

**Библиотека демократического образования
Выпуск 1**

**ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫЕ ШКОЛЫ:
ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА
КАК СУБЪЕКТА ДЕМОКРАТИИ
Хрестоматия**

Редактор–составитель Г.Б. Корнетов

**Москва - Владимир
2007**

Книга подготовлена в рамках проекта «Общественно-активные школы России: объединяем усилия» и издана при финансовой поддержке Фонда «Новая Евразия» и Фонда Чарльза Стюарта Мотта.

УДК
ББК
О

Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. Москва - Владимир: ..., 2007. – ... с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 1).

ISBN

В хрестоматии представлены работы Д. Дьюи и современных авторов, посвященные общественно-активным школам, в которых весь уклад жизни и учебно-воспитательный процесс направлены на образования субъектов демократии, способных решать задачи развития гражданского общества.

Хрестоматия адресована администраторам образования, учителям и воспитателям, участникам демократических движений и организаций, представителям местных сообществ, преподавателям педагогических дисциплин, студентам педагогических специальностей.

*Редакционная коллегия серии
«Библиотека демократического образования»*

Вячеслав Бахмин – председатель

Сара Линдемманн-Комарова

Григорий Корнетов

Родион Совдагаров

Наталья Сухорукова – ученый секретарь

УДК
ББК

СОДЕРЖАНИЕ

К читателю

Корнетов Г.Б. Образование ребенка как субъекта демократии

Часть I. РЕБЕНОК – ОБРАЗОВАНИЕ – ДЕМОКРАТИЯ: ВЗГЛЯД ДЖОНА ДЬЮИ

Дьюи Д. Моя педагогическая вера

Дьюи Д. Школа и общество

Дьюи Д. Ребенок и программа

Дьюи Д. Как мы думаем

Дьюи Д. Демократия и образования

Дьюи Д. Опыт и образование

Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание

Дьюи Д. Реконструкция в философии

Дьюи Д. Общества и его проблемы

Дьюи Д. Проблемы человека

Часть II. РЕБЕНОК – ОБРАЗОВАНИЕ – ДЕМОКРАТИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Человек свободный: Манифест газеты «Первое сентября»

Декларация и программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей (Приняты в Будапеште 6 – 7 мая 1999 г. на 104-ой сессии Комитета Совета Министров Европы)

О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Письмо Министерства образования РФ 15.01.2003 г.

Слабунова Э.Э. Что сдерживает демократизацию образования

Крылова Н.Б. Демократизация школы

Тубельский А.Н. Основные черты демократического уклада школьной жизни

Тубельский А.Н. Демократизация образования

Юлина Н.С. Образование для демократии – как исследования: субъект демократии

Шарп Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии

Тубельский А.Н. Органы управления школьным коллективом

Латышев Д.В. Ученическое самоуправление как условие формирования демократической культуры старшекласников.

Наши права, обязанности и ответственность: Конвенция участников образовательного процесса ГОУ Гимназия № 1513 «Московская лингвистическая гимназия»

Шнейдер Й., Бём И. Демократизация образования: участие как двигатель развивающейся демократии.

Пасса А. Продуктивное обучение и демократическая школа

Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Основные идеи продуктивного образования

Крылова Н.Б. Школа – центр сферы образования: современный контекст проблемы

Эшмор Р. Сообщество, которое учит и учится

Крюгер А. Образование в сообществе и жизнеобеспечивающее развитие

Модель инновационного открытого образования: «Школа – сообщество»

К читателю

В мае 2005 г. Фонд «Новая Евразия» при поддержке Фонда Ч.С. Мотта, начал реализацию проекта «Общественно-активные школы России: объединяем усилия», призванного способствовать гражданскому воспитанию детей и молодежи, росту гражданской активности на уровне местных сообществ путем развития движения общественно-активных школ и создания устойчивой системы их сетевого взаимодействия.

В рамках проекта было принято решение начать издание «Библиотеки демократического образования», задачами которой являются:

- развитие и пропаганда идеологии ОАШ;
- популяризация зарубежных и российских традиций демократически-ориентированного образования;
- обобщение и распространение эффективного опыта создания, функционирования и развития ОАШ;
- разработка и научно-методическая поддержка оптимальных моделей и технологий управленческой, образовательной, социально-педагогической деятельности в ОАШ, направленной на развитие демократизации уклада школьной жизни и жизни сообщества, добровольчества, партнерских отношений школы с социумом, юридическая и информационная поддержка деятельности ОАШ и НКО.

Хрестоматия «Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии» открывает «Библиотеку демократического образования». Ее цель - способствовать формированию понимания возможностей ОАШ как социально-педагогического феномена, обеспечивающего оптимальные условия для развития человека и гражданина, заинтересованного и способного жить и самореализовываться в условиях гражданского общества.

Хрестоматия состоит из двух частей. В первой части «Ребенок – образование – демократия: взгляд Д. Дьюи» содержатся материалы, которые позволяют сформировать понимание модели ОАШ, ее места и роли в демократизации общества и развитии ребенка в том виде, как ее обосновал великий реформатор образования в конце XIX – первой половине XX столетия. Во второй части «Ребенок – образование – демократия: современный взгляд» содержатся материалы отечественных и зарубежных авторов, в которой затрагиваются различные аспекты демократизации школы, как социального института призванного способствовать становлению субъектов гражданского общества.

*Григорий КОРНЕТОВ
Март 2007 год*

ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДЕМОКРАТИИ

Г.Б. Корнетов

Феномен общественно-активной школы

Наметившаяся в России тенденция к демократизации жизни, становлению гражданского общества, определяющая необходимость повышения уровня готовности граждан к ответственному и осознанному выбору, предъявляет также соответствующие требования и к образованию.

В Докладе Государственного Совета РФ «О развитии образования в Российской Федерации» (24 марта 2006 г.) в качестве важнейшей фундаментальной задачи образования названо «формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления общества». В Докладе подчеркивается, что «для решение этой задачи образование всем своим устройством и содержанием должно... выстраивать уклад жизни каждого образовательного учреждения на принципах антиавторитарной педагогики, педагогики сотрудничества и сотворчества детей и взрослых – как модель гражданского общества... В настоящее время стало ясно, что закрытая от общества школа, как и закрытое общество, не способны к развитию». К числу мер, призванных обеспечить совершенствование качества и эффективности общего среднего образования Доклад относит «формирование у учащихся способности использовать приобретенные знания и умения в повседневной жизни для решения практических задач» и «расширение проектных, индивидуальных и групповых видов творческой деятельности; увеличение самостоятельной работы с различными материалами, источниками, базами данных; введение социальной и трудовой практик, создание разнообразной учебной среды и т.д.».

Таким образом, превращение школ в общественные институты, обеспечивающие становление подрастающих граждан как субъектов демократии становится важнейшим направлением государственной политики в области образования. Одной из наиболее эффективных моделей школ, способных решать указанную задачу является модель общественно-активной школы (ОАШ), которая была обоснована Д. Дьюи (1859–1952) на рубеже XIX–XX в.

Движение ОАШ является международным и охватывает сегодня более 80 стран мира. В различных странах создаются многочисленные вариативные модели общественно-активных школ. В России впервые развитие ОАШ началось 1996 г. с нескольких школ в Сибири, а сегодня идея распространилась на 25 регионов России: Красноярский и Алтайский края, республики Хакасия, Алтай, Татарстан, Томская, Новосибирская, Иркутская, Омская, Кемеровская, Тюменская, Амурская, Московская, Сахалинская области, города Самара, Воронеж, Екатеринбург, Пенза, Пермь, Таганрог, Архангельск, Волгоград, Иваново, Сочи и др.

Идея ОАШ доказала свою привлекательность и востребованность для российского общества, предлагая реальный механизм объединения активных, творческих людей, которые ориентированы на идеалы гражданского общества, на демократизацию образования и всех сфер социальной жизни, на превращения школ в просветительские и культурные центры сообществ.

В деятельности ОАШ четко просматриваются две взаимосвязанные составляющие: социальная и образовательная. ОАШ позволяют одинаково успешно и в неразрывном единстве эффективно решать социальные и образовательные проблемы. Социальная составляющая деятельности ОАШ имеет стратегическое значение, так как направлена на стимулирование и реализацию инициатив, обеспечивающих создание условий для построения в России гражданского общества, демократизации различных сфер социальной жизни без чего в принципе невозможно нормальное функционирование и развитие образования как такового.

Школа обладает достаточным потенциалом для того, чтобы стать гражданским,

просветительным и культурным центром социума. Направляя свою деятельность на сообщество, школа дает возможность местным жителям, организациям и учреждениям стать активными партнерами в решении проблем образования и проблем микрорайона.

Оптимальная модель общественно-активной школы включает в себя три базовых компонента:

1) демократизацию школы (демократизация всего уклада школьной жизни; демократический стиль административного управления; создание системы реального ученического управления; превращения демократии в принцип организации учебно-воспитательного процесса; обучение «посредством делания» через включение в многообразные социальные практики; воспитание гражданственности; открытость и сотрудничество; упор на развитие, общение и обмен идеями);

2) партнерство школы и сообщества (направление ресурсов школы на развитие сообщества, общественной самоорганизации и самоуправления; привлечение ресурсов сообщества к функционированию и развитию образования в школе; возвращение вокруг школы в сообществе практик и традиций гражданской активности; создание на местном уровне реальных структур российского гражданского общества и гарантирование их стабильного развития в будущем);

3) добровольчество (добровольный выбор, отражающий личные взгляды и позиции; активное участие учащихся в жизни сообщества; содействие улучшению качества жизни и личному развитию).

Общественно-активная школа – это школа, которая:

- становится прообразом свободного демократического общества, воплощает в себе его основные черты и обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычки и навыки жить в условиях свободной самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообщества;

- обеспечивает единство образования и жизни учащихся, включение их в социальные практики, общественно-полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы для развития и консолидации сообщества;

- превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а взаимодействие органов власти, бизнеса, сообщества и т.п. в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа.

Реализация вариативной модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, которое воспринимается как их естественный рост, а также органичную интеграцию школы и сообщества, воспринимаемую как создание целостного социально-педагогического пространства.

Основные направления деятельности ОАШ – демократизация, партнерство, добровольчество – являются важнейшими условиями коренного преобразования традиционного для России, авторитарного по своей сути, стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса. Они способствуют укоренению образования:

- направленного на формирование демократической культуры;
- органично обеспечивающего связь обучения и воспитания с самой широкой социальной жизнью;
- ориентированного на развитие творческой активности учащихся, их самоопределение и саморазвитие;
- основанного на приобретении ими значимого личностного опыта;
- в полном объеме реализующего принципы сотрудничества и поддержки.

Особое значение для повышения качества школьного образования имеет его

демократизация, ибо, по словам К. Роджерса, «свобода и самоуправление ведут к главным учебным достижениям»¹.

ОАШ гармонично сочетает в своей деятельности принципы общественно-ориентированного и человекоцентрированного образования.

Вариативная модель ОАШ является оптимальной формой обеспечения возможной независимости школы, что может стать основой для реализации принципа свободы педагогического творчества, учитывающего потребности и возможности учащихся, их родителей, сообщества, педагогического коллектива, при опоре на максимальное использование всех доступных ресурсов. Это позволит, в частности, противостоять неразумным, а часто, и незаконным требованиям органов образования.

Добровольческое движение, развиваемое на базе ОАШ, не только обеспечивает формирование у учащихся гражданственности и активной жизненной позиции, не только является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством организации накопления ими социального и лично значимого опыта поведения, не только способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения, но и привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округа. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом демократии, гражданственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развитию сообщества как свободной общины заботящихся друг о друге самоопределяющихся граждан.

Добровольчество – один наиболее продуктивных способов установления с сообществом деловых партнерских отношений. Социальное партнерство включает в себе теснейшее сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями и т.д. Оно, с одной стороны, оптимизирует роль ОАШ как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни общества и государства, а с другой – позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых различных аспектов деятельности школы.

Актуальность развития движения ОАШ в России прежде всего определяется тем потенциалом, которым обладают общественно-активные школы в деле решения образовательных и социальных задач, стоящих перед российским обществом на пути утверждения принципов гуманизма, свободы, демократии, гражданственности.

В России накоплен богатый практический и методический опыт работы в области ОАШ. Наиболее успешными примерами развития местных сообществ через внедрение технологий ОАШ является деятельность КРМОО Центр «Сотрудничество» (г. Красноярск), ВРОДО «Искра» (г. Воронеж), Самарский союз молодежи, Ресурсный центр ОАШ и Межрегиональная ассоциация общественно-активных школ (г. Омск) и др.

Особой проблемой для ОАШ является работа по реализации направления, связанного с демократизацией жизни школы и проращивания ростков гражданского демократического общества в окружающем социуме. Это определяется рядом обстоятельств:

Во-первых, отсутствием сколько-нибудь устойчивых демократических традиций в Российском обществе.

Во-вторых, современной социально-политической ситуацией, характеризуемой тенденцией государства контролировать жизнь общества.

В-третьих, неразвитостью системы внутришкольного самоуправления, которое жестко ограничивается единоначальем директора школы, несущего персональную ответственность за все, что в ней происходит и являющимся распорядителем кредитов.

В-четвертых, отсутствием реальной свободы педагогического творчества, жестким

¹ Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002. С. 139.

прессингом со стороны органов народного образования, чрезмерной регламентацией учебно-воспитательного процесса, центральной фигурой которого является учитель.

Проблема демократизации требует решения на различных уровнях и в различных плоскостях. В частности, ее успешное решение невозможно:

без выращивания демократических традиций внутри школ в сообществах с ними связанных;

без создания государственно-общественных (а в идеале, общественно-государственных) механизмов управления образованием;

без создания вариативных систем внутришкольного управления, легитимность и полномочия которых не будут зависеть только и исключительно от доброй воли директоров школ;

без переориентации образования на человека, на создание условий для его самореализации и саморазвития, приучающего жить учащихся в условиях свободы и обеспечивающего накопление ими жизненного опыта, который способствовал бы усвоению ими ценностей гражданского общества и формированию у них навыков поведения в условиях самостоятельного ответственного выбора.

Общественно-активная школа обладает огромным потенциалом для преодоления авторитаризма традиционного образования, превращения его в действенный механизм формирования того типа человека, которого обычно называют «субъектом» демократии.

Авторитарная направленность традиционного образования

Образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, образование обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которого невозможна его творческая деятельность и жизнь в обществе. С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения. Особенно очевидны эти деструктивные аспекты образования, выявленные еще в середине XVIII столетия Ж.-Ж. Руссо, стали на рубеже XIX – XX века, в эпоху когда мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования, обеспечивающего воспроизводства субъектов социального действия. «Тайна духовного порабощения, – писал в 1906 г. К.Н. Вентцель, – скрыта в том первоначальном воспитании, которое дается ребенку со дня его рождения»².

Исторически образование возникло и развивалось как способ приобщения растущего ребенка к социальным и культурным нормам, которым он должен следовать, общаясь с другими людьми, осуществляя практическую и мыслительную деятельность. В истории человечества эти нормы освящались традициями и религиозными заповедями, подкреплялись законами и рациональными обоснованиями, аргументировались ссылками на благо воспитанников и интересы общества. Педагогика на протяжении длительного времени развивалась только и исключительно как директивная система, базирующаяся на требовании безусловного повиновения ученика (воспитанника) учителю (воспитателю), выполнению его предписаний. «Так называемая наука педагогика, – писал Л.Н. Толстой, – ...смотрит на образующегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю»³.

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и возвращать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной «всамделеяшной» взрослой жизни. Такой взгляд на ребенка, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека,

² Вентцель К.Н. Цепи невидимого рабства. М., 1906. С. 11.

³ Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. М., 1989. С. 207.

заботящегося о его росте и созревании, ответственного за него, за его жизнь и здоровье, нынешнее и будущее благополучие, за его образование. С другой стороны – предполагает, как само собой разумеющееся, необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого. И сегодня воспитатели никак не могут (и не хотят!) признать, провозглашенное Я. Корчаком «право ребенка быть тем, что он есть», «высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах»⁴.

