Training Technology International. 1990, v. 27, 4.

Balaban M. A. From better learning to «wholeeffects». In: Educational and Training Technology International. 1993, v. 30, 3.

Балабан М. А. «Продуктивные» и «парковые» клубы: при класс-школе или при класс-церкви?/ «Школьные технологии». № 4. 1999. С. 97—108.

Balaban M. How to make the Productive Learning a sound service of earnest earning. «Productive Learning: a Common Future of Education and Economy», 11-th Congress of INEPS, Congress Report, Berlin, 2000.

Балабан М. А., Леонтьева О. М. Образование как «рыночный» интеграл личных интересов/ В сб. «Новые ценности образования». М., 1995. С. 12—20.

## Приложение

### ШКОЛА-ПАРК СЕГОДНЯ И В БУДУЩЕМ...

...если бы опыт других людей был бы аналогичен моему и если бы они обнаруживали в нем аналогичный смысл, из этого вытекало бы следующее:

а) Такой опыт подразумевал бы, что мы отказались от обучения. Люди собирались бы вместе, если бы очень хотели учиться.

б) Мы отказались бы от экзаменов. Они измеряют не тот вид знания, который важен для человека, добывающего знания.

в) Последствия состояли бы в том, что мы отказались бы от отметок и зачетов по той же причине.

г) Мы отказались бы от степеней как мерила компетентности, частично по той же причине. Другая причина в том, что степень отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован только во все продолжающемся процессе учения.

д) Мы отказались бы от представления результатов, так как мы осознали бы,

что никто не может хорошо изучать что-то, исходя из результатов.

(Карл Р. Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 337—338).

Школа-парк не является одной из бесчисленных педагогических инноваций в современном мире. Это — принципиально новая (точнее, хорошо забытая старая) модель школы, которая на сегодняшний момент развивается в двух городах: Москве и Екатеринбурге. Разница между школой-парком и обычной школой (читай — класс-школой) примерно такая же, как между социалистическим хозяйством и свободным рынком. Продолжив эту аналогию, можно сказать: то, что мы делаем, — это не «хороший колхоз» при социализме, а, скорее, первые попытки перейти к «рыночной» экономике в образовании. Безусловно, ошибок в момент такого перехода много, часть их видна уже сегодня. Но будущее школы лежит где-то здесь, так как ни для кого не секрет, что класс-школа с ее разнообразными способами замкнутого распределения знаний уже полностью изжила себя. Ее результаты не удовлетворяют никого в современном обществе, однако многие продолжают ее перекраивать на новый лад. Мы же предлагаем начать все с нуля, построить принципиально иную школу. Тем более что это вовсе не страшно, а даже совсем наоборот...

Карла Р. Роджерса давно считают одним из основателей гуманистической психологии. Но давайте задумаемся в приведенную в качестве эпиграфа цитату. Что останется от школы, если убрать из нее отметки, экзамены, подведение итогов? Точнее, во что превратится школа после такой отмены? Не будет отметок — потеряют всякий смысл уроки как форма работы по передаче знаний; не будет уроков — потеряет смысл разделение детей по возрастам; не будет классов — будут цениться индивидуальный опыт и неповторимость, а не умение воспроизводить написанные в книгах «непреложные» истины; учитель и ученики будут стремиться быть ценными, важными друг для друга; учитель перестанет постоянно оценивать учеников, а те — бояться этой оценки.

Возможно, школа из института насилия над личностью превратится в нормальную социальную структуру, где каждый не только оценивается другими, но и имеет возможность оценить тех, кто его окружает, некоторыми действиями. Семья, коллектив, рынок, государство нуждаются в людях с разными возможностями и потребностями, взаимозависимыми через обратимую оценку, взаимоценными в своем многообразии.

Пытаясь развернуть систему образования в направлении индивидуализации, мы постоянно сталкиваемся с ЗАПРЕЩАЮЩЕЙ РАЗВИТИЕ ВСЯКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ силовой технооценкой. В классно-урочной школе, как правило, учащиеся не только лишены официального права оценивать старших (и за счет этого влияют на ситуацию, развивая собственную индивидуальность), но и подвергаются постоянной, активной оценке со стороны учителей. Еще раз оговорюсь, что дети лишены возможности оценивать старших лишь официально (равно как и заключенные или солдаты), так как на самом деле их реакция на действия учителей всегда неоднозначна и разнообразна, только это воспринимается учителями как негативное явление, а не как естественная форма общения. Проанализировав систему оценки в различных инновационных школах, мы пришли к выводу, что практически везде, где гуманизация образования не только декларировалась, но и удавалась на деле, педагоги сильно видоизменяли систему оценки. В большинстве школ была легализована рефлексивная самооценка учащихся, отметка заменялась на развернутые характеристики. Но эти школы объединяет еще одно: там ученики и учителя высоко ценят друг друга, стремятся продлить общение и после уроков. Именно такая деятельностная взаимооценка и является естественной в любом гуманистическом сообществе.



Образовательной системой, построенной на **принципиально новом двустороннем ценностном оценивании**, является Парк Открытых студий, развивающийся как модель школы-парка по концепции Милослава Балабана. Она была взята за основу, но модифицирована под конкретные условия, в которых существует школа вообще на современном этапе и Школа самоопределения (Москва, НПО Школа самоопределения, директор — А. Н. Тубельский) в частности. Параллельно с нами эту же модель школы пытаются выстроить в Екатеринбурге (СШ № 95, директор парк-школы А. М. Гольдин).

Для того чтобы создать экологичную, натуральную парковую модель образования, мы должны прежде всего отказаться от наиболее ярких атрибутов ее технического предшественника.

Первый атрибут силовой школы — это **урок как основная форма организации учебного процесса**. Недаром эту школу уже давно называют классно-урочной, и это показывает, что практически все исследователи относят урок к неперенным атрибутам силовой механистической школы. Вместо урока мы предлагаем детям набор постоянно открытых для занятий мест, которые они выбирают «здесь и сейчас», обучаясь не только выбирать интересные и важные для себя занятия, но и отвечать за собственные решения. Такие открытые места в школе, специально созданные для обучения в пространстве свободного выбора, мы называем **парк-студии**.

Второй признак силовой школы — **программы как содержание образования**. Здесь не все исследователи едины. Многие считают, что если постараться, можно создать такие программы, которые дадут возможность развиваться всем ученикам с индивидуальной скоростью. Нам кажется, что многочисленные попытки создания личностно-ориентированного обучения при сохранении такого линейного подхода к передаче и усвоению информации заранее обречены на провал, так как все многообразие личностей учеников ПРИНЦИПАЛЬНО не может быть учтено никакой, даже самой прогрессивной программой. Мы не предлагаем ученикам никаких образовательных планов и программ. Педагогической задачей школы-парка скорее являются **создание необходимых и достаточных условий выбора форм, способов и предметов деятельности** и постоянный точечный **мониторинг** за складывающимися в процессе учебы индивидуальными образовательными траекториями. Мониторинг осуществляется **для того, чтобы изменять поле образовательных услуг в соответствии с изменяющимися возможностями и потребностями учеников**.

Третий атрибут — **разделение детей по возрастам**. Этот ритуал механистической школы уже давно считается бесполезным и даже вредным в воспитательном процессе (см. работы Макаренко), но в обучении сохраняется почти везде (за некоторыми редкими исключениями), а иногда даже культивируется. Разделение детей по возрастам — чисто механистическая процедура, аналогичная выращиванию растений на поле, где все растения одного вида и возраста, что упрощает уход за ними и снятие урожая, тогда как в естественной среде — в лесу или на лугу — мы встречаем разнообразие видов и возрастов, что позволяет растительному сообществу саморазвиваться и противостоять внешним (экзогенным) воздействиям. Школа-Парк **не создает разновозрастных учебных групп**, принимает детей такими, какие они есть, использует индивидуальные особенности каждого.