Однако стремление взрослого во имя его личного и общественного благополучия воспитать и обучить ребенка во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие педагогическим усилиям наставника. Стремление любой ценой навязать воспитанникам свои педагогические цели мало того, что недемократично по своей сути, но более того, часто приводит воспитателя к насилию по отношению к детям, насилию, которое обосновывается благом ребенка, а потому оказывающимся особенно пагубным и развращающим его душу. И сегодня, также актуально, как и 250 лет назад, звучат слова Ж.-Ж. Руссо, обращенные к педагогам: «Стараясь убедить своих воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания. Таким образом, прельщенные выгодой или, что еще хуже, лесть и обещания»⁵.

Ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе. Почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели? Почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т.п.? И ребенок начинает сопротивляться. А его заставляют, принуждают, «насилуют» во имя его же блага, его будущего, во имя высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не создается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

Образование может быть не только благом; оно может оказаться злом, наносящим непоправимый вред растущему человеку. Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то, как развращает учащихся «школьное “двоемыслие”»: поощряемое проговаривание вслух и как можно более “искренне” не того, что думаешь, а что надобно». Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, пишет он, заключается в том «что их первейшая жизненная заповедь должна быть “ублажай начальника и не вызывай у его чувства затруднения”»⁶.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения единственно правильного и приемлемого поведения. Они требуют от него есть и спать строго по часам, вести себя спокойно и приветливо, не плакать и не кричать, радоваться окружающему миру и т.п. В ход идут ласки и награды, уговоры и крики, шлепки и подзатыльники, оставление без внимания и т.п. При этом ребенку безусловно запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плевать, драться и т.п. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению любым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, приемлемым, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предьявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

⁴ Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / Пер. с польск. М., 1991. С. 22.

⁵ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. С. 92.

⁶ Бим-Бад Б.М. Образование как преступление // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику. Ч. 1. М., 2006. С. 93.

Утверждая, что такое воспитание формирует характер и дисциплину, приучает к порядку и учит владеть собой, вводит поведение в культурные рамки, наставники забывают, что оно подавляет волю ребенка, озлобляет его, превращает в лицемерного приспособленца, делает равнодушным, лишает инициативы и самостоятельности, приводит к неврозам.

Воспитание имеет тенденцию формировать стереотип восприятия насилия как безусловно приемлемого и безотказного способа решения любой проблемы, средства заставить человека делать, что от него требуют во имя малых и великих целей, во имя его или общего блага, то есть такое воспитание формирует людей, готовых принимать и применять террор как способ решения проблем и достижения целей как в обыденной повседневной жизни, так и в политике. «Гнев и боль – нормальная реакция на душевную травму, – пишет современный швейцарский психотерапевт и педагог А. Миллер. – Но поскольку причинившие эту травму наложили запрет на любое открытое выражение недовольства, а переносить душевную боль в одиночестве просто невыносимо, ребенок вынужден подавлять эти чувства, вытеснять их в подсознание и идеализировать своих мучителей. Со временем он забывает о происшедшем. Гнев, тоска, ощущение бессилия, отчаяние, страх и боль, причины которых человеком не поняты, находят выражение в разрушительных действиях по отношению к другим людям (преступность, геноцид) или самому себе (потребление наркотиков, алкоголизм, проституция, различные проявления психических заболеваний, суицид)»⁷.

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на становящейся детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладываемая в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия – непонятна и неприемлема.

Стереотип восприятия образования, предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще не зрел, не опытен, не самостоятелен, не образован, кого нужно готовить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которое по достижении ими определенного возраста осуществляется в школе. И на тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников, если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Чувство ответственности у них воспитывается не в отношении результатов своего свободного волеизъявления, а в отношении выполнения предъявляемым им внешних, как правило, чуждых для них требований и получаемых ими заданий. Д. Дьюи подчеркивал, что «дети, по неволе вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычками подчинения»⁸.

Главным критерием оценки работы современной школы как и прежде остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией далекой от их реальной жизни и непосредственных интересов. В условиях, когда школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незадаанные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно, признаются,

⁷ Миллер А. Вначале было воспитание / Пер. с нем. М., 2003. С. 21.

⁸ Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 12.

послушание и прилежание. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей, и чиновники от директоров школ.

Демократическая риторика, которой сегодня в России пронизана образовательная политика, за редким исключением остается риторикой, иногда прекраснородушной, чаще откровенно лицемерной. Между тем опыт двух десятилетий попыток демократических реформ в нашей стране показывает, насколько школа (впрочем, как и общество в целом) не поддается демократизации «сверху».

Очевидно, что традиционные подходы к воспитанию и обучению, и сегодня продолжающие господствовать в массовой семейной и школьной педагогической практике, препятствуя не только демократизации образования, но и демократическим преобразованиям нашего общества в целом. В 1906 г. пламенный пропагандист идей свободного воспитания С.Н. Дурылин писал в книге с многозначительным названием «В школьной тюрьме»: «Не придумывать новые школьные программы, циркуляры, правила, системы, методы и школы нужно, а всеми силами стараться укрепить в людях ту несомненную, очевидную и простую истину, что там, где производится постоянное грубое насилие над личностью ребенка и человека, где с малых лет, во имя политики и науки, ломают его характер, способности, волю и здоровье, где не дают ему спокойно развиваться и жить, – там всегда будет не школа, а тюрьма, то есть место гибели, ужаса и разврата... Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!»⁹.

Демократия и образования

На рубеже XIX – XX века в социальной и педагогической мысли отчетливо оформилась представление о роли школы как важнейшего инструмента реформирования общества на демократических началах.

В истории человечества школа не единожды играла института, опираясь на который пытались (причем, часто, весьма успешно!) реформировать общество. Реализацию проекта идеального государства древнегреческий философ Платон связывал необходимостью правильного образования его граждан. Александр Македонский и череда следующих за ним правителей, «строивших» новые эллинистические государства, насаждали греческую школу, способствующую приобщению покоренных завоевателем народов к эллинской культуре, усвоение которой позволяло осознать себя эллинами. Арабские завоеватели, начиная с VII в. создавали школу, способствующую утверждению ислама на захваченных территориях. Реформатор христианства Мартин Лютер в начале XVI в. связал успешность распространения протестантизма с созданием массовой народной школы, что и было успешно осуществлено в ряде европейских государств. В XVII в. основоположник научной педагогики Я.А. Коменский в «Всеобщем совете об исправлении дел человеческих» разработал грандиозный проект переустройства мирового общественного порядка на основе справедливости, гуманности, всеобщего благоденствия. Важнейшей составной частью «Всеобщего совета» стала «Панпедия» – книга «о всеобщем воспитании умов», в которой Коменский утверждал идею необходимости всестороннего всеобщего образования как необходимого условия реформирования социальных отношений, политического устройства, всего уклада жизни людей. В XVIII в. идеология просвещения неразрывно связала идею общественного прогресса с распространением образования. Законотворчество Великой французской революции было пронизано стремлением реформировать систему образования, что нашло свое выражение в проектах О. Мирабо, Ш. Талейрана, Ж. Кондорсе, М. Лепелетье и многих других политических деятелей эпохи. В XIX в. практически все социальные силы, борющиеся за претворение в жизнь своих политических и экономических идеалов, сформулировали, а в ряде случаев и реализовали на практике, соответствующие их общественным установкам программы реформирования образования. Именно в этом столетии во всех развитых странах мира

⁹ Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. М., 2003. С. 30, 31.

завершилось становление массовой школы, которая стала восприниматься не просто как необходимое условие вооружения людей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для реализации их социальных ролей и функций, но и как канал мощнейшего идеологического влияния.

В конце XIX – начале XX в. Д. Дьюи, разрабатывая новую для того времени философию прагматизма и пытаясь определить реальные перспективы и оптимальные пути демократического развития общества, сформулировал оригинальное понимание демократии и ее связи с образованием.

Демократия как форма государственно-политического устройства общества возникла в Древней Греции и получила наиболее последовательное развитие в Афинах в V в. до н.э. Характеризуя афинскую демократию, афинский стратег Перикл говорил о том, что, во-первых, полисом управляет не горсть людей, а большинство народа, и, во-вторых, государственные решения принимаются на основе их открытого обсуждения. Однако он не сводил демократию только и исключительно к политическому режиму, установившемуся в полисе. Перикл особо подчеркивал, что каждый афинский гражданин «сам по себе с легкостью и изяществом может проявить свою личность в самых различных жизненных ситуациях»¹⁰. Тем самым он обращал внимание на тот тип самостоятельного, творческого человека, который, с одной стороны, был «продуктом» демократического устройства общества, а с другой – необходимым субъектом этого устройства, его системообразующим элементом.

Надо признать, что с самого начал своей истории демократия имела множество оппонентов. Например, непримиримыми врагами демократии были три самых великих мыслителя Античного мира – Сократ, Платон и Аристотель. Но, несомненно, глубоко прав был Уинстон Черчилль, афористично заметивший, что демократия имеет очень много недостатков, но лучше демократии человечество пока ничего придумать не смогло.

Будучи убежден сторонником демократии и утверждая, что «общественные устройства, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, Д. Дьюи был убежден, что они являют собой «средства сотворения индивидуумов». Он требовал рассматривать любое государственно-общественное устройство с точки зрения создания условий для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу и «согласования их друг с другом как прообразов эффективных общественных сил»¹¹.

Понимания демократию как «обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества», Д. Дьюи подчеркивал: «В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы»¹².

Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных»¹³. Обращая внимание на то, что «понятие демократии шире и полнее чем любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом», Д. Дьюи отмечал, что идея политической демократии для того, чтобы быть реализованной, «должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию»¹⁴.

¹⁰ Фукидит. История. М., 1999. С. 108.

¹¹ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 122, 124.

¹² Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 134, 108.

¹³ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 85.

¹⁴ Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 105.

Раскрывая сущность демократии, Д. Дьюи акцентировал внимание на ее связь с образованием. Он писал: «Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования. Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями»¹⁵.

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимобратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Он отмечал, что демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». При этом Д. Дьюи подчеркивал, что демократия «неспособная выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования – в этом самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы»¹⁶.

Д. Дьюи был убежден, что школа – это «первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума». Он доказывал, что «школа в условиях демократии, если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности»¹⁷.

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным»¹⁸. Он был убежден, что «воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. ...Преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, – преходящи и непрочны. Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого

¹⁵ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 158.

¹⁶ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 157, 159

¹⁷ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 159.

¹⁸ Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1923. С. 33.

сознания есть единственно надежный метод социального переустройства»¹⁹.

Для Д. Дьюи демократическое реформирование общества предполагало создание особой среды развития человека, обеспечивающего его становление как субъекта демократии. Такой обучающей и воспитывающей средой были, по его мнению, прежде всего школы.

Образование субъекта демократии

Придавая фундаментальное значение образованию субъекта демократии, Д. Дьюи главную роль в решении этой задачи отводил не государству, не семье, а школе, ориентируясь, по сути, на построение демократического общества снизу. При всей значимости различных институтов государства и общества, а также разнообразных социальных практик, он был убежден, что демократию могут составить лишь критически мыслящие люди, обустроивающую свою жизнь на демократических началах. Для демократии необходимы субъекты демократии – люди образованные, ориентирующиеся в культуре, обладающие социальной компетентностью и инициативой, способные к саморегуляции, критически мыслящие, морально ответственные.

Д. Дьюи предлагал организовать школу как модель демократического общества, в которой дети должны не учиться опыту предшествующих поколений, а жить, овладевая и обмениваясь при этом опытом решения различных познавательных, практических, социальных, творческих проблем и участвуя в демократических формах организации. Образование должно быть не опрокинуто в прошлое, а ориентироваться на настоящее и будущее, на адаптацию учащихся к общественным ситуациям и социальной динамике. Школа должна активно участвовать в низовых формах коммунитарной жизни местного сообщества, создаваемых снизу по инициативе граждан, выражающих их действительные общественные интересы и устремления и являющихся, хотя и неформальными, но важными составляющими гражданского общества. Школу, Д. Дьюи рассматривал, как оптимальную социальную структуру для воспитания субъектов демократии, где навыки индивидуального мышления и поведения приобретаются в процессе коммуникации с другими людьми в решении общих задач.

Обучение навыкам демократии прежде всего может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей²⁰. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Проблема свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудна для детей. Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками, которое призвано обеспечить: а) свободу мнений; б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования; в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать); г) искусство достигать компромиссы, приходить к консенсусу; д) право на индивидуальность; е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины.

Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добывание-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммуналности. Он может брать на себя решение многих школьных дел, также и некоторые внешкольные дела (участие в социальной помощи, сохранение природы,

¹⁹ Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. С. 15.

²⁰ См.: Шарп Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии / Пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005.

благоустройство и т.п.). Класс превращается в главную ячейку общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демократического общества.

Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свети широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Перед сообществом исследователей стоит образовательная задача – систематическая выработка у учащихся широкого спектра социально и личностно значимых навыков. К их числу можно отнести²¹:

1) лингвистические навыки, обеспечивающие способность выражать чувства и мысли в адекватных понятиях; различать слова и значения; прояснять понятия и их оттенки; видеть контекстуальные границы смысла понятий; владеть искусством делать себя ясным, вести разговор-диалог и т.д.;

2) исследовательские навыки, обеспечивающие способность распознавать проблемную ситуацию; ставить и точно формулировать относящиеся к ней существенные вопросы; фиксировать противоречия в имеющейся информации; выдвигать объяснительные гипотезы и осознавать опасности при работе с ними; владеть разнообразными объяснительными инструментами; уметь заниматься поиском истины в коллективе и совместно вырабатывать хорошие суждения» и т.д.;

3) когнитивные навыки, обеспечивающие способность проводить различия и устанавливать связи; понимать значимость критериев и приводить основания в их пользу; приводить примеры и контрпримеры; подводить факты под правила и законы; распознавать типы отношений и их связи; видеть плюсы и минусы описательной, сравнительной и аналитической работы и т.п.;

4) этические навыки, обеспечивающие способность слушать других и принимать во внимание мнение других; работать в коллективе и рассматривать свое «Я» со стороны; отстаивать свои принципы; проявлять терпение и терпимость; критиковать других и выслушивать критику в свой адрес; участвовать в соревнованиях взглядов и признавать авторитет сильного аргумента; делать сбалансированные, с учетом контекста, оценочные суждения; признавать ошибки и корректировать их; уважать коллектив; отстаивать свою индивидуальность и автономию и вносить вклад в кооперативный поиск истины; сдерживать эмоции; проявлять самостоятельность и брать на себя ответственность и т.д.;

5) психологически-личностные навыки, обеспечивающие способность уметь самоидентифицировать себя, то есть иметь представления о своем «Я»; достигать самоуважения и самопонимания рефлексивно; отстаивать свою индивидуальность; самоутверждаться и самооценивать себя в дискуссиях со сверстниками и т.д.);

6) социальные (гражданские, коллективистские) навыки, обеспечивающие способность различать моральные, правовые, социальные проблемы и грамотно рассуждать о них; разрешать межличностные конфликты, конфликты «индивидуум-коллектив» и др.; занимать активную позицию и брать на себя моральную и социальную ответственность и др.

Сообщество исследователей противопоставляет идеалу рациональности идеал разумности. В XX веке под «человеком образованным» стал пониматься человек, овладевший накопленными до него знаниями, набором умений и обученный мыслить рационально, в идеале – по модели научной рациональности. Быть обученным и знающим

²¹ См.: Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005. С. 79–81.

– условия для разумности необходимые, но недостаточные. Нужен человек мыслящий и исследующий, не довольствующийся полученным знанием и простой рефлексией по отношению к нему. Нужен субъект деятельностно, критически и творчески работающий со знанием. Человек должен жить, повинаясь не только императиву рациональности, но и принципу благоразумия и мудрости, не допуская непримиримых противостояний²².