Четвертый — **силовая оценка**, направленная от учителя к ученику, постоянно заставляющая их соревноваться друг с другом. Необходимая поэтапность обучения, построенного по принципу мельницы, требовала простого и четкого способа контроля за результатами процедуры обучения, так как от этого зависела возможность перехода на следующий уровень обработки, то есть в

другой класс. Так и появились силовая технооценка и техноцена в виде отметки, являющейся балльным выражением динамики продвижения учащегося сквозь сито силовой классно-урочной школы. Многие отмечают необходимость пересмотра системы оценивания, но не подвергают сомнению естественность и необходимость однонаправленной оценки. В школе-парке **легализировано деятельностное взаимооценивание** всех субъектов образования. Отметку ученик может получить лишь по собственному желанию, тогда как своим посещением или непосещением студий каждый ребенок показывает учителю, насколько тот для него ценен.

Пятую особенность силовой школы — **распределительную систему финансирования** — нам удавалось снять лишь в игровой форме. Безусловно, в школе-парке должна работать лишь **рыночная система финансирования** «от потребителя», однако до сих пор она разработана лишь теоретически.

Парк Открытых студий как возможная модель школы БЕЗ силовой оценки

Школа-парк не может быть сконструирована по заранее намеченному плану, так как является скорее развивающимся организмом, чем механизмом, который можно сложить из заранее приготовленных частей. Особенности каждой конкретной модели такой школы складываются по мере ее развития в зависимости от усилий всех субъектов образования. Поэтому мы имеем возможность описать лишь одну из развивающихся сегодня моделей такой **парковой, не классно-урочной**, образовательной системы, а не дать готовый рецепт ее построения.

Итак, мы предоставили ученикам свободу выбора объектов и способов деятельности (то есть свободу их деятельностной оценки окружающего мира). При этом автоматически стали видоизменяться понятия «класс» и «урок», «классный руководитель», «тьютор». Развитие парка открытых студий длится пятый год. Сначала в данной работе принимали участие около 50 учеников 5-х, а затем 6-х классов и 24 учителя, большинство из которых работали в данном эксперименте лишь частично, наряду с работой в других параллелях. Сегодня у нас 75 учеников 10—16 лет.

При переходе от классно-урочной школы к парковой мы использовали ряд приемов, совокупность которых была названа **«вводным этапом»**. На этом этапе мы создавали такие условия для детей и учителей, при которых они, с одной стороны, могли понять особенности работы в парке открытых студий, а с другой — не совсем расстались с привычной и безопасной классно-урочной системой. Этот этап длился один месяц, после чего мы перешли к основному парковому способу обучения.

Во время **основных этапов** проходит стабильная работа по предложенной ниже схеме, а именно: в расписании указываются названия студий, открытых в течении определенного времени, например:

#### **ПОНЕДЕЛЬНИК**

Для вас открыты  
с 1-го по 6-й урок  
студии:

**БИОЛОГИИ**

**АНГЛ. ЯЗЫКА**

**ИСТОРИИ**

**МОСКВЫ**

**ХОРЕОГРАФИИ**

#### **ВТОРНИК**

Для вас открыты  
с 1-го по 6-й урок

студии:  
СЛОВЕСНОСТИ  
ФИЗИКИ  
ФИЗКУЛЬТУРЫ  
МАТЕМАТИКИ  
СРЕДА

Для вас открыты  
с 1-го по 6-й урок

студии:  
ИСТОРИИ  
МАТЕМАТИКИ  
ТЕАТРА  
НЕМ. ЯЗЫКА

Мы старались одновременно ставить студии из гуманитарного и естественнонаучного циклов, иностранного языка и студии с разнообразной физической нагрузкой. Уже к концу первого полугодия стало очевидно, что большинство ребят избрали трехчасовой цикл занятий: за один день они посещали две студии, по три урока каждую. Лишь на самых любимых студиях они оставались по шесть уроков подряд, не чувствуя усталости. Поэтому на второй год эксперимента мы заменили шестичасовой режим работы мини-команд на трехчасовой. Нам казалось, что этим мы облегчим детям проблему выбора (каждый день работают не менее семи разных студий), а учителям будет проще организовать работу в студиях (теперь почти каждая студия открыта как минимум два раза в неделю).