Рациональность – организационный принцип, относящийся к оптимальному соединению средств и целей. Разумность, как и рациональность, предполагает аналитичность, точность, недопущение противоречивых суждений. Но разумность следует понимать не на основе идеала достижения «объективной истины», а на основе стремления или движения к истине, то есть на основе ее исследования, выливающегося в осмысленное «хорошее суждение». При этом важно учитывать и логические, и фактуальные, и моральные, и эстетические и другие основания, аспекты и последствия этого суждения. Разумность необходимо задает ценностный контекст. Рассуждение может состоять из суждений, основанных на предположениях или конвенциях, в отношении которых приведение оснований и точных критериев в принципе невозможно. При этом неизбежно включаются когнитивные, интуитивные, личностные, этические, аксиологические способы самокоррекции.

Превращения школы в очаг демократии, а класса в сообщество исследователей прежде всего предполагает:

отказ от образования как предоставления обучающимся готовых ответов на незадаваемые ими вопросы;

постоянное обращение к их жизненному опыту и обеспечение его интенсивного приращения посредством организации их жизнедеятельности;

широкое использование проблемного обучения, эвристического и исследовательского методов, метода проектов в образовании школьников;

обеспечения органического единства в образовании обучения и воспитания, урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности;

открытость школы окружающему социуму, вовлечения школьников в самые разнообразные социальные практики, организуемые в неразрывной связи с образовательным процессом;

ориентация на идеи педагогики сотрудничества и педагогической поддержки ребенка.

Рассматривая превращение школьного класса в сообщество исследователей в качестве одного из наиболее действенных путей демократизации, следует помнить, что Д. Дьюи предлагал положить в основу организации школьного образования не просто групповые исследования, но так называемый «метод проектов», который позволял в полном объеме реализовывать принцип «learning by doing» – «обучения деланием». В настоящее время этот принцип наиболее последовательно реализует в мировом пространстве образования так называемые продуктивные школы, являющие собой широкое международное педагогическое движение. Под продуктивным обучением понимается «образовательный процесс, ведущий к развитию роли человека в сообществе, а также вызывающий изменение в самом сообществе. Процесс осуществляется в ходе ориентированной на продукт деятельности в реальных жизненных ситуациях, а также в обсуждении образовательного опыта в группе, который инициируется и поддерживается педагогами. Процесс состоит из серий ученических практик на базе внешних ресурсов (вне школы) и в реальных жизненных ситуациях, соединенных с образовательным опытом группы, что вдохновляется (стимулируется) педагогами»²³.

Определяя продукт в образовании как практический, то есть овеществленный, представленный и воспроизводимый другими, итог деятельности школьников, Н.Б.

²² См.: Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005.

²³ Пасса А. Продуктивное учение и демократизация школы // Новые ценности образования: Продуктивное учение и демократизация школы. 2005. Вып. 4 (23). С. 119.

Крылова обобщила опыт Международной сети продуктивных школ. На основе этого опыта она сформулировала следующие параметры продуктивного учения.²⁴

- 1) практическая работа подростка (2–3 дня в неделю) на самостоятельно выбранных, реальных рабочих местах в качестве «учеников»;
- 2) разнообразные рабочие места – это «ресурс» продуктивного учения (и отдельное направление работы социальных работников и тьюторов);
- 3) подготовка каждым учащимся на основе конкретного содержания работы на рабочем месте развернутого, комплексного образовательного отчета по образовательным областям, связанным с данной работой;
- 4) смена мест работы каждый семестр (за время обучения в старшей школе таких мест может быть 6–8, и соответственно – 6–8 содержательных образовательных отчетов, отражающих новые образовательные области, связанных с новыми рабочими местами);
- 5) индивидуальный учебный план – недельный, месячный, семестровый, годовой;
- 6) суммарная бальная система оценивания, основанная на согласованной самооценке и оценке педагога;
- 7) группа – 12–14 человек, групповая учебная работа – 2–3 дня в неделю, общее обсуждение в группе образовательных и других проблем и еженедельная групповая рефлексия;
- 8) командный способ работы педагогов (педагог / два педагога + психолог; тьютор или социальный работник);
- 9) педагоги работают как консультанты по всем предметам (предметность традиционного обучения преодолена, поскольку педагог показывает, как надо строить самообразование, все учатся / работают вместе: ученик + группа + консультант);
- 10) договорная система взаимодействия педагога, педагогической команды, родителей, подростков;
- 11) группа имеет собственное помещение – учебную мастерскую, обеспеченную всем необходимым для учебы (компьютер, принтер, небольшая библиотека, видеоцентр и мебель для групповой работы).

Продуктивное обучение создает дополнительные возможности для превращения групп учащихся в сообщества исследований, объединяя их вокруг социально значимой деятельности, ориентированной на создание реальных, востребованных продуктов, что наполняет учебный процесс дополнительными жизненно важными смыслами для школьников.

Демократизация школы имеет ряд аспектов:

во-первых, *демократизация системы административного управления школой*, что, с одной стороны, соответствует Закону «Об образовании», а с другой – сдерживается реальной управленческой ситуацией. Директор несет персональную ответственность за все, что происходит в школе, является единоличным распорядителем кредитов и находится под жесточайшим прессингом органов управления образованием, которые не только назначают его на должность, регламентируют и контролируют каждый его шаг, но и имеют право уволить его без всякого объяснения в любой момент;

во-вторых, *демократизация системы ученического самоуправления школой*, что, с одной стороны, всячески поощряется и используется для решения проблем воспитания обучающихся, а с другой – сдерживается отсутствием у них прав реально влиять на сколько-нибудь важные вопросы школьной жизни и прежде всего организации и содержания учебного процесса;

в-третьих, *демократизация образовательного процесса*, что, с одной стороны, широко декларируется в контексте идей гуманизации образования, личностно-ориентированного

²⁴ См.: Крылова Н.Б. Продукт в образовании // Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5 (24). С. 114–115.

подхода, педагогики сотрудничества и т.п., а с другой – сдерживается жесткой регламентацией образования, господством зуновской педагогики и классно-урочно-предметной организацией обучения;

в-четвертых, *демократизация местного сообщества* (с которым должна активно взаимодействовать и сотрудничать школа, стремящаяся к демократии), что, с одной стороны, помогает решать различные проблемы сообщества, обеспечивает привлечение дополнительных ресурсов в школу, и расширяет пространство развития обучающихся за счет включения их различные социальные практики, а с другой – сдерживается отсутствием законодательного подкрепления работы школы с социумом, а также отсутствием демократических традиций местного самоуправления и коммунальной жизни;

Особенно важно подчеркнуть, что демократия должна стать не только принципом организации школьного управления, но и принципом организации образования, ориентирующем его на создание максимальных возможностей для самоосуществления обучающихся, свободно, ответственно и продуктивно взаимодействующих с другими людьми при решении индивидуальных и социальных проблем.

Часть I

РЕБЕНОК – ОБРАЗОВАНИЕ – ДЕМОКРАТИЯ: ВГЛЯД ДЖОНА ДЬЮИ

МОЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЕРА²⁵

I.

Я верю, что всякое воспитание совершается путем участия личности в социальном созидании человечества. Процесс этот начинается бессознательно, почти с самого рождения и непрерывно формирует способности данного индивида, дает пищу его сознанию, создает его привычки, совершенствует его идеи и возбуждает в нем чувства и эмоции. Путем такого бессознательного воспитания личность постепенно получает доступ к интеллектуальному и моральному достоянию, накопленному человечеством. Она выступает в обладание основным капиталом цивилизации. Какой бы формальный и технический характер ни носило воспитание, оно не может безнаказанно отступить от этого общего процесса; оно может только организовать его известным образом и дифференцировать его в том или другом направлении.

Я верю, что единственное истинное воспитание достигается путем возбуждения способностей ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначально узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит. Наблюдая, как другие реагируют на его действия, он узнает социальное значение этих действий. Ценность их определяется, таким образом, обратным социальным воздействием. Так, например, способ, которым окружающие реагируют на инстинктивный лепет ребенка, открывает ему значение этого лепета; лепет становится членораздельной речью, и ребенок вступает во владение капитализированным богатством идей и эмоций, заключающихся в языке.

Я верю, что этот процесс воспитания представляет две стороны: психологическую и социальную, и что одну из них нельзя подчинить другой или пренебречь ею без вреда для дела. Из этих двух сторон – сторона психологическая является основной. Собственные инстинкты и способности ребенка дают материал и указывают исходную точку для воспитания. Если усилия воспитателя не опираются на какую-нибудь деятельность, которую ребенок выполняет независимо от воспитателя, по собственному почину, воспитание сведется к простому давлению извне. Оно может, конечно, дать некоторые внешние результаты, но за ним нельзя признать истинного воспитательного значения. Без проникновения в психический склад данной детской личности и вытекающую из него деятельность ее, воспитательный процесс будет случайным и произвольным. Если, случайно процесс пойдет в одном направлении с личной деятельностью ребенка, то получит точку опоры; если нет, то приведет только к трению, дезинтеграции и задержке в духовном росте ребенка.

Я верю, что знание социальных условий и нынешнего состояния цивилизации необходимо для правильной оценки способностей ребенка. У ребенка есть свои инстинкты и склонности, значение которых нам неизвестно, пока мы не выразим их в их социальных эквивалентах. Мы должны уметь сопоставлять их с прошлым состоянием общества и видеть в них наследие прежней деятельности человечества. Мы должны уметь также переносить их в будущее, чтобы предусматривать их результат, их конечную цель.

В приведенном выше примере именно способность видеть в детском лепете надежду на

²⁵ Печ. по: Свободное воспитание. 1913 – 1914. № 1. Ст. 3–16.
Статья “My Pedagogical Creed” написана в 1897 г.

возможность социального общения в будущем позволяет нам надлежащим образом отнестись к этому инстинкту.

Я верю, что психологическая (душевная) и социальная сторона воспитания органически связаны между собой, и что на воспитание нельзя смотреть как на компромисс между ними или как на созидание одной из них на основе другой. Говорят, что психологическое определение воспитания бессодержательно и формально, что оно лишь дает понятие об общем развитии умственных способностей, не указывая на их применение. С другой стороны, утверждают, что социальное определение воспитания, как приспособление к данному уровню цивилизации, превращает его в какой-то внешний, насильственный процесс, который должен привести к подчинению индивидуальной свободы какому-то предрешенному социальному и политическому строю.

Я считаю каждое из этих выражений верным, когда оно приводится против той или другой стороны воспитания, взятой в отдельности. Для того, чтобы знать, что представляет какая-нибудь способность, надо знать, к какой цели она ведет, к чему прилагается, словом, ее функцию; а это мы можем узнать не иначе, как представить себе личность действующей в социальной среде. С другой стороны, единственный способ при существующих условиях сделать ребенка приспособленным к жизни состоит в том, чтобы довести его до полного обладания всеми его способностями. При наступающем преобладании у нас демократии и при современных условиях промышленности невозможно с определенностью предсказать, что будет представлять цивилизация лет через двадцать. Отсюда - невозможность готовить ребенка к определенному ряду условий. Подготовить его к дальнейшей жизни, значит поэтому научить его самообладанию, воспитать его так, чтобы он умел широко и свободно пользоваться своими способностями, сделать его ухо, глаза и руку послушными орудиями его воли, развить его суждение так, чтобы он был в состоянии сразу схватывать условия, в которых ему приходится работать, и приучить его исполнительные силы действовать экономно и целесообразно. Такого приспособления к жизни невозможно достигнуть иначе, как постоянно считаясь со способностями, вкусами и стремлениями личности, то есть постоянно проверяя воспитание в его психологическом смысле.

Словом, я верю, что индивид должен воспитываться как личность социальная, и что общество представляет органический союз личностей, индивидов. Если мы исключим из понятий о ребенке социальный фактор, у нас останется абстракция, а если исключим из общества индивидуальный фактор, то получим инертную, безжизненную массу. Поэтому воспитание должно начинаться с психологического изучения способностей, стремлений и привычек ребенка и на каждом шагу проверяться на основании тех данных. Эти способности, стремления и привычки должны беспрестанно истолковываться, для того, чтобы мы знали, что они представляют. Их надо уметь выражать их социальными эквивалентами, терминами показывающими, какую социальную работу они способны выполнять.

II.

Я верю, что школа, прежде всего, – социальное учреждение. Так как воспитание – социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям.

Я считаю поэтому, что само воспитание уже есть жизнь, а не подготовка к ней. Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами.

Я верю, что воспитание, которое не осуществляется посредством форм живой жизни, притом таких, которыми стоило жить ради них самих, всегда будет лишь жалким фальсификатом истинной действительности и послужит к тому, чтобы исказить и

убивать способности ребенка.

Я полагаю, что школа, как учреждение, должна упрощать существующую общественную жизнь, приводить ее, так сказать, к зачаточной форме. Существующая жизнь так сложна, что ребенок, приходя в соприкосновение с ней, неизбежно теряется или рассеивается. Его подавляет многообразие происходящей в ней деятельности, и ребенок утрачивает способности правильно на нее реагировать, или же эти разнообразие виды деятельности преждевременно напрягают его способности, и ребенок чересчур специализируется или, наоборот, разбрасывается.

Я верю, что, в качестве такого упрощения социальной жизни, школьная жизнь должна представлять постепенное развитие семейной жизни, что в ней должна продолжаться та деятельность, к которой ребенок привык дома.

Я считаю, что школа должна воспроизводить перед ребенком эти виды деятельности таким образом, чтобы он постепенно уяснял себе их значение и был в состоянии играть какую-нибудь роль по отношению к ним.

Я верю, что это условие психологически необходимо, так как только таким путем можно обеспечить непрерывность духовного роста ребенка и укрепить новые понятия, приобретенные в школе на прочном основании прежнего опыта ребенка.

Я полагаю, что это условие является такой же социальной необходимостью, как семейная жизнь есть та форма общественной жизни, в которой ребенок вырос, и по отношению к которой он получил некоторое нравственное воспитание. Дело школы расширить и углубить в нем сознание ценностей, заключающихся в домашней жизни.

Нынешнее воспитание часто оказывается несостоятельным именно потому, что оно пренебрегает принципом, в силу которого школа должна представлять одну из форм общественной жизни. При нынешнем воспитании в школе видят место, где сообщаются некоторые познания, где выучиваются уроки и вырабатываются известные навыки. Ценность всех этих приобретений по большей части переносится в отдаленное будущее. Ребенок должен заниматься тем или другим в школе ради того, чтобы впоследствии заниматься чем-то иным; школьные же занятия только подготовка. В результате все приобретенное в школе не становится частью жизненного опыта ребенка и поэтому не воспитывает его в истинном значении слова.

Я нахожу, что нравственное воспитание должно исходить из понятия о школе, как об одном из видов социальной жизни, и что лучшая и наиболее глубокая нравственная дисциплина вырабатывается именно путем общения с другими людьми на почве общей работы или общего мышления. Теперешняя система воспитания, поскольку она разрушает или оставляет без внимания это общение, затрудняет или даже делает невозможным осуществление настоящего нравственного воспитания.

Я верю, что школьная деятельность ребенка должна возбуждаться и контролироваться жизнью той общественной группы, к которой она принадлежит.

Я считаю, что при существующих условиях слишком часто стимул и контроль исходят от учителя, так как идея школы, как одной из форм общественной жизни, не пользуется признанием.

Я полагаю, что при определении места и роли учителя в школе следует исходить из той же основной идеи. Учитель находится в школе не для того, чтобы навязывать ребенку известные понятия и вырабатывать в нем известные навыки, - он приходит в школу, как член общества, для того, чтобы произвести подбор влияний, которым следует подвергнуть ребенка и чтобы помочь ему правильно реагировать на них.

Я верю, что школьная дисциплина должна вытекать из жизни школы, как целого, а не быть результатом непосредственного воздействия учителя.

Я считаю, что дело учителя состоит просто в том, что бы на основании своего обширного опыта и более зрелого понимания определять, в каком виде надо предоставить жизненной дисциплине воздействовать на ребенка.

Я думаю, что с помощью этого же мерил должны решаться все вопросы касательно

помещения ребенка в определенную школьную группу и перевода его из класса в класс. Испытания в знаниях полезны лишь в той мере, в какой они повторяются пригодность ребенка к социальной жизни и определяют место, на котором он может больше всего дать и больше всего приобрести.