Способы работы учителей на студии

Наиболее полный анализ изменения способов работы учителей на студиях в парковом режиме организации школы был проведен автором концепции при подготовке комментариев к видеофильму о Парке Открытых студий Милославом Балабаном совместно с руководителем эксперимента. Здесь необходимо отметить, что коллектив учителей, начинавших эксперимент, не был специально подобран. Многие учителя, ранее преподававшие лишь в чисто авторитарном режиме, но готовые попробовать сменить свои способы работы, пришли к нам. Им не давалось каких-то особых инструкций, было введено лишь два ограничения: **нельзя заставлять детей оставаться на студии дольше, чем они сами хотят, и нельзя не впустить ребенка на студию тогда, когда он сам пришел.** Чуть позже, на общем сборе с учениками, было решено, что всем будет удобнее, если временем «смены» студий будут перемены, так как тогда пришедшие будут меньше мешать остальным.

За счет того, что нам удалось ВЕРНУТЬ школьной оценке ее естественную многонаправленность и рассматривать ее как естественный двунаправленный процесс, аналогичный таковому в других социальных и культурных сферах, КАЖДЫЙ (и ученик, и учитель) имели возможность оценить собственное продвижение к намеченной цели (своеобразная планка, поставленная каждым для самого себя, к которой можно подойти в любое время и измерить свой рост). Дети в данной образовательной системе оценивают работу учителей «ножками», то есть приходя к нему на занятия или нет, равно как и учителя имеют возможность оценивать ребят лишь действиями и словами (похвалой или неодобрением, большим или меньшим вниманием).

Как видно, изменение одной искусственной культурной нормы привело к уничтожению и другой, не менее опасной и такой же привычной: классно-урочной системы занятий. Детям было возвращено их право самим выбирать, где (в пределах школы), чем и сколько времени заниматься. В первые два месяца

отслеживалась комфортность самочувствия учащихся и длительность пребывания их в одном и том же месте (такие рабочие места мы называли парк-студиями, в отличие от предметов и уроков). При этом если в начале эксперимента дети стремились посетить все работающие одновременно парк-студии и степень комфортности в них была достаточно низкой, то к концу второго месяца у учеников появилась тенденция «оседать» на все шесть уроков в одной из студий и степень комфортности при этом приблизилась к максимальному результату.

Постепенно учителя стали использовать определенные педагогические приемы, которые оказались наиболее эффективными при работе в парковом режиме. Мы попытались систематизировать их и сравнить с приемами работы внутри классно-урочной системы. Так, выяснилось, что при описанной выше работе в системе открытых парк-студий в корне перестраивается и работа учителя. Анализ различий показал, что многие учителя, работающие внутри класс-школы в гуманистической этике, используют называемые нами «студийными» методы и формы работы в рамках обычного урока. Вот примерная сравнительная классификация способов работы в студийном и классно-урочном режиме.

### **РАБОТА УЧИТЕЛЯ В ПАРК-СТУДИИ**

1. Учитель готовит максимальное разнообразие форм и способов работы.
2. Учитель стремится к тому, чтобы каждый ребенок выбрал СВОЮ проблему (тему, способ работы, свое место в общей работе и т.д.).
3. Учитель имеет право продемонстрировать свою логику вхождения в данный предмет лишь по просьбе ребенка или в работе «партнеров» и стремится к индивидуализации результатов.
4. Учитель должен предоставить каждому возможность измерить собственное продвижение в предмете.
5. Учитель следит за социальными отношениями в студии, развивает их за счет создания ситуаций нужности друг другу.
6. Учитель стремится привлечь ребят на студию игровыми приемами (прием, аналогичный рекламе фирмы) или «рекламой».
7. Учитель учится вместе со своими учениками (миф о всезнающем учителе здесь даже вреден).

### **РАБОТА УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ**

1. Учителю достаточно продумать единую форму или способ работы.
2. Учитель стремится к тому, чтобы все ученики продвигались по намеченному учителем плану с одинаковой скоростью.
3. Учитель демонстрирует собственное знание предмета и способ вхождения в него и стремится привести учеников к некоторому общему результату.
4. Учитель оценивает адекватность полученных результатов заранее намеченным (по собственным или стандартным критериям).
5. Учитель подавляет социальные связи в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей.
6. Учитель использует игровые методы обучения для поддержания внимания и активности учеников.

## 7. Учитель должен знать предмет лучше учеников.

Когда одновременно работают четыре-пять студий, часто бывает и так, что на одну из них приходят один-два человека, а на другие — много ребят, и все готовы работать по шесть уроков подряд. Скептики посмеются: конечно, на физкультуре будет всегда «перебор»! Ничего подобного, многие занимались по шесть уроков подряд математикой и словесностью, физикой и биологией, историей и иностранными языками, музыкой и изобразительным искусством. Сначала учителям было трудно изменить систему преподавания: когда одни работают на студии постоянно, а другие зашли всего лишь посмотреть, чем тут люди занимаются, волей-неволей приходится почти постоянно придумывать все новые и новые формы работы. Но при этом есть нечто ценное, отсутствующее обычно в работе учителя: работа наших учителей оценивается не коллегами и администрацией, как это обычно бывает, а детьми. Причем не ответами на вопросы анкет, когда часто говорится не то, что думается, а то, что кто-то хочет услышать. Дети оценивают взрослых «ножками»: они идут к тем учителям, которые им нужны, а ведь для каждого человека очень важно **найти место, где он кому-то нужен.**

**Итоговые этапы**, на которых условия работы изменялись в разной степени, но с общей целью: предоставление всем субъектам образования возможности проанализировать собственное продвижение, — проводятся регулярно, как правило, в конце каждого учебного года. Первые «итоговые этапы» были введены в виде игры в «Слонов», являвшейся игровым воплощением идеи М. Балабана о необходимости введения в свободной школе иного финансирования, например в виде личного ваучера. (Оговорюсь, что из-за эмблемы школы мы назвали денежные единицы «Слонами», и игру — соответственно.)

В конце первого учебного года было предложено учителям, не работавшим в Парке Открытых студий, провести двух-трехдневные «погружения» с нашими учениками, взяв себе целый класс. Ребятам данная ситуация была именно так и объяснена: им тоже очень важно проверить, смогут ли они понять задание и способ работы абсолютно нового для них человека, выполнить вместе с ним работу на уровне учеников начала шестого класса. Было проведено два таких погружения: в одном классе — по математике, в другом — по словесности. Учителя, ведущие погружения, ответили на предложенные командой вопросы:

• смогут ли эти дети учиться в обычном шестом классе при классно-урочной системе?

- как часто «выпадают» ребята, по каким причинам?
- легко ли понимают поставленную перед ними задачу?
- высока ли скорость мышления?
- часто ли отвлекаются на уроке, мешают ли учителю?
- приходят ли со «своим» материалом?
- в каких случаях и как привлекают к себе внимание учителя?
- с какими заданиями легче справляются?
- что для них важнее — процесс работы или конечный результат?

Ответы экспертов на вопросы

1. В следующем году класс сможет спокойно учиться в своей возрастной группе, по любой программе.

2. При личной незаинтересованности много детей отключаются от общей работы.

3. Ребята быстро понимают поставленную перед ними задачу, высокая скорость мышления.

4. Дети общались между собой мало, им интересно самим с собой.

5. Некоторые (мало) пришли со своими примерами.

6. Если детям ИНТЕРЕСНО, выкриками стараются привлечь к себе внимание.

Если НЕИНТЕРЕСНО — тихо работают «внутри себя», причем это состояние неустойчиво, может быстро возникнуть и быстро пройти.

7. Умеют выйти за стандартные алгоритмы (когда задача не в логике), причем это могут БОЛЬШИНСТВО.

8. Не фиксируются итоги, им они не очень важны.

В конце следующего года обучения в Парке ученикам была предложена еще более сложная задача. Им предложили выполнить небольшие творческие работы (кроме тех, которые к концу года они уже выполнили сами) в искусственно созданных методом случайной подборки группах. Ребята проверяли умение вникнуть в поставленную учителем задачу, независимо от того, занимались ли этим раньше, и ЗАИНТЕРЕСОВАТЬСЯ предложенным делом; «сработаться» с новым микроколлективом; помогать другим и принимать помощь. Эта работа длилась последние десять дней учебного года. В результате из 48 учащихся 44 успешно справились с поставленной задачей.