III.

Я верю, что социальная жизнь ребенка должна составлять основу концентрации или соотношения сил во всем его воспитании и развитии. Общественная жизнь служит почвой для всех усилий и приобретений ребенка и предают им бессознательное единство.

Я нахожу, что предметы школьной программы должны представлять постепенную дифференциацию, исходя из этого бессознательного единого начала – общественной жизни ребенка.

Я считаю, что мы насилуем детскую природу и мешаем достижению лучших этических результатов, вводя ребенка слишком внезапно в изучение множества специальных предметов, вроде чтения, письма, географии и т.д., не имеющих никакого отношения к его общественной жизни.

Я верю поэтому, что истинным центром для группировки школьных предметов должна быть не точная наука, не литература, не история, не география, а собственная общественная деятельность ребенка.

Воспитание не может быть объединено изучением естественных наук или так называемым природоведением, так как, за исключением человеческой деятельности, сама природа лишена единства. Она представляет во времени и в пространстве множество разнообразных предметов и пытаться сделать ее центром какой-нибудь деятельности значит вносить в эту деятельность принцип радиации, а не концентрации.

Я верю, что литература является отражением и объяснением социального опыта, и что поэтому она должна следовать за этим опытом, а не предшествовать ему. Таким образом, ее нельзя класть в основу обучения, хотя в качестве сжатого изложения действительности она может вносить в него единство.

Я верю в воспитательное значение истории, поскольку она изображает различные моменты социальной жизни и развития. Ее и следует изучать применительно к социальной жизни. Когда на нее смотрят просто как на историю, она отступает в далекое прошлое, становится бесплотной, мертвой. Если же смотреть на нее как на летопись общественной жизни и прогресса человечества, - она приобретает глубокий смысл. Я верю, однако, что историю можно изучать с этой точки зрения лишь в том случае, если ребенок в то же время непосредственно общается к общественной жизни.

Согласно с этим я полагаю, что первая основа воспитания заключается в способности ребенка работать в том же общем практическом направлении, в каком некогда создалась цивилизация.

Я верю, что единственный способ довести ребенка до сознания общего социального наследия человечества, это - дать ему возможность выполнять основные виды деятельности, сделавшие цивилизацию такой, какую мы теперь ее видим.

Я считаю поэтому, что так называемая изобразительная и творческая, созидательная деятельность должна быть центром соотношения сил в воспитании, и что в этом заключается мерило для определения места, которое следует отвести в школе шитью, стряпне, ручному труду и т.д.

Я вижу в них не специальные занятия, вводимые сверх и помимо множества других предметов, в видах отдыха или в качестве добавочных искусств. Мне кажется скорее, что они являются основными характерными формами общественной деятельности и что именно через их посредство возможно и желательно вводить ребенка в изучение более формальных предметов школьной программы.

Я верю, что изучение естественных наук имеет воспитательное значение, поскольку оно выясняет материалы и процессы, с помощью которых сложилась существующая социальная жизнь.

Я нахожу, что одно из главных неудобств теперешнего преподавания естественных наук состоит в том, что материал их предлагается ребенку в чисто объективной форме, то есть, что на него смотреть как на новый, особый вид опыта, который ребенок может прибавить к своему прежнему опыту. На самом деле вся ценность этих наук в том, что учат объяснять и проверять имеющийся уже опыт. Их надо предлагать ребенку не в виде нового материала, но как средство к выяснению факторов, действовавших в его прежнем опыте, и к приисканию орудий, позволяющих легче и успешнее регулировать этот опыт.

Я полагаю, что в настоящее время польза изучения литературы и языка в значительной мере пропадает для нас вследствие устранения из школы социального элемента. Почти во всех педагогических сочинениях язык рассматривается просто как способ выражения мыслей. Он действительно служит мышлению, есть, так сказать, орудие логики, но прежде всего, в основе своей, он служит социальным целям. Язык – средство для общественных сношений, орудие, с помощью которого люди могут делиться мыслями и чувствами; если же на него смотреть только как на способ приобретения сведений данной личностью или как на путь к обнаружению своих познаний, то он теряет свой социальный смысл и цель.

Я нахожу, что в идеальной школьной программе не должно быть последовательной смены предметов. Раз воспитание само есть жизнь, то оно, как всякая жизнь, должно сразу представлять и область искусства, и область культуры, и область общественных сношений. Поэтому несправедливо мнение, будто на одной ступени заниматься только чтением и письмом, а на другой, позднейшей – вводить литературу или естественные науки. Прогресс достигается не последовательной сменой учебных предметов, но развитием нового отношения к имеющемуся уже опыту и возбуждением нового интереса к нему.

Словом, я думаю, что воспитание надо понимать, как постоянное переделывание, пересозидание опыта, и что процесс и цели воспитания – одно и то же.

Я верю, что, ставя цели и мерило воспитания вне его, мы сильно умаляем значение воспитательного процесса и склонны бываем в своем воздействии на детей опираться на внешние, ложные стимулы.

IV.

Вопрос о методе в конце концов сводится к вопросу о том, в какой последовательности следует развивать способности и стремления ребенка. Закон, определяющий, как располагать учебный материал и как с ним обращаться, вытекает их самой природы ребенка. В виду этого я считаю крайне важными следующие замечания, указывающие, в каком духе должно вестись воспитание:

1. В постепенном развитии природы ребенка активная сторона предшествует пассивной; ребенок стремится выразить что-нибудь во вне, прежде чем начнет получать сознательные впечатления; развитие мускулов предшествует развитию той части головного мозга, которая воспринимает ощущения, движения наблюдаются раньше сознательных ощущений. Сознание по существу имеет двигательный, импульсивный характер, - всякое сознательное состояние стремится проявиться в действии.

Я нахожу, что пренебрежение к этому принципу обуславливает немалую долю той потери времени напрасной траты сил, которые наблюдаются в школьном деле. Ребенка ставят в такие условия, в которых ему приходится пассивно воспринимать и усваивать. Этим он лишается возможности следовать своему естественному стремлению, закону своей природы, и в результате получается задержка в развитии и потерянный труд.

Я полагаю, что идеи (то есть. интеллектуальные и рассудочные процессы) также являются результатом действия и развиваются в целях лучшего контроля над действиями. То, что мы называем разумом, - прежде всего закон упорядоченного или целесообразного действия. Попытки развивать рассудочную способность, - способность суждения безотносительно к подбору и приспособлению средств для действия составляет коренное заблуждение наших теперешних методов. В результате мы снабжаем ребенка

произвольными символами. Без символов не обходится умственное развитие, но они должны играть роль орудий, употребляемых с целью сбережения сил. Взятые сами по себе они представляют массу бессодержательных и произвольных идей, навязываемых извне.

2. Главным орудием обучения служит воображение. Все, что ребенок вынесет из знакомства с каким-нибудь предметом, это - самостоятельно складывающийся в его уме образ этого предмета.

Если бы девять десятых энергии, затраченной теперь на то, чтобы заставить ребенка выучить что-нибудь, употреблялись на заботу о том, чтобы он составлял себе верные образы предметов, - дело обучения бесконечно облегчилось бы.

Значительную часть времени и внимания, идущих теперь на подготовку и давание уроков, гораздо умнее и полезнее было бы затрачивать на развитие воображения ребенка и на наблюдение за тем, чтобы в уме его беспрестанно возникали определенные, яркие, постепенно совершенствующиеся образы различных предметов и явлений, с которыми он сталкивается на опыте.

3. Проявляемый ребенком интерес к чему-нибудь служит признаком развивающейся способности, показателем зарождающегося дарования. В виду этого постоянное тщательное наблюдение за направлением любознательности, вкусами и стремлениями ребенка имеет величайшую важность для воспитателя, так как позволяет определить степень развития, достигнутую ребенком, и предсказывает ту ступень, на которую он готов вступить.

Только при постоянно сочувственном внимании к стремлениям и вкусам ребенка может взрослый войти в его жизнь и узнать, для каких занятий ребенок готов и над каким материалом он может всего охотнее и плодотворнее работать.

К вкусам ребенка не надо приноравливаться, но не надо и подавлять их. Подавлять их значит отдавать предпочтение собственным стремлениям взрослого человека перед стремлениями ребенка, ослаблять в нем любознательность и живость ума, лишать его инициативы, убивать в нем интерес к делу. Приноравливаться к его вкусам значит отдавать предпочтение случайно преходящему перед постоянным. Интерес, влечение к чему-нибудь всегда указывает на скрытую способность, которую важно открыть.

4. Эмоция есть рефлекс действия, и стараться возбуждать и поощрять эмоции независимо от вызывающих их деятельности значит приводить душевную жизнь ребенка в нездоровое состояние.

Раз только нам удалось развить в ребенке правильные привычки мышления и деятельности по отношению к добру, красоте и истине, то об эмоциях нам нечего беспокоиться.

V.

Воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса.

Я верю, что преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, - преходящи и непрочны.

Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства.

Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера, как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведения, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, и что социальный организм через посредство школы, как своего органа, может достигать этических результатов.

Первая обязанность гражданской общины - это ее обязанность по отношению к воспитанию.

Путем законов и наказаний, путем социальной агитации и прений общество может складываться в более или менее случайную форму. Путем же воспитания оно может формулировать свои задачи, организовать свои средства, свою мысль и способ проведения, и таким образом двигаться с уверенностью и при небольшом сбережении сил в желательном для него направлении.

Раз общество признает возможность такой работы и обязанность, которую эта возможность на него возлагает, оно уделит воспитателю столько времени, средств и внимания, что мы этого теперь себе и представить не можем.

Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи.

Понимаемое таким образом воспитание будет представлять самый совершенный и тесный союз науки и искусства, какой человечеству возможно осуществить.

Искусство формировать человеческие способности и приспособлять их к служению общественным целям есть высшее из всех. Оно нуждается в услугах лучших творцов и требует огромной проницательности, симпатии, такта и умения.

С ростом психологического исследования, которое позволит нам глубже заглянуть в духовную структуру и в законы развития, и с ростом социальной науки, которая расширит наши познания касательно правильной организации общества, вся масса новых научных средств может быть использована в целях воспитания.

Я верю, что, когда наука и искусство таким образом объединятся для совместной работы, то выступят на сцену высшие мотивы человеческой деятельности, начнут действовать самые непосредственные пружины человеческого поведения и лучшая работа, на какую способна человеческая природа, будет обеспечена.

Я верю, в заключение, что учитель должен заниматься не только обучением индивидов, но и выработкой надлежащей формы общественной жизни.

Я верю, что всякий учитель должен отдавать себе отчет в своем высоком призвании, видеть в своем лице общественного работника, которому специально поручено заботиться о создании хорошего общественного строя и об обеспечении правильного социального развития.

Я верю, что с этой точки зрения истинный учитель является пророком истинного Бога и провозвестником царства Божьего на земле.

ШКОЛА И ОБЩЕСТВО²⁶

Глава I. Школа и социальный прогресс

<...> Общество есть известное количество спаянных между собой людей, объединенных общою линией работы, общим духом и общими для всех задачами. Общие нужды и цели вызывают все растущую потребность в обмене мыслей и в единстве симпатии. Самая главная причина, почему нынешняя школа не может сорганизоваться в естественный социальный союз, заключается в том, что в ней совершенно отсутствует этот элемент общей и производительной деятельности. На площадке, в спорте, среди игр, социальная организация возникает неизбежно и без всякого принуждения. Здесь должна быть проделана известная работа, должна быть проявлена известная активность, что вызывает разделение труда, выбор лидеров и рядовых членов, взаимное разделение труда, выбор лидеров и рядовых членов, взаимное сотрудничество и соревнование. В такой же степени основание и цемент социальной организации желательны и в школьной комнате. Что же касается этической стороны, то трагедия нашей школы заключается в том, что она

²⁶ Печ. по: Дьюи Д. Школа и общество /Пер. с англ. Г.А. Лучинского. Изд. 2-ое. М., 1924. Книга «The School and Society» была издана в 1899 г.

стремится приготовить будущих членов гражданского общества, в условиях которой этого гражданского духа почти не замечается.

Разницу, которая обнаруживается, когда занятия ручным трудом делаются явно центром школьной жизни, не легко описать словами; эта разница заключается в основании, в духе, в атмосфере. Если войти в кухню во время работы, где группа детей активно занята приготовлением пищи, психологическая разница, переход от более или менее пассивного и инертного восприятия и стеснительности к явной бьющей ключом энергии настолько разительны, что, можно сказать, ударяют посетителей в лицо. И действительно, на тех, у которых создан строго установленный образ школы, эта перемена, наверное, действует неприятно. Но и перемена, произошедшая в положении общества, не менее разительна.

Занятие, состоящее единственно и исключительно в поглощении фактов и истин, является исключительно личным делом, и поэтому вполне естественно, если оно будет способствовать развитию эгоизма. Здесь нет непосредственного социального основания для приобретения чистого знания, здесь нет никакой социальной выгоды от этого в случае успеха. В самом деле, почти единственным мерилom успеха здесь служит соперничество, и соперничество в худшем значении этого слова, а именно: в сравнении результатов зубрежки или же в экзамене, чтобы можно было видеть, чей ребенок был настолько успешен, чтобы стать выше прочих детей в собирании и накоплении самого большого количества сведений. Настолько преобладающей здесь является исключительно эта атмосфера, что помощь одного ребенка другому в его уроке признается школьным преступлением. Когда школьная работа состоит в простом заучивании уроков, взаимная поддержка вместо того, чтобы признаваться самой естественной формой сотрудничества и содружества, становится тайной попыткой освободить своего соседа от исполнения им его собственных обязанностей. Когда же на сцену выступает активная работа, все это меняется. Помощь другим вместо того, чтобы быть формой благотворительности, которая делает более бедными тех, которые пользуются ею, становится просто помощью, которая снимает путы с того, кому она оказывается, и способствует его дальнейшему продвижению. Дух свободного общения, обмен идеями, мыслят, выводами, успехами и неудачами предыдущих опытов – становятся главным содержанием рассказов. Что же касается соревнования, то поскольку соревнование имеет здесь место, оно является лишь сравнением индивидуумов, но не по количеству ими лично поглощенных сведений, а по качеству сделанной работы – настоящее общественное мерило ценности. Неформальным, но все же более проникновенным путем, школьная жизнь начинает организовываться на социальном базисе.