В конце третьего учебного года мы предложили нашим ученикам проучиться неделю в структуре параллельного эксперимента, где существуют обязательные уроки и мастерские по выбору (выбор осуществляется заранее, на определенный промежуток времени). В результате учителя отметили, что даже самые «слабые» ученики успешно проработали в такой, гораздо более жесткой системе. Отметили доброжелательность учеников, полное отсутствие агрессии, принятие учителя как лидера, взаимопомощь, умение переключаться с одних видов деятельности на другие, внимание к работе других, активную работу «не за отметку», а «за знания». Одновременно те же учителя, как отрицательные наблюдения, отметили «провалы в элементарных знаниях», «неумение себя проверять, контролировать — найти ошибки в своей работе», «плохое знание правил», «отсутствие структурных понятий».

Ученики почувствовали себя успешными в «новой-старой» ситуации, практически все увидели, что в «закрытой» системе учиться легче, так как не надо постоянно самому решать, куда идти и чем заниматься. Однако на основании этого многие дети (в основном те, кто до участия в эксперименте был неуспешным в учебе) и их родители сделали странный вывод: надо переходить в «нормальную» классно-урочную систему. Для нас же и анализ учителей, и чувство самоудовлетворения, испытанное ребятами, были ярким показателем успешности эксперимента. Единственный «отрицательный» результат, отмеченный как пробелы в знаниях, для нас является нормой, так как мы вовсе не ставим своей целью единомоментную передачу знаний от учителей к ученикам. Систематизация знаний придет позже, когда это будет нужно для реального дела, если наши ученики смогут учиться у разных людей, переучиваться, принимать помощь и помогать, прислушиваться к другим и уважать себя. И если будут верить, что они могут научиться, если очень захотят, то есть будут уверенными в себе. А, похоже, именно это нам и удалось у них развить.

Парк Открытых студий изменяется каждый год. Приходят новые младшие, закрываются одни студии и открываются другие. Ребята начинают работать на рабочих местах: сначала лишь небольшую часть времени и в нашей школе (помощник завхоза, помощник лаборанта, помощник воспитателя и так далее). В следующем году мы надеемся найти рабочие места и в городе, по схеме проекта продуктивного образования «Город как школа». Но это и многое другое — в будущем. А сейчас — о тех изменениях в детях, которые мы наблюдали.

А есть у учеников парка что-то общее?

В конце каждого учебного года ребята должны защитить свое творчество по

одному из любимых предметов или стать в какой-то студии подмастерьем (помощником учителя, вообще или по определенной теме). В результате двое из 48 учеников, заканчивавших у нас пятый класс, по болезни и, соответственно, вынужденным пропускам не смогли этого сделать. Шесть ребят «защитились» только в одном месте. Остальные стали подмастерьями или защищали творческие работы в двух-трех, а некоторые в пяти-шести разных студиях. Одна девочка умудрилась стать лидером в семи различных студиях. Оказалось, что при такой максимальной свободе, которая была предоставлена нашим пятиклассникам, 32 ребенка регулярно занимались математикой, и у них учителя отмечают заметное продвижение в этом предмете. Немного похуже посещались студии словесности (около 25—27 человек). Интересно отметить, что если в начале учебного года на вопрос: «Почему ты выбрал эту студию?» — ребята часто отвечали: «Мама велела», то к концу они стали проявлять устойчивый сознательный интерес к тем или иным занятиям и на тот же вопрос ответы стали примерно такие:

— Там очень интересно!

— Сначала мама заставляла, а потом самому понравилось!

— Там меня ждут, мы готовимся к...

— Туда пошел мой друг, а я хочу быть рядом с ним.

— Пришел посмотреть, говорят, тут очень интересно!

Тем не менее бывают и дети, которые так и не научились находить собственный интерес ни в работе студий, ни в общешкольном пространстве. Эти ребята и их родители уверены, что если бы им вели обычные уроки по расписанию, то они хорошо и успешно учились бы. Таких ребят родители переводят в класс-школу.

Интересно отметить, что если в начале первого учебного года занятия в студиях математики и словесности воспринимались ребятами как «обязаловка», то в мае лишь два ученика посещали их по приказу родителей. Все остальные вполне осознанно приходили заниматься этими предметами. Многие учителя отмечали, что работать с такой группой очень интересно и работа чрезвычайно эффективна. Количество задач и упражнений, выполняемых ребятами, в два, а то и в три раза превышало обычное. Ребята быстро выполняли задания и требовали «еще и еще». Пожалуй, каждый, а не только ребенок, чувствуя успешность, хочет лишний раз опробовать свои силы. К концу года у большинства ребят установился трехчасовой (часы академические) цикл работы. В день каждый ребенок, как правило, бывает в двух студиях, по три урока на каждой.

Не многие ребята посещали весь учебный год одни и те же студии. Почти каждый сменил 30—40% выбранных первоначально мест занятий. Причем большинство сменили студии в середине учебного года. Возможно, эта тенденция сохранится и дальше, на что мы искренне надеемся. Это позволит нашим ученикам получить не только углубленные знания в любимых предметах, но и хорошее общее образование, продолжая развивать интуицию, умение рисковать и отвечать за свои поступки, способность не столько выбирать рабочее место, сколько создавать его для себя.

К концу второго года результаты оставались практически на том же уровне: один ученик не нашел ни одного интересного для себя места, процентов десять ребят продолжали улаживать свои взаимоотношения почти постоянно. Остальные спокойно и увлеченно жили внутри школы, зачастую удивляя тьюторов своей «пронырливостью»: они сами договаривались и принимали активное участие в различных мероприятиях, проводимых в школе.

Вертикаль как необходимое условие естественного оценивания

Для того чтобы полностью использовать внутри школы систему мягкого оценивания, необходимо создание разновозрастных групп, внутри которых

каждый ребенок может быть для кого-то старшим, для кого-то младшим, то есть выбранным, получившим высокую оценку, и выбирающим, оценивающим. Ученики Парка Открытых студий получили такую возможность и внутри одновозрастной группы, но далеко не все смогли найти для себя такие компании среди одноклассников. Многие ребята стали «младшими», то есть «ведомыми», но для них так важно стать для кого-то «старшими», «ведущими», ведь максимальный образовательный эффект наблюдается именно у ведущих, обучающихся (см. выше). Наиболее простой, естественный способ, предоставляющий всем детям такую возможность, — формирование разновозрастной группы при обучении (чаще обучение продолжают в одновозрастных группах, используя разновозрастные лишь для воспитательного процесса, вслед за А. С. Макаренко и И. П. Ивановым).

Плюсы и минусы работы в открытых разновозрастных образовательных группах

Итак, к концу первого полугодия работы в разновозрастном Парке Открытых студий командой учителей (по результатам письменного и устного опросов) были отмечены следующие положительные стороны работы в учебной «вертикали»:

1. Младшие эмоционально инициируют работу старших. Детям десятилетнего возраста свойственно более открыто, чем двенадцати-тринадцатилетним, выражать разнообразные положительные эмоции по отношению к учебной деятельности. Они демонстрируют удивление, восторг, заинтересованность, при этом зачастую старшие ребята из подростков с показным безразличием превращаются снова в интересующихся происходящим в школе детей. **Безусловно, что при работе в вертикалях учителя могут специально создавать разнообразные ситуации в учебной группе (фронтальная работа, рассказ или лекция, дискуссия и так далее), вовлекая младших в интересную для них деятельность с целью активации работы старших учеников.**

2. Старшие ребята, демонстрируя увлеченность начатым делом, инициируют работу еще не включенных младших. Это особенно видно в студиях, где есть общее дело, требующее больших эмоциональных и умственных затрат. Усталость и желание бросить начатое дело наступают одновременно у всех ребят, однако старшие (возможно, из-за присутствия все тех же младших) продолжают работать, несмотря на усталость, что заставляет и младших не бросать начатое дело, а у старших повышается ответственность за взятые на себя обязательства. **Общее дело с возложением максимальной ответственности за результат на старших может стать еще одним приемом работы в учебных вертикалях.**