Внутри эта школьная организация основывается на школьной дисциплине или порядке. Конечно, порядок есть нечто такое, что определяется конечной целью, которую вы ставите, своею конечною целью в школе, чтобы сорок или пятьдесят детей выучили заданные им уроки так, чтобы могли рассказать их учителю, то ваша дисциплина должна стремиться к тому, чтобы обеспечить этот результат. Но если вы поставите своею конечною целью – развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни, то дисциплина должна вытекать из этой цели и соответствовать поставленной вами задаче. В этом случае дисциплина будет несколько напоминать тот порядок, который замечается там, где какая-нибудь вещь находится в процессе построения; здесь будет некоторый беспорядок, как во всякой мастерской, где идет работа; здесь нет молчания; люди здесь не заняты тем, чтобы сохранить известные установленные позы; их руки не сложены; они не держат книг так или этак. Здесь создаются разнообразные вещи и здесь поэтому суматоха, шум – результаты активной работы. Но из этой работы, из этого создания вещей с целью добиться соответствующих результатов, и из создания этих вещей социальным путем, путем сотрудничества, вырастает своя дисциплина, – дисциплина особого рода и особого типа. Все наше представление о школьной дисциплине меняется, когда мы подходим к ней с этой точки зрения. В критические моменты мы осуществляем только ту дисциплину,

которая ближе к нам, пользуемся тем знанием, которое становится нашей интуицией, которое вырабатывается самой жизнью, которое мы узнаем на опыте, или из книг, или из рассказов других людей, но только в том случае, если они основаны на опыте, а не являются просто фразами. <...>

В таком случае самое важное, что нужно помнить, это то, что введение в школу различных форм активной работы приведет к полному обновлению школьного духа. Это даст школе возможность примкнуть к жизни, сделаться для ребенка обителью, где он будет учиться, не отрываясь от жизни, где ребенок продолжал бы учить свои сухие уроки, имеющие отдаленное отношение к тому, что может понадобиться ему в будущем на жизненном пути. Это даст случай превратить школу в общину в миниатюре, в общество в зародыше. Это – основа, а из нее потекут непрерывные и правильные потоки образования. Если школа примет вышеописанный производственный характер, то ребенок, в конце концов, примет участие в общей работе, но не участие для участия, а участие ради результатов его. Результаты воспитания тогда наверно будут реальны, хотя и будут случайны и несамостоятельны. Но в школах занятия подобного рода не должны преследовать никаких практически-экономических задач. Цель занятий не экономическая ценность продуктов, а развитие социальной мощи и глубины. Это и будет то освобождение от узкой утилитарности, та открытая возможность для развития человеческого духа, которые превращают активную работу в школе в лабораторию искусства и центры, где создается знание и творится история. <...>

Ничто так резко не поражает среднего интеллигентного посетителя школы, как вид мальчиков и девочек десяти, двенадцати и тринадцати лет, занятых с точки зрения подготовки мальчиков к тому, чтобы они научились пришивать пуговицы или вязать дорожки, это будет узкая утилитарная точка зрения, основание, которое вряд ли может оправдать то выдающееся значение, которое придают подобного рода занятиям в школе. Но если мы посмотрим на это с другой стороны, то мы найдем, что подобная работа дает ребенку точку отправления, откуда он может добраться до источника, чтобы проследить затем прогресс человечества в истории, знакомясь при этом также с употребляемыми материалами и с применением механических принципов. В связи с этими занятиями вкратце повторяется историческое развитие человека. Возьмем пример. Детям прежде всего дается сырой материал – лен, хлопчатник, шерсть в том виде, как она получается от овцы (если можно привести их туда, где идет стрижка овец – тем лучше). Затем делается объяснение этих материалов со стороны их применимости к выработке тех полезных предметов, для которых они употребляются. Для примера делается сравнение волокон хлопка с волосками шерсти. Я не знал, пока дети не сказали мне, что причина, почему хлопчатобумажная промышленность развилась позднее шерстяной, заключается в том, что хлопковое волокно очень трудно очистить руками от семян. Дети в одной группе работали тридцать минут, очищая волокна хлопка от семенных коробочек и семян, и за это время успели очистить менее одной унции. Они легко могли после этого поверить, что один человек при ручной очистке успевает в день сделать только один фунт, и могли понять, почему их предки носили шерстяное платье вместо бумажного. Между другими особенностями, обнаруженными детьми, которые влияли на относительную пригодность обоих материалов, была меньшая длина хлопкового волокна сравнительно с шерстяным волоском; первый в среднем был длиною в одну треть дюйма, в то время как последний достигал трех дюймов; указано было также на то, что волокна хлопка были мягкие и свивались, в то время, как волоски шерсти имели некоторую жесткость, которая делала их прямыми, что облегчало их прядение. Дети сделали эти заключения сами, работая над настоящими материалами, при помощи только наводящих вопросов со стороны учителя.

Затем они проследили процесс необходимый для переработки волокон в сукно. Они как бы заново изобрели первое приспособление для чесания шерсти – пару досок с острыми иголками в них для чесания шерсти. <...>

Для всех очевидно, что наша социальная жизнь подверглась полной и радикальной

перемене. Если наше образование стремится иметь хоть какое-нибудь значение для жизни, оно должно также всесторонне переродиться, но это перерождение не есть что-то такое, что явится неожиданно, что будет выполнено в один день вполне сознательно и по определенному плану. Оно уже совершается. Те видоизменения нашей школьной системы, которые часто кажутся (даже для лиц, которые наиболее активно связаны со школой, не говоря уже о совсем посторонних наблюдателях), лишь изменениями деталей, лишь улучшениями школьного механизма, в действительности служат явными признаками начавшейся эволюции. Введение активных занятий, естествознания, начал науки, искусства, истории; отнесение отвлеченного и формального знания на второй план; перемена моральной атмосферы в отношениях между учениками и учителями – перемена дисциплины, введение большей активности, наглядности и самодеятельности – все это не случайные явления; они необходимые следствия более глубокой социальной эволюции. Остается лишь объединить все эти факторы, оценить во всей полноте их значение и тогда заключающиеся в них идеи и идеалы в законченном цельном виде, ввести в нашу школьную систему. Поступить так – значит превратить каждую из наших школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным. <...>

Глава 2. Школа и жизнь ребенка

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясным типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое сучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести лежит вне ребенка. Он лежит на учителе, на учебнике, везде, где угодно, но только *не* в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о *жизни* ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник²⁷, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он – центр, вокруг которого они организуются. <...>

В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, – здесь центр. Обучение? конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо «слушающее»; совсем наоборот. <...>

Положение, так часто приводимое, что образование значит «развитие», прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накачивания. Но, в конце концов, очень трудно соединить понятие «развитие» с обычными поступками ребенка трех, четырех или семи лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезвычайно активен, и задача воспитания есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка дает ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий.

²⁷ Коперник Николай (1473–1543) – польский астроном, создатель гелиоцентрической системы мира.

Если мы будем это помнить, то затруднение, которое я нахожу главным в умах многих людей, относительно того, как определять, что такое новое образование, не столько объясняется, сколько разрешается, оно просто исчезает. Часто задают вопрос: если вы станете работать с детскими идеями, побуждениями (импульсами) и интересами, с материалом все столь сырым, случайным и беспорядочным, то каким образом вы добьетесь того, чтобы ребенок получил необходимую привычку к дисциплине, приобрел культурные навыки и необходимые понятия? Если бы перед нами не было иного пути кроме того, чтобы возбуждать и чтобы потворствовать детским импульсам – были бы все основания ставить подобный вопрос. Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка или приноравливаться к ней. Но если мы организованы, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. Мы можем руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении и, таким образом, можем вести ее к разумной цели, которая стоит в конце пути, по которому мы следуем.

РЕБЕНОК И ПРОГРАММА²⁸

<...> Круг личных отношений ребенка довольно узок. Факты становятся достоянием его опыта только в том случае, если они тесно и определенно затрагивают его собственное благополучие или благополучие его семьи и друзей. Его мир есть мир людей с их личными интересами, а не царство фактов и законов. А ключом к нему является расположение и симпатия, а не истина, рассматриваемая с точки зрения соответствия внешним фактам. В противоположность этому школьные программы дают материал, бесконечно растягивающийся назад во времени, и бесконечно расширяющийся вперед в пространстве. Ребенка берут из знакомой ему физической среды, простирающейся, самое большее, на квадратную милю в окружности, и помещают в необъятный мир, доводя даже до границ солнечной системы. На небольшой клочок его личных воспоминаний и традиций налагаются длинные века истории всех народов.

Затем жизнь ребенка цельна, нераздельна. Он легко и быстро переходит от одного предмета к другому, от одного места к другому и не чувствует при этом ни перехода, ни перерыва. У него нет сознательного изолирования фактов и едва ли есть сознательное различие. Вещи, интересующие его, связаны между собой единством личных и социальных интересов, которые его жизнь несет с собой. То, что является для него главным, составляет, в данный момент, весь его мир. Этот мир подвижен и текуч; его содержание растворяется и меняет форму с поразительной быстротой. Но, в конце-концов, это все таки собственный мир ребенка. Он един, и полон, как его собственная жизнь. А когда он попадает в школу, то различные предметы дробят на части этот мир. География отбирает, абстрагирует и анализирует один набор фактов и с определенной точки зрения. Арифметика является другим отделом, грамматика — третьим и так до бесконечности.

Кроме того в школе все эти предметы подверглись известной классификации. Факты взяты из их первоначального места в личном опыте и расположены в порядке, соответствующем некоторым общим принципам. А между тем классификация не составляет сущности детского опыта; жизнь не преподносит индивидууму явлений, разделенных по рубрикам. Разнообразие его личного опыта объединено жизненностью симпатий и рядом деятельностей. Ум взрослого настолько сжился с представлением о логически расположенных фактах, что он не признает — не может понять той массы разделяющих и реформирующих сил, влиянию которых подвергается факт из личного опыта, прежде чем он может появиться в виде научной идеи или предмета преподавания. Для интеллекта принципы должны быть выделены и определены; факты должны быть

²⁸ Печатается по: Дьюи Д. Дитя и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок. М., 192.

Л Азаревич перевел название статьи Д. Дьюи «The Child and Curriculum» (1902) как «Дитя и программа».

объяснены в соответствии с этими принципами, а не сами по себе. Они должны быть собраны вокруг нового центра, отвлеченного и идеального. Все это указывает на развитие специальных умственных интересов. Это указывает на умение смотреть на факты объективно и беспристрастно, то есть безотносительно к их месту и значению в личном опыте. Это указывает на способность анализировать и синтезировать. Это указывает на высоко развитые умственные привычки и владение техникой и аппаратом, необходимых для научного исследования. Одним словом, классифицированные предметы являются продуктом науки веков, а не опыта ребенка.

Эти явные отклонения и несогласия между ребенком и программой могут быть увеличены до бесконечности. Но мы имеем уже достаточное количество основных противоречий: прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противопоставляемый безличному, но бесконечному миру времени и пространства; во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации программы и ее делению на рубрики; в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика и наука детской жизни. Из этих элементов конфликта возникают различные педагогические секты. Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее с содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелка, узка и несовершенна, в таком случае преподавание откроем «ест, широкий мир со всей полнотой и сложностью его содержания. Жизнь ребенка эгоистична, но центрична, импульсивна. В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, законности и порядка. Его опыт смутен, неопределен и зависит от настроения момента и данных условий? В таком случае науки преподнесут ему мир, основанный на вечных и общих истинах; мир, в котором все размерено и определено. Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности, причуды и опыт ребенка. Это то, от чего надо отделаться. Они должны быть заглушены и ограничены.

Наша работа как воспитателей заключается в том, чтобы дать взамен этих поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности; а их можно найти только в предметах преподавания и на уроках. Разделите каждый предмет на отдельные отрасли; отрасли—на уроки; каждый урок — на определенные факты и формулы. Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью. Дорога, которая кажется такой длинной, если на нее смотреть в целом, может быть легко пройдена, при условии ее деления на целый ряд ступеней. Поэтому главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенные в известной последовательности и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом.

Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя.

Не так говорит другая секта. Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный: оно предполагает достижение всего посредством ума; оно основано на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и

количество обучения.

Единственный правильный метод это тот, который следят за достижениями ума и его способностью ассимиляции. Содержание программы есть только умственная пища, возможный питательный материал. Он не может сам переварить себя и превратиться собственными усилиями в кости, мускулы и кровь. Источником всего мертвого, механического и формального в школах является, как раз, это подчинение программе жизни и опыта ребенка. Именно поэтому «учение» стало синонимом чего-то неприятного, а урок — тождественен тяжелой обязанности.

Это основное противоположение ребенка программе, выявленное в этих двух доктринах, может быть подкреплено целым рядом других выражений. «Дисциплина» является лозунгом тех, кто возвеличивает программу; «интерес» — тех, кто на своем гербе начертал слово «Ребенок». Исходной точкой первых является логика, вторых — психология. Первые выдвигают необходимость хорошего образования для учителя; вторые — необходимость симпатии к ребенку и знания его естественных инстинктов. «Руководство и контроль» — вот требования одной школы; «свобода и инициатива» — другой. Здесь утверждается законность; там провозглашается непосредственность. Одним дорого вес старое, все то, что было достигнуто трудом и усилиями в течение веков; симпатии других лежат на стороне нового, меняющегося, прогрессивного. И они взаимно обвиняют друг друга в инертности и рутине, с одной стороны, в хаосе и анархизме — с другой. В ответ на упреки в пренебрежении к священному авторитету и обязанностям слышатся обвинения в подавлении индивидуальности и в проявлении тиранического деспотизма.

Такие разногласия редко доводятся до логического разрешения. Здравый смысл не может помириться с их крайностями, и поэтому они предоставляются теоретикам, между тем как здравый смысл колеблется в лабиринте компромиссов. И вот необходимость объединения теории с практическим здравым смыслом возвращает нас к нашим первым положениям: а именно, к тому, что мы имеем перед собой условия, которые неминуемо бывают связаны между собой в процессе воспитания, так как этот последний является процессом связующим и приспособляющим.

В таком случае, в чем же состоит задача? Да именно в том, чтобы отделаться от предвзятого мнения, что есть какая-то разница в качестве (в отличие от степени) между детским опытом и различными предметами, входящими в состав программы. Со стороны ребенка все дело в том, чтобы увидеть, что его опыт содержит элементы — факты и истины — того же самого порядка, которые входят в школьный курс; и, что еще важнее, понять, что этому опыту присущи те же переживания, поводы и интересы, которые действовали в развитии и распределении школьного курса. Со стороны ученья вопрос состоит в том, чтобы рассматривать их как выявление сил, присущих ребенку, и отыскать тот мостик, который должен быть возведен между опытом ребенка в настоящий момент и его более зрелым состоянием.

Оставьте мысль о школьном курсе, как о чем-то определенном и законченном, как о чем-то чуждом детскому опыту; перестаньте думать и о детском опыте, как о чем-то решительном и прочном; смотрите на него как на нечто, находящееся в зачаточном состоянии, текучее, жизненное, и тогда вы увидите, что ребенок и программа это только две границы одного и того же процесса. Совершенно так же, как две точки определяют прямую линию, так и современное состояние ребенка с одной стороны и научные факты и истины — с другой, определяют обучение. В сущности, ученьем называется постоянная перестройка,двигающаяся от непосредственного опыта ребенка к организованной массе истины, которую мы называем наукой.

Различные предметы преподавания — арифметика, география, язык, ботаника и т. п., суть не что иное, как опыт, — опыт расовый. В них воплощены конечные результаты усилий и достижений человеческой расы, поколение за поколением. Они являются не только простым собранием, не только ворохом, состоящим из различных клочков опыта,

но в организованном и систематизированном виде.

Следовательно, факты и истины, заключенные в детском опыте, а также и в школьном курсе, суть первый и последний знак одной и той же сущности. Противопологать их друг другу значит противопологать детство зрелости той же самой развивающейся жизни; это значит восстанавливать друг против друга стремление к движению и конечные результаты одного и того же процесса; это значит предполагать, что природа ребенка и его судьба враждуют друг с другом. <...>

В каком же положении вопрос о ребенке и программе? Каков будет вердикт? Обыкновенно, в тех случаях, с которых мы начали, дело решается так: или мы должны предоставить ребенка самому себе или оказывать на него влияние извне. Действие – вот ответ; оно и есть приспособление, приноравливание. Ни с кем не связанная самодеятельность невозможна, потому что всякая деятельность имеет место в определенной среде, в известном положении и в связи с его условиями. Но невозможно также и внесение истины извне.

Все зависит от той деятельности ума, которая вызывается внешними впечатлениями; а ценность формулированного богатства знаний, составляющего учебный курс, заключается в том, что оно может помочь воспитателю *определить среду, в которую нужно поставить ребенка*, и, таким образом, руководить им. Его первоначальная ценность, его первоначальное указание обращено к учителю, а не к ребенку. Оно говорит ему: таковы способности, достижения, истина, красота и деятельность, открытые для этих детей; теперь следите за тем, чтобы изо дня в день условия были таковы, *чтобы их собственная деятельность* неминуемо двигалось в этом направлении и привела к конечному завершению их личности. Пусть природа ребенка достигнет своего назначения, открытого для вас в науке, искусстве или ремесле.

Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены; его способности должны упражняться; его интересы должны быть осуществлены. Но за исключением тех знаний, знаний мудрых и серьезных, которыми учитель обладает в области расового опыта, заключенного в том, что называем программой, он не знает ничего ни о силах, ни о способностях, ни о переживаниях ребенка, ни как они должны выявляться, упражняться и утверждаться.

КАК МЫ ДУМАЕМ²⁹

Дисциплина ума является <...> в действительности скорее следствием, чем причиной. Всякий ум дисциплинирован по отношению к тому предмету, в котором проявились независимая и интеллектуальная инициатива и контроль. Дисциплина представляет оригинальные задатки, превращенные путем постепенного упражнения в действительные способности. Поскольку ум дисциплинирован, методический контроль в данном предмете настолько достигнут, что ум обходится без внешней опеки. Задача воспитания состоит именно в том, чтобы развивать интеллект этого независимого и деятельного типа – *дисциплинированный ум*. Дисциплина положительна и конструктивна.

Однако дисциплина часто рассматривается как нечто отрицательное, - как мучительное, неприятное насилие над умом, отклоняющее его от свойственных ему путей на пути принуждения, процесс в данное время тяжелый, но необходимый для более или менее отдаленного будущего. Дисциплина отождествляется тогда обыкновенно с выправкой, а выправка, по аналогии с механикой, представляется как введение путем непрерывных ударов посторонней субстанции в сопротивляющийся материал или употребляется механической рутине, пи помощи которой грубые рекруты приучаются к солдатскому поведению и привычкам, которые естественно совершенно чужды их

²⁹ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1997.

Книга Д. Дьюи «Как мы думаем» («How we think», 1909) была издана на русском языке в 1919 г. в переводе Н.М. Никольского под редакцией Н.Д. Виноградова под названием «Педагогика и психология мышления» и переиздана в 1997 г.

обладателям. Воспитание последнего рода, называть ли это дисциплиной или нет, не есть умственная дисциплина. Ее задача и результат – не *навыки мышления*, а однообразные *внешние способы действия*. Не задаваясь вопросом, что разумеется под дисциплиной, многие учителя ошибаются, считая, что развивают умственную силу и деятельность методами, которые в действительности ограничивают и убивают интеллектуальную деятельность методами, которые в действительности методами, которые в действительности ограничивают и убивают интеллектуальную деятельность и которые приводят к созданию механической рутины или умственной пассивности и рабства.

Когда дисциплина понимается в интеллектуальном смысле (как привычная способность успешного умственного движения), она отождествляется со свободой в истинном смысле этого слова. Ибо свобода ума означает умственную способность к независимым упражнениям, эмансипировавшуюся от руководства других, а не только беспрепятственную внешнюю деятельность. Когда самопроизвольность или естественность отождествляется с более или менее случайным проявлением преходящих импульсов, стремление воспитателя направляется на то, чтобы доставлять массу стимулов для поддержки самопроизвольной деятельности. Доставляются всякого рода интересные материалы, экипировки, инструменты, занятия для того, чтобы не ослабевало свободное проявление личности. Этот метод упускает некоторое из главных условий достижения истинной свободы.

а) Прямое, немедленное проявление или выражение импульсивного стремления пагубно для мышления. Только когда импульс до известной степени отталкивается, возвращается назад, возникает рефлексия. Действительно, грубая ошибка предполагать, что произвольные работы должны быть навязаны извне, чтобы доставить фактор сомнения и затруднения, необходимый источник мысли. Всякая живая деятельность, какой бы она ни была глубины и порядка, неизбежно встречает препятствия на пути своего осуществления, - факт, делающий совершенно излишними поиски искусственных и внешних проблем. Затруднения, встречающиеся при развитии опыта, должны однако оберегаться воспитателем, а не уменьшаться, так как они являются естественными стимулами к рефлексивному исследованию. Свобода не состоит в поддержке непрерывной и беспрепятственной внешней деятельности, но является чем-то достигнутым путем борьбы, личного размышления, выходом из затруднений, препятствующих непосредственному избытку и произвольному успеху.

б) Метод, выдвигающий на первый план психологическое и естественное, но не замечающий, какую важную часть природных наклонностей в каждый период роста составляют любопытство, вывод, желание, не может доставить *естественного развития*. При естественном росте каждая из последовательных ступеней деятельности бессознательно, но основательно, подготавливает условия для проявления ближайшей ступени, как в круге развития растения. Нет никакого основания утверждать, что «мышление» представляет из себя специальную, отдельную природную способность, которая неизбежно расцветет в должное время просто потому, что различные чувства и моторная деятельность свободно проявлялись раньше, или потому, что наблюдение, память, воображение и ловкость рук предварительно упражнялись без мысли. Только когда мышление постоянно употребляется для руководства при пользовании чувствами и мускулами и при применении наблюдений и движений, путь является подготовленным для последующих, высших типов мышления.

В настоящее время общепринято мнение, что детство почти совершенно не рефлексивно – это период только чувственного, моторного развития и развития памяти, между тем как отрочество внезапно приносит проявление мысли и разума.

Но отрочество не является синонимом магического. Несомненно, что юность принесет с собой расширение детского горизонта, восприимчивость к более широким обобщениям и последствиям, к более благородным и общим точкам зрения на природу и социальные отношения. Это развитие способствует мышлению более широкого и абстрактного типа,

чем достигнутое до сих пор. Но мышление само по себе остается тем, чем было все время: его дело - проследить и проверить выводы, вызванные фактами и явлениями жизни. Мышление появляется, когда ребенок, потеряв мяч, которым играл, начинает предвидеть возможность чего-то не существующего – его нахождение, начинает предпринимать шаги для реализации этой возможности и, путем экспериментирования, направлять свои поступки идеями и, таким образом, проверять идеи. Только заставляя уже в детском опыте фактор мысли проявлять возможно большую деятельность, можно сколько-нибудь обещать, или гарантировать, появление высшей рефлексивной способности в отрочестве или в позднейший период.

с) Во всяком случае образуются положительные навыки: если не привычка внимательно вглядываться в вещи, то привычка поспешного, невнимательного, нетерпеливого, поверхностного осмотра; если не привычка последовательно следить за возникающими представлениями, то привычка случайного, непоследовательного отгадывания; если не привычка ждать с суждением, пока выводы не будут проверены рассмотрением доказательств, то привычка доверия, сменяющегося быстрым недоверием, причем уверенность и неуверенность основывается в обоих случаях на капризе эмоции или случайных обстоятельствах. Единственным путем развить черты осторожности, основательности и последовательности (черты, являющиеся, как мы видели, элементами логического) является упражнение этих черт с самого начала и наблюдение условий, вызывающих их упражнение.

Истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на воспитанной силе мысли, на умении «перевертывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать. Если поступки человека не управляются разумными заключениями, то они управляются неразумными импульсами, неуравновешенными аппетитами, капризом или условиями момента. Беспрепятственно культивировать неразумную внешнюю деятельность значит воспитывать рабство, так как это предоставляет человека на произвол appetitов, чувств и обстоятельств.

ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ³⁰

Глава I. Образование как жизненная необходимость

3. Место формального образования

Есть значительная разница между образованием, которое извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей (если он подлинно живет, а не просто физически существует), и специально организованным обучением молодежи. В первом случае образование носит случайный характер; оно осуществляется естественным путем и, будучи крайне важным, все же не является прямой целью сообщества. Хотя и можно без всякого преувеличения сказать, что мерой ценности любого социального института — экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного — становится то влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило более узкие и утилитарные. <...>

Перейдем теперь от образования вообще, как мы это делали до сих пор, к его более формальной разновидности — обучению в школе. В неразвитых социальных группах формальное обучение в специальных учреждениях практически отсутствует. В примитивных сообществах считается, что необходимые установки формируются у

³⁰ Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование /Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М., 2000. С. 6–324.

Книга «Democracy and Education» была издана в 1916 г. В 1921 г. был опубликован ее сокращенный русский перевод под названием «Введение в философию воспитания» с предисловием С.Т. Шацкого.

молодежи благодаря тем же формам совместной жизни, которые вырабатывают и у взрослых преданность интересам группы. Там нет специальных средств, материалов или институтов для обучения юных, кроме тех, что связаны с церемониями инициации, посредством которых молодежь обретает социальное полноправие. В большинстве своем первобытное общество полагается на то, что участие детей в занятиях взрослых позволит им освоить обычаи, эмоциональные установки и идеалы группы. Участие бывает прямым и непосредственным (тогда оно является ученичеством в полном смысле слова) и косвенным, через игры, в которых дети воспроизводят действия взрослых и, таким образом, учатся их понимать. Дикари сочли бы совершенно излишним создавать специальное место, где люди занимались бы только и исключительно учением.

Однако по мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет. Учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идет о совсем простых, становится все труднее. Много из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация все меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения — школы — и придумывается способ обучения — занятия. Вести их препоручают специальной группе людей.

Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким образом не освоишь.

Существуют, однако, явные опасности, связанные с переходом от неформального к формальному образованию. Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. Знание, накапливающееся в примитивных обществах, по крайней мере применяется на практике: оно формирует характер, его смысл определяется включенностью в удовлетворение актуальных повседневных потребностей.

В развитом обществе многое из того, что необходимо изучить, представлено в символической форме и потому не может быть переведено на язык знакомых действий и объектов. Эти знания довольно специфические и поверхностные. В обыденном представлении они выглядят искусственными, поскольку не связаны с житейской практикой. Эти знания живут в своем собственном мире, они не связаны с привычными способами мышления и выражения мыслей. Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе изолированным от курса жизненного опыта. Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Потому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. В рамках этого представления преподавание — передача информации о далеких от практики предметах, а учение — обретение грамотности, освоение словесных знаков.

Следовательно, одна из важнейших проблем, с которой приходится иметь дело философии образования, — найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушных» лишь в учении. Чем дальше

продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избегать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми.

Резюме. Сама природа жизни состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения. Общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с подрастающим поколением. И хотя всякое общественное явление по своей сущности образовательно, образовательное влияние как таковое впервые становится одной из важных целей сообщества именно в связи с взаимоотношениями старших и младших. По мере усложнения структуры и наращивания ресурсов общества растет потребность в организованном, целенаправленном преподавании и учении. С распространением формального обучения увеличивается опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, приобретаемым в школе. Сейчас эта опасность большая, чем когда бы то ни было, в результате быстрого накопления знаний и развития технических навыков за последние несколько столетий.

Глава II. Образование как функция общественной жизни

3. Образовательная функция социальной среды

Наш главный вывод состоит, таким образом, в том, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. У ребенка, растущего в семье музыкантов, имеющиеся у него способности к музыке будут неизбежно поддерживаться сильнее, чем любые другие. Если он не интересуется музыкой и не хочет стать музыкантом, в семье будут смотреть на него как на «чокнутого»: он просто не сможет участвовать в жизни группы, к которой принадлежит. То или иное участие в жизни тех, с кем человек связан, неизбежно, поэтому социальная среда непременно осуществляет свое образовательное или формирующее влияние, она делает это бессознательно и вне зависимости от каких-либо специально поставленных целей.

В дикарских и примитивных сообществах такое прямое участие, дающее спонтанное или случайное образование, о котором мы уже говорили, составляет почти единственный способ приобщения младших к занятиям и верованиям группы. В современных обществах это тоже составляет основу воспитания даже тех людей, которые обучаются в лучших школах. В соответствии с интересами и родом занятий членов группы одни вещи объявляются объектами высокой ценности, а другие отвергаются. Коллектив не создает побуждений, привязанностей и неприязни, но он указывает объекты, вызывающие их.

Объекты, заслуживающие внимания, определяются условиями жизни группы; эти же условия задают направление и ставят ограничения нашей наблюдательности и памяти. Странное и чуждое (т. е. находящееся за пределами видов деятельности группы) обычно считается подозрительным и подвергается моральному запрету. Например, нам кажется почти невероятным, что некоторые истины, хорошо нам известные, совершенно не признавались в прошедшие века. Мы склонны объяснять это тупостью наших предков и интеллектуальным превосходством, которое приписываем себе. Объяснение, однако, состоит в том, что образ жизни тогдашних людей направлял внимание совсем на другие вещи. Подобно ощущениям, нуждающимся в объектах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются спонтанно, а активизируются

потребностями его образа жизни.

Самое главное в наших установках формируется независимо от обучения именно такими влияниями. Все, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование, — предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей. Оно может лишь отшлифовать их и предоставить объекты, которые сделают их проявление более продуктивным и осмысленным.

Поскольку «подсознательное влияние среды» столь изоциренно и всецуще, что сказывается на всех чертах характера и складе ума, стоит указать некоторые направления, в которых оно наиболее значительно.

Во-первых, языковая компетенция. Основные формы речи, лексический запас формируются в обыденном жизненном общении, которое осуществляется не как специальное средство обучения, а как жизненная необходимость. Принято говорить, что ребенок впитывает родной язык с молоком матери. И хотя приобретенные таким образом языковые умения могут быть подкорректированы или даже замещены в процессе формального обучения, все же в моменты волнения усвоенные в школе обороты речи зачастую выпадают из памяти и люди возвращаются к своему действительно «родному» языку.

Во-вторых, манеры. Пример здесь, как известно, гораздо более эффективен, чем наставление. Говорят, хорошие манеры — результат хорошего воспитания или, скорее, они и есть хорошее воспитание, а последнее приобретается вовсе не через знания о том, как нужно себя вести, но благодаря многократному выполнению привычных действий в ответ на привычные стимулы. Можно много говорить о пользе постоянных наставлений и напоминаний, но в конечном счете основные факторы в формировании манер — дух и атмосфера окружения. Хотя хорошие манеры вовсе не главные добродетели, но и по отношению к ним сознательное обучение, похоже, эффективно лишь в той мере, в какой оно согласуется с общим «образом жизни» тех, кто составляет для ребенка социальную среду.

В-третьих, хороший вкус и эстетическая оценка. Если глаз постоянно встречает гармоничные объекты, изящные по форме и приятно окрашенные, это способствует развитию хорошего вкуса. Безвкусная, кричащая, аляповатая среда так же портит вкус, как скудная, бедная среда не дает пищи чувству прекрасного. В таких неблагоприятных условиях сознательное обучение едва ли может достичь большего, чем предоставить информацию из вторых рук о том, что об этом думают другие. Сформированный при этом вкус будет лишен и спонтанности, и оригинальности, он останется вымученным напоминанием об уроках тех, на кого человек приучен оглядываться.

Однако было бы недостаточно сказать, что наиболее глубокие ценностные суждения формируются ситуациями, в которых человек привычно участвует, если при этом не указать — и это в-четвертых — на интеграцию всего, о чем говорилось выше. Мы редко отдаем себе отчет в том, до какой степени наши сознательные оценки — как положительные, так и отрицательные — основаны на критериях, которые мы вовсе не осознаем. То, что мы принимаем как само собой разумеющееся, т. е. без вопросов и размышлений, как раз и направляет наше сознательное мышление и предопределяет наши выводы. Привычки, лежащие за пределами осознания, — вот что сформировалось в процессе непрерывного обмена информацией во взаимодействии с другими.

4. Школа как особая среда

Как было сказано выше, образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не на прямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием

молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или по крайней мере выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

Школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно неостребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. В качестве иллюстрации сошлемся на простой пример: жизнь древних греков и римлян сильно повлияла на нашу собственную, хотя это влияние и не проявляется на уровне повседневной жизни. Подобным образом люди, живущие теперь, но отделенные от нас пространственно, — англичане, немцы, итальянцы — имеют прямое отношение к жизни нашего общества, но понять природу нашего взаимодействия с ними можно только после специального научного рассмотрения. Точно так же молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, не доступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения — педагогическое общение — и создаются соответствующие социальные институты — общеобразовательные школы.

Эти институты имеют по сравнению с другими три довольно специфические функции, которые необходимо рассмотреть. Прежде всего, всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, *in toto*, ее приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребенок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия — все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха.

Первая функция социального института, который называется школой, — создавать упрощенную среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей.

Вторая функция школьной среды — защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда т. е. отбор направлен не только на общее упрощение среды, но и на устранение ее нежелательных черт. Любое общество постепенно загромождается не только тем, что не имеет познавательной ценности, буреломом прошлого, но и тем, что безусловно скверно. Долг школы — устранить такие черты из своей среды и тем самым в меру своих сил в целом ослабить их влияние. Отбирая для себя лучшее, школа тем самым борется за укрепление власти этого лучшего. Чем более просвещенным становится общество, тем лучше оно осознает свою ответственность за то, чтобы сохранять и передавать не все существующие традиции, а

лишь те, которые могут сделать его будущее лучше. Школа — главное средство общества для достижения этой цели.