3. В разновозрастной группе старшие могут помочь «выпадающим младшим», что немаловажно для проведения индивидуальной работы со всеми учениками в больших учебных группах. При этом наблюдается двойной эффект: младший получает помощь в важном для него вопросе и ощущает себя комфортно и защищенно, а старший не только помогает учителю, но и имеет возможность утвердиться в собственных знаниях, выявить свои точки непонимания, структурировать собственные представления о мире в общении с другими людьми. **Создание учебных пар старший—младший с обязательной последующей демонстрацией обоим их «прироста» может быть еще одним приемом работы в учебных вертикалях.**

4. Стали возникать устойчивые разновозрастные группы внутри предметных студий. В этих группах дети разных возрастов легко общаются, помогают друг другу, принимают помощь. Способы работы учителя, приводящие к образованию таких групп, пока трудно вычленишь: изначально считалось, что это — коллективная деятельность, однако такие группы сложились быстрее всего в



студиях, где этот способ не использовался.

5. Учителя отмечают развитие умения ребят быстро приспосабливаться к изменяющимся группам, принятие на себя ответственности за неуспешность других и готовность помочь. Так, именно младшие ребята подняли вопрос о помощи «выпадающим» старшим. **Создание таких переменных учебных разновозрастных групп для кратковременной совместной деятельности может быть еще одним способом работы в вертикалях.**

6. Наблюдается тенденция к планированию работы, выполнению домашних заданий. Не совсем понятно, что являлось фактором, стимулирующим этот эффект: работа по планированию на неделю, проводившаяся в прошлом году; индивидуальная работа этого учебного года или работа по возможному планированию, проводившаяся в разновозрастных группах. Несомненно лишь, что постоянное общение в учебной деятельности старших и младших учеников дает и тем и другим богатый материал для осмысления собственного продвижения. Это нужно использовать, но пока не видно, каким образом.

7. Младшие чувствуют себя защищенно и комфортно, однако пока не все, и нам необходимо работать в студиях и во внеурочной деятельности для достижения такого результата у всех младших ребят.

\*\*\*

О том, как проходил эксперимент по концепции Милослава Балабана, мною написано много статей, например:

1. Зачем нам правильные знания? // Первое сентября. №19. 1997.
2. Найти место, где ты кому-то нужен // Первое сентября. №131. 1996.
3. Как воспитать желание учиться // Первое сентября. №39. 1997.
4. Чему учить, или Посторонним знать запрещено // Первое сентября. №60. 1997.
5. Школа, которая рискнула... // Первое сентября. №65. 1997.
6. Класс как радуга // Первое сентября. № 6. 1998.
7. Что возьмут наши дети во взрослую жизнь? // «Первое сентября». №85. 1999.
8. Читая Александра Нилла// Первое сентября. №75. 2000.

Но дело не в том, сколько раз об этом писалось. Самое главное — то, что чем больше я работаю в свободном «парке», тем больше понимаю и принимаю основные идеи концепции Милослава Балабана. И так хочется, чтобы и другие учителя смогли испытать счастье выбираемого, выбранного, ценного для своих учеников учителя. А ведь это доступно всем, просто нужно поверить, что дети лучше всех научно-исследовательских институтов знают, чему они хотят учиться; что мы должны прислушиваться к ним и следовать за ними. Тогда и только тогда мы сможем воспитать действительно свободных и уверенных в себе людей.

**Ольга Леонтьева,  
кандидат педагогических наук,  
Москва, Школа самоопределения.**

#### **Коротко об авторе**

Милослав Александрович Балабан – руководитель программы EPOS International, доцент МГУ, старший научный сотрудник Научно-исследовательского вычислительного центра МГУ. Ему 74 года. Он работал учителем, директором школы, доцентом нескольких педагогических вузов, был сотрудником ЮНЕСКО в Париже. Несколько лет представлял интересы нашей страны на постоянном международном семинаре по школьному обучению при Организации экономического сотрудничества и развития (всемирно известный

«Парижский клуб»).

\* Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 12 т. М., 1958. Т. 3. С. 7—31.

\* Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 14 т. М., 1954. Т. 2. С. 229—350.