Третья функция школы — компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением. Слова «общество» и «община» отчасти вводят в заблуждение. Употребляя их, мы склонны думать, что каждому из них соответствует монолитное объединение людей. На самом деле современное общество состоит из довольно многих обществ, более или менее тесно связанных между собой. Каждая семья с ее дружескими связями создает свое собственное общество; компания городских или деревенских парней — свое. Сообщества возникают в любом клубе, во всякой группе людей, занятых общим делом. Примером более крупных групп могут служить (в такой стране, как наша) объединения людей по расовой и религиозной принадлежности, по экономическому положению. Современный город, несмотря на его номинальное политическое единство, заключает в себе, возможно, больше сообществ и соответственно различных обычаев, традиций, устремлений, форм правления и контроля, чем можно было бы насчитать на целом континенте в более ранние эпохи.

Каждая такая группа оказывает формирующее влияние на жизненные установки ее членов. Компания, клуб, банда, воровская шайка Фейджина³¹, заключенные в тюремной камере, — все эти сообщества создают образовательную среду для тех, кто входит в них, и оказывают не меньше влияния, чем церковь, профсоюзы, деловые партнеры или политическая партия. Есть сообщества, члены которых почти не имеют непосредственных контактов друг с другом: художники, литературный и ученый мир. Эти люди разбросаны по миру, но каждый из них принадлежит к определенному сообществу, поскольку имеет общие цели и в своей деятельности ориентируется на созданное другими его членами.

В прежние времена разнообразие групп было связано преимущественно с географическим фактором: обществ было много, но каждое в пределах своей территории было сравнительно однородным. С развитием торговли, транспорта, обмена информацией и людьми возникли страны (подобные нынешним Соединенным Штатам), объединившие различные группы людей с разными системами традиций. Возможно, именно эта ситуация более чем что-либо другое усилила потребность в образовательном институте, который создавал бы для подрастающего поколения относительно однородную и сбалансированную среду. Только таким путем можно было противодействовать центробежным силам, возникающим при соприкосновении различных групп внутри одной и той же политической единицы. Школа сводит вместе молодых людей, принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для всех них новую, более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них. Об эффективности такого подхода, создающего уравновешенную общность, красноречиво свидетельствует ассимилирующая сила американской государственной школы.

Школа также призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит. Ведь в семье — одни нормы, на улице — другие, в цеху и в магазине — третьи, а в религиозной общине — четвертые. Человек разрывается на части, каждая среда тянет его в свою сторону. Возникает реальная опасность начать мыслить и чувствовать по-разному, находясь в различных внешних условиях. Это возлагает на школу стабилизирующую и интегрирующую функцию.

Резюме. Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно

³¹ Фейджин — персонаж романа Ч. Диккенса «Оливет Твист».

обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое становление всегда происходит при посредничестве среды. Среда состоит из всей совокупности условий, важных для осуществления деятельности, характерной для данного живого существа. Социальная среда включает в себе все виды деятельности всех членов группы, от которых зависит выполнение деятельности каждого из них. По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность. Участвуя в совместной деятельности, человек принимает и цель, ради которой она предпринята, знакомится с содержанием и технологией этой деятельности, приобретает необходимые навыки и пропитывается ее эмоциональным духом. Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако, по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. Три важнейшие функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе; создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе.

Глава III. Образование как руководство

1. Направляющая роль среды

Перейдем теперь к рассмотрению одной из конкретных форм главной функции системы образования, обычно называемой управлением, контролем или руководством. Последнее из этих трех слов лучше других передает идею придания нужного направления природным способностям учащихся. Слово «контроль» вызывает представление о проверке со стороны, встречающей некоторое сопротивление контролируемых. «Управление» — более нейтральное выражение, оно предполагает, что активность управляемых подталкивается в определенном направлении, а не разбрасывается бесцельно; при этом в представление об управлении укладывается весь спектр его стилей — от направляющего содействия до жесткого регулирования. В любом случае следует избегать смысла, который иногда вкладывают в термин «контроль». Нередко предполагают, явно или бессознательно, что естественные побуждения отдельного человека являются чисто индивидуалистическими или даже эгоистическими и потому антиобщественными. Поэтому понятие «контроль» обозначает процесс, посредством которого индивида заставляют подчинить свои естественные побуждения общественным целям. Поскольку считается, что собственная природа индивида враждебна подчинению и скорее противится ему, чем помогает, понятие контроля приобретает оттенок насилия и принуждения. На этой идее строятся системы правления и теории государства, она серьезно повлияла на педагогическую теорию и практику. Однако для подобного взгляда нет оснований. Человек, конечно, заинтересован в том, чтобы иметь возможность хотя бы время от времени идти своим собственным путем, который может сильно отличаться от дорог других людей. Но для него не менее важно — в конечном счете важнее всего — включаться в деятельность других и принимать участие в совместной деятельности. В противном случае никакое сообщество было бы невозможно, никому бы не пришлось в голову даже создать полицейскую службу, чтобы поддерживать хотя бы видимость порядка (если бы только кто-то не решил, что это выгодно лично ему). По сути дела, понятие «контроль» означает сильную власть, будь то обретенный ценой собственных усилий контроль индивида над собой или властный контроль над ним со стороны других людей.

В сущности, любой стимул направляет деятельность — не только возбуждает или подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели. В то же время реакция — это

не противонаправленное действие, не протест против причиненного беспокойства, это, как видно из самого слова, реагирование, т. е. определенный отклик на стимул, соответствующий ему. Стимул и реакция приспособляются друг к другу. Свет стимулирует глаз, заставляя его реагировать, т. е. видеть. Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создает условие выполнения органом свойственной именно ему функции. Но свет не принуждает глаз видеть то, чего нет. Таким образом, любое управление или контроль только направляют деятельность к ее собственной цели; это некое содействие тому или иному органу в полноценном выполнении того, что он способен делать. <...>

Обычаи и правила взрослых — лишь стимулы, вызывающие действия детей и руководящие ими, сами дети тоже участвуют в определении направления своих действий. Строго говоря, никому ничего нельзя навязать. Не замечать этот факт — значит извращать человеческую природу, пренебрегать ею. Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе отчета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал.

Кроме того, внешний контроль, основанный на обычаях и правилах посторонних, нередко оказывается недальновидным. Если он и добивается сиюминутного эффекта, то за счет нарушения равновесия, необходимого для последующих действий. Например, угроза, вызывая страх неприятных последствий, может заставить человека перестать делать что-то такое, к чему он по своей природе склонен. Однако, подчиняя свое поведение угрозе, человек изменится таким образом, что становится в принципе подверженным воздействию со стороны. Впоследствии внешние влияния могут заставить его совершать еще худшие вещи или сделать его хитрым и коварным, склонным к мошенничеству либо иным видам противоправного поведения. Тем, кто руководит другими людьми, всегда необходимо учитывать влияние управляющих воздействий на дальнейшее развитие своих подопечных, и недооценивать важность такого учета опасно.

2. Виды социального управления

Взрослые, естественно, лучше всего осознают, что руководят поведением других, когда делают это преднамеренно. Как правило, осознанию этой цели способствует сопротивление со стороны тех, кем они руководят: последние делают вовсе не то, чего от них требуют. Но существуют постоянно действующие и более эффективные виды управления, которые непрерывно функционируют без всякого осознанного намерения с нашей стороны.

1. Контроль становится наиболее жестким в тех случаях, когда руководимые отказываются выполнять указания или просто не делают того, что требуется, — именно тогда лучше всего осознается как необходимость управления, так и сами направляющие воздействия. При таких обстоятельствах наиболее вероятны ошибки, о которых только что шла речь. Иногда за управление выдают прямое насилие, забывая о том, что лошадь можно силой привести к воде, но нельзя заставить ее пить, а человека можно посадить в тюрьму, но нельзя заставить его раскаяться. В подобных случаях прямого воздействия на других людей необходимо различать физические и нравственные результаты. Человеку случается находиться в таком состоянии, когда принудительное питание или строгая изоляция необходимы для его собственного блага. Легко представить себе ситуацию, в которой придется довольно грубо отдернуть руку ребенка от огня, чтобы он не обжегся. Но никакого совершенствования системы мировосприятия или образовательного эффекта за этим не последует. Может оказаться эффективным и резкий командный тон (например, удержит ребенка от желания потрогать огонь), и желаемый физический эффект будет достигнут столь же надежно, как если бы его отдернули силой. Но ни в том, ни в другом случае не достигается послушание, основанное на нравственном поведении. Заперев

человека в тюремной камере, можно удержать его от ограбления чужих домов, но заключение не изменит установки на совершение грабежа. Путая физический результат с образовательным, мы всякий раз упускаем возможность включить в действие собственную установку человека на участие в достижении желаемого результата, а следовательно, упускаем и возможность содействия тому, чтобы у него создалась настоятельная внутренняя потребность двигаться нужном направлении.

Вообще, прямые сознательные акты контроля должны использоваться лишь по отношению к таким инстинктивным или импульсивным действиям человека, результаты которых он не способен предвидеть. Ведь если он не способен предвидеть последствия своих действий или понять, о чем предупреждают его люди с большим, чем у него, опытом, то, стало быть, не может разумно руководить своими действиями. В таком состоянии человеку все равно, что делать, ибо не он руководит своими действиями, а, наоборот, они движут им. Иногда полезно позволить человеку поэкспериментировать и самому обнаружить последствия своих поступков, чтобы в следующий раз при похожих обстоятельствах он действовал бы разумно. Но некоторые действия совершенно непозволительны — слишком неудобны и неприятны для других. В таких случаях обычно прибегают к прямому неодобрению, в ход идут обвинения, насмешки, немилость, выговор и наказание. Часто ребенка стараются отвлечь от неудобной для других линии поведения, вызвать у него противоположные устремления. Для этого используют чувствительность ребенка к похвале, стремление завоевать признание какими-то действиями, приятными окружающим.

2. Эти способы управления столь очевидны (так как применяются преднамеренно), что едва ли стоило бы упоминать о них, если бы мы не собирались сейчас противопоставить им другие, более важные и постоянно действующие виды управления. Человек в воспитательных целях иногда использует предметную ситуацию в качестве инструментального обусловливания, и этот способ можно рассматривать как особый метод управления. Само существование социальной среды, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью.

В связи с этим необходимо более подробно обсудить, что подразумевается под социальной средой. Когда мы представляем себе среду, в которой живем, мы, как правило, мысленно подразделяем ее на физическую и социальную. В результате, с одной стороны, преувеличивается воспитательное влияние преимущественно прямых или личных видов контроля, о которых мы уже говорили, а с другой, современная психология и физиология придают слишком большое значение психическим последствиям взаимодействия с чисто физическим окружением. В действительности никакого прямого влияния одного человека на другого без использования физической среды в качестве посредника просто не существует. Улыбка, нахмуренные брови, упрек, слово предупреждения или поощрения — все они предполагают некоторые физические знаки, иначе мнение одного человека никогда бы не достигло другого и не сумело повлиять на него. Такого рода влияние можно рассматривать как личное, здесь физическая среда практически сведена к личному контакту. В отличие от прямых методов взаимного влияния существуют иные, связанные с объединением людей, имеющих общие цели, для достижения которых используется предметная ситуация: матери не обязательно обращаться к дочери с просьбой о помощи или упрекать ее в том, что она не помогает по хозяйству, — она может воспитывать в ней трудолюбие просто привлекая ее к этой работе. Управление деятельностью ребенка возникает в результате подражания, игрового воспроизведения, потребности в совместной работе.

Если ребенку нужен какой-то предмет и мать дает его, он должен протянуть руку, чтобы принять этот предмет. Как говорится, дают — бери. А способ обращения с вещью, применение, которое малыш ей находит, безусловно, определяются наблюдениями за матерью. Когда родители что-то ищут, для ребенка совершенно естественно включиться в

поиски и дать им нужную вещь, если он найдет ее, точно так же, как при других обстоятельствах было естественно взять. Дополните этот пример множеством подробностей повседневного взаимодействия, и вы получите картину наиболее постоянного надежного метода руководства деятельностью детей.

По существу, мы сейчас лишь повторяем сказанное раньше об участии в совместной деятельности как главном способе формирования установок. Однако добавилось признание существенной роли использования предметов в совместной деятельности. До сих пор педагогика научения не избавилась от ложных психологических схем. Часто утверждается, что человек научается благодаря тому, что свойства вещей запечатлеваются в его сознании, проникая в него через органы чувств. Предполагается, что, получив некий запас впечатлений, ассоциативная способность или иная сила умственного синтеза составит из них представления, т. е. придаст этим вещам значения. Предполагается также, что объект — камень, апельсин, дерево, стул — производит различные впечатления цветом, формой, размером, твердостью, запахом, вкусом и т. д. и эти впечатления, будучи соединены вместе, создают значение, определяющее каждую вещь. На самом деле значение возникает благодаря специфическому применению данной вещи, определяющемуся ее конкретными свойствами, с совокупностью которых эта вещь идентифицируется. Стул — вещь, которая используется определенным образом, а стол — другая вещь, она применяется иначе. Апельсин — предмет, который дорого стоит, выращивается в теплом климате, съедобный, имеющий приятный запах и освежающий вкус и т. д.

Разница между реакцией на физический стимул и психическим актом состоит в том, что последний предполагает отклик на значение предмета, а первый — нет. Резкий звук может заставить меня подскочить, хотя я могу и не осознавать, что он означает, но когда я, услышав пожарную сирену, бегу, приношу воду и гашу пламя, то откликаюсь разумно: сирена означает пожар и необходимость ликвидации огня. Когда я спотыкаюсь о камень и отшвыриваю его в сторону — это чисто физическая реакция, но если я убираю его с дороги, чтобы кто-нибудь другой не споткнулся о него, то действую разумно — я откликаюсь на значение, которое есть у этого предмета. Я вздрагиваю от раската грома, осознаю я этот звук как гром или нет, — пожалуй, даже еще сильнее вздрагиваю, если не осознаю. Мое поведение становится разумным, когда я, услышав этот звук, скажу или подумаю, что это гром. Когда вещи обретают для нас смысл, мы понимаем, что делаем, и действуем преднамеренно, целенаправленно. Когда смысла нет, мы действуем вслепую, бессознательно, неразумно.

Руководство или контроль осуществляется при обоих видах приспособительных реакций, но, когда вызываются лишь слепые отклики, руководитель тоже не видит направления деятельности. Здесь может быть тренировка, но нет образования. Многократные повторения одних и тех же реакций на повторяющиеся стимулы зафиксировывают привычку действовать определенным образом. У всех у нас есть множество привычек, в значении которых мы совершенно не отдаем себе отчета, поскольку они сформировались без нашего осознанного участия. Следовательно, скорее они владеют нами, чем мы ими. Они движут и управляют нами. До тех пор пока мы не осознаем, на что они направлены, и не вынесем суждения о ценности результата, мы их не контролируем. Можно заставить ребенка кланяться всякий раз, когда он встретит определенного человека, давая ему подзатыльник, и в конце концов поклоны станут автоматическими. Однако это не будет с его стороны актом признания достоинств данного человека, поскольку поклоны не имели для него этого смысла. А раз он не выполнял эти действия осмысленно, нельзя в них видеть признак воспитанности. Так что недостаточно просто получить какую-то совокупность ощущений от предмета, чтобы приобрести представление о нем. Главное — это быть способным реагировать на объект в соответствии с его местом в общей схеме действия, уметь предвидеть направление и возможные последствия воздействия предмета на нас и наших воздействий на него.

Иметь общие с окружающими представления о вещах и думать о них примерно то же — вот что означает на деле быть членом социальной группы. Если мы не придаем предметам и действиям те же смыслы, какие придают им другие, не может быть ни взаимопонимания, ни совместной жизни. В совместной деятельности каждый человек соотносит свои действия с поступками других, деятельность каждого представляет собой одну из составляющих общего дела. Потянуть за веревку, за которую уже тянут другие, еще не значит включиться в совместную деятельность. Это происходит, если ты понимаешь, зачем они это делают, и пытаешься либо помочь им, либо помешать. Гвоздь в процессе изготовления проходит через руки многих людей, но каждый может выполнять свою часть работы, не зная о том, что делают другие, и вне всякой зависимости от этого, действовать только ради своей особой цели, т. е. оплаты собственного труда. В этом случае нет той целостности, в которой соотнесены различные действия, а следовательно, нет и естественного взаимодействия, общей связи, несмотря на смежность в пространстве и на то, что объективно все участники работают на единый результат. Но если каждый участник понимает связь своих действий с действиями других и принимает в расчет влияние их поведения на себя, тогда есть общность поведения — между участниками общего дела устанавливается взаимопонимание, оно направляет все их действия.

Представьте себе такие условия игры: один человек ловит мяч и бросает его другому, который тоже ловит его и возвращает первому, но каждый при этом действует совершенно автоматически и не знает, куда мяч уходит и откуда приходит. Ясно, что такое действие не обладает никаким значением (смыслом). Оно управляется физически, но никак не социально. Предположим теперь, что каждый из участников этой игры понимает действия партнера и заинтересован во взаимодействии. Тогда поведение каждого из них становится разумным, социально осмысленным и управляемым. <...>

Напомним, что наш главный тезис имел два аспекта. С одним из них мы сейчас разобрались: поняли, что физические объекты влияют на психику (формируют представления или убеждения) только в том случае, если используются в действиях, осуществляемых в данный момент ради их последствий. Другой аспект состоит в том, что люди изменяют установки друг друга только посредством особого применения, которое они находят для определенных физических сигналов. Рассмотрим в контексте примера так называемую мимику человека, которую воспринимают другие люди: покраснение, улыбка, нахмуривание, сжимание кулаков и другие естественные жесты. Сами по себе эти жесты не имеют знакового смысла, они — естественные проявления реакций организма. Человек краснеет не для того, чтобы показать другим, что он застенчив или рассержен, а потому, что в ответ на некий стимул у него меняется капиллярная циркуляция. Но другие используют такое покраснение или легкое, почти незаметное напряжение мышц человека, с которым они взаимодействуют, как указание на его состояние и направление дальнейших действий. Нахмуренные брови означают скрытый упрек, к которому следует подготовиться, или неуверенность и колебания, которые желательно по возможности устранить, сказав или сделав что-то для восстановления доверия.

Представим себе человека, оживленно размахивающего руками на некотором расстоянии от нас. Если умышленно принять и сохранять позицию полного безразличия к нему, то движения этого человека ничем не будут отличаться от любых других физических изменений, которые нам случалось наблюдать. Если мы не испытываем к нему ни участия, ни интереса, его размахивание руками имеет для нас не больше смысла, чем вращение крыльев ветряной мельницы. Но если интерес возник, мы проявляем внимание и соотносим действия этого человека с тем, что мы сами делаем или могли бы делать. Чтобы решить, как поступить, мы должны определить смысл его действий: просит ли он о помощи или пытается предупредить нас о какой-то опасности, например о том, что сейчас произойдет взрыв. В первом случае надо спешить к нему, а во втором, напротив, убегать. В любом случае те изменения, которые он производит в физической среде, становятся для нас знаком того, как нам следует себя вести. Наши действия

социально управляемы, потому что мы пытаемся соотнести то, как нам следует поступить, с ситуацией, в которой действует он.

Язык, как мы уже видели, как раз и представляет собой случай совместного соотнесения собеседниками своих действий с общей для них ситуацией, отсюда и его ни с чем не сравнимое значение в качестве средства социального управления. Но язык не был бы столь эффективным инструментом, если бы не то обстоятельство, что он функционирует на фоне более грубых и осязаемых способов использования физических средств для достижения цели. Ребенок видит, как люди, с которыми он живет, определенным образом используют стулья, шляпы, столы, лопаты, пилы, плуги, лошадей, деньги. Если он принимает хоть какое-то участие в том, что они делают, он постепенно начинает обращаться с этими вещами таким же образом и подбирать подходящие способы для использования других вещей. Пододвинутый к столу стул означает, что на нем надо сидеть; если человек протягивает ему правую руку, он должен протянуть свою, — примеры можно умножать бесконечно. Привычки и навыки, проявляющиеся тогда, когда мы пользуемся плодами человеческого труда и природных материалов, составляют в конечном счете самый глубокий и наиболее важный способ социального управления. К школьному возрасту у детей уже сформировано то, что называется разумом, — знания и предпосылки суждений, к которым можно апеллировать. Но этот разум — упорядоченные навыки разумного отклика, приобретенные в процессе использования объектов теми же способами, какими это делают другие люди. Такого управления нельзя избежать, именно оно питает установки.

Основной вывод состоит в том, что наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов. Это происходит посредством либо сотрудничества и содействия, либо соперничества и соревнования. Разум в своем конкретном воплощении представляет собой именно способность понимать значение вещей с точки зрения их использования, умение применять эту способность в процессе совместного труда. И в этом смысле разум есть метод социального управления.

3. Подражание и социальная психология

<...> Вся так называемая социальная психология построена, по сути, на понятии подражания. И следовательно, мы должны рассмотреть вопрос о природе и роли подражания в формировании психических установок.

Согласно этой теории, в основе социального управления лежит инстинктивное стремление индивидов имитировать (копировать) чужие действия, которые служат им образцом для подражания. Инстинкт подражания так силен, что дети изо всех сил стараются соответствовать образцам, предъявляемым другими, и воспроизвести их в собственных схемах поведения. Согласно нашей теории, то, что здесь называется подражанием, есть просто другое, к тому же дезориентирующее название участия — совместно с другими людьми — в таком применении вещей, которое приводит к интересующим всех последствиям.

Главный недостаток распространенного представления о подражании состоит в том, что оно ставит телегу впереди лошади, принимает следствие за причину. Индивиды, образующие социальную группу, несомненно, мыслят примерно одинаково. Они понимают друг друга и склонны действовать, руководствуясь в сходных обстоятельствах одними и теми же идеями, представлениями, намерениями. Наблюдая со стороны, можно сказать, что они подражают друг другу. И это более или менее верно в том смысле, что направленность и способ их действий весьма близки. Но слово «подражание» никак не раскрывает, почему люди так действуют; оно просто фиксирует факт, как будто тот сам

себя объясняет. А это объяснение того же рода, что и объяснение снотворного действия опиума тем, что он усыпляет людей.

Внешнее сходство действий и внутреннее удовлетворение, возникающее от согласия с другими, названы подражанием, и затем этот феномен принят за психологическую причину, породившую наблюдаемое сходство. То, что здесь называется подражанием, в значительной мере заключается в том, что люди, будучи схожи по своей организации, одинаковым образом реагируют на близкие стимулы. Не надо никакого подражания, чтобы оскорбленный человек разозлился и бросился на обидчика. На этот пример можно, конечно, ответить тем несомненным фактом, что в группах, имеющих разные обычаи, ответ на оскорбление принимает различные формы. В одних группах пускают в ход кулаки, в других ответом становится вызов на дуэль, а в третьих — проявление высокомерного пренебрежения. Это происходит, как нам объясняют, потому, что в разных группах людям предоставлены различные образцы для подражания, но никакой необходимости в привлечении подражания для объяснения таких фактов нет. Несходство обычаев уже означает, что факторы, стимулирующие поведение, различны. Играет свою роль осознанное внушение, имеют большое влияние предшествующие одобрения и неодобрения. Еще важнее то, что если индивид не поступает так, как принято в его группе, то в буквальном смысле оказывается вне ее. Он может общаться с другими людьми на равных только в том случае, если ведет себя так же, как они. В группе непрестанно действуют силы, вынуждающие человека вести себя определенным образом, а в противном случае выталкивающие его из группы. Так называемый эффект подражания по большей части является продуктом как сознательного обучения, так и направляющего влияния бессознательных подтверждений и одобрений со стороны тех, с кем человек общается-

Предположим, человек катит мяч по направлению к ребенку, тот ловит его, катит обратно — в этом состоит игра. Стимулом здесь выступает не вид мяча или катящего его человека, а сама ситуация игры. Реакция в этой игре — не просто отправление мяча назад, его надо отправить так, чтобы другой мог его поймать и снова возвратить, — иначе игра прекратится. Моделью (образцом) здесь являются не действия другого человека, а ситуация в целом, которая требует, чтобы каждый, выполняя свои действия, учитывал действия и намерения другого. Может включаться и подражание, но его роль вспомогательна. У ребенка есть собственный интерес: он хочет, чтобы игра продолжалась. Он может, конечно, обращать внимание на то, как другой человек ловит и держит мяч, чтобы улучшить собственные действия, но ребенок не имитирует игру, он подражает способам действия, поскольку хочет сам, по собственной инициативе, успешно участвовать в ней. Достаточно заметить, как сильно осуществление намерений ребенка с самых первых дней зависит от соответствия между его действиями и действиями окружающих, чтобы увидеть, как важно для него и вести себя так же, как другие, и научиться понимать их, чтобы вести себя соответственно. Все это так настоятельно побуждает к единству в действиях, что подражание здесь ничего не объясняет.

Имитация результата, в отличие от имитации средств, использующихся для его достижения, оказывает незначительное влияние на формирование установок, оно поверхностно и преходяще. К такого рода подражанию способны даже идиоты, оно определяет внешний рисунок поведения, но не смысл действий. Когда мы обнаруживаем, что дети заняты такого рода подражанием, то склонны скорее называть их обезьянами, маргитками, попугаями и т. п., чем поощрять. Подражание средствам достижения цели, напротив, вполне разумно, поскольку предполагает внимательное наблюдение и сознательный отбор того, что позволит человеку лучше справиться с делом, к которому он уже приступил. Целенаправленно используемый инстинкт подражания может, как и всякий другой инстинкт, стать фактором формирования адекватного поведения.

Это отступление призвано подкрепить вывод о том, что естественное социальное управление приводит к формированию определенной разумной установки — способа

понимания объектов, событий и действий, который помогает человеку эффективно участвовать в совместной с другими людьми деятельности. Когда при осуществлении руководства мы сталкиваемся с сопротивлением, это означает, что мы пытаемся навязать линию поведения, противоречащую естественным склонностям. И только неправильное понимание ситуаций, в которых люди взаимно заинтересованы (т. е. заинтересованы действовать, учитывая действия друг друга), приводит к представлению о подражании как главном факторе социального управления.

4. Некоторые педагогические выводы

Почему группы дикарей сохраняют свою дикость, а цивилизованные группы — цивилизованность? Несомненно, первым приходит на ум такой ответ: потому что дикари — это дикари, существа с низким интеллектом и, вероятно, ущербным нравственным чувством. Однако тщательные исследования заставляют усомниться в том, что их врожденные способности существенно ниже, чем у цивилизованного человека. В результате исследований установлено, что врожденных различий недостаточно, чтобы объяснить различия в культуре. В некотором смысле разум диких народов — результат, а не причина отсталости социальных институтов. Их занятия таковы, что сильно сужают спектр объектов внимания и интереса, а следовательно, и стимулов умственного развития. И даже если объект попадает в поле зрения, примитивные социальные обычаи направляют наблюдательность и воображение на те его качества, которые не слишком плодотворны для ума. Низкий уровень управления силами природы означает, что в совместную деятельность людей включено незначительное число природных объектов. Используется мало природных ресурсов, да и те далеко не в полном соответствии со своей ценностью. Наступление цивилизации означает, что все больше сил и объектов природы преобразуются в средства достижения целей. У нас не способности лучше, а больше стимулов для их развития и использования. Дикарь имеет дело в основном с примитивными стимулами, у нас они гораздо *более тонкие*.

Мощные человеческие усилия возобладали над природой, которая поначалу была совершенно равнодушна к стараниям людей. Каждое окультуренное растение, одомашненное животное, всякий новый инструмент, приспособление или устройство, вообще, любой изготовленный предмет, украшение или произведение искусства означают преобразование условий, некогда либо враждебных, либо индифферентных по отношению к специфически человеческим занятиям, в дружественные и благоприятные. Поскольку занятия нынешних детей направляются этими отобранными и целенаправленными стимулами, дети способны за короткое время пройти тот путь, на который роду человеческому понадобились долгие и мучительные века. Их дорога вымощена всеми предыдущими успехами.

Сами по себе стимулы, реакцией на которые является экономическое развитие, — наши дороги, транспортные средства, теплоснабжение, электричество, готовые к использованию устройства и приспособления — все они ни в совокупности, ни тем более по отдельности не составляют цивилизации. Цивилизация — то, для чего применяется все перечисленное, хотя, конечно, не будь них, и применять было бы нечего. Освобождается время, которое в других обстоятельствах неизбежно тратилось бы на борьбу с враждебным окружением и неблагоприятными природными условиями. Сохраняется и передается из поколения в поколение корпус знаний, адекватность которых гарантирована успешной работой всех приспособлений и устройств, в которых эти знания воплощены. Эти рукотворные чуда создаются по модели природных явлений — и в этом, возможно, наша главная защита от возрождения предрассудков, сказочных мифов и бесплодных выдумок о природе, на которые в прошлом было потрачено так много лучших интеллектуальных сил. Если добавить, что эти устройства используются не просто для удобства, но в интересах подлинно совместной жизни, тогда они становятся в полном смысле слова ресурсами цивилизации. Греция с крайне незначительными (по сравнению с

нашими) материальными ресурсами достигла столь многого в интеллектуальной и художественной сферах потому, что в полной мере использовала имевшиеся ресурсы в общественных целях.

Но и при варварстве, и при цивилизации, и в условиях слабого контроля над силами природы и частичного порабощения человека машинами, еще не вошедшими в совместный опыт, объекты материального мира, по мере того как они включаются в деятельность, создают образовательные условия повседневной жизни и направляют формирование умственных и нравственных установок.

Организованное образование предполагает, как мы уже видели, специально отобранную среду, причем отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении. Поскольку человеческая речь представляет собой физическое умение, которое в большей степени, чем какое-либо еще, подверглось преобразованию в интересах социальной жизни, система звуковых сигналов, утративших свои первоначальные свойства и ставших социальным инструментом — язык, естественно, играет более значительную роль, чем любые другие средства. С его помощью мы можем мысленно принять участие в человеческом опыте прошлого, тем самым расширяя и обогащая опыт настоящего. Мы обретаем способность предвосхищения различных ситуаций — в воображении и чисто условно. Бесчисленными путями язык запечатлевает в своих знаках смыслы, в которых воплощен социальный опыт человечества. Так велико значение языка для свободного участия человека в любых сколько-нибудь значительных жизненных явлениях, что понятия «неграмотный» и «невежественный» практически стали синонимами.

Тем не менее чрезмерное значение, придаваемое в школах данному конкретному средству, таит в себе определенную опасность — и отнюдь не теоретическую, а вполне отчетливо проявляющуюся на практике. И хотя преподавание посредством сообщения информации и учение при помощи ее пассивного поглощения повсеместно осуждаются, они все еще чрезвычайно распространены в школьном обучении. Почему это происходит? Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории? Не в том ли причина этого печального положения, что и саму теорию чаще всего просто рассказывают — проповедают, растолковывают, описывают? А для воплощения ее в практике необходимо оснастить школы, причем в достаточном количестве, разнообразными средствами обучения, в том числе приборами и материалами. Нужно изменить методы преподавания и организации занятий таким образом, чтобы ученикам обеспечивалась возможность непосредственного и продолжительного взаимодействия с этими средствами обучения. И речь идет вовсе не о том, чтобы уменьшить роль языка как образовательного ресурса, а о том, что его применение должно стать более живым и плодотворным благодаря восстановлению его нормальной связи с совместной деятельностью. И это нужно делать, и о том нельзя забывать. Для школы «это» означает оборудование ее приспособлениями, необходимыми для совместной деятельности. Сделаем «это» — тогда и о «том» не забудем.

Когда школы отрываются от образовательных условий, доказавших свою эффективность во внешкольной среде, они неизбежно подменяют социальный дух образования книжным и псевдоинтеллектуальным. Дети, несомненно, ходят в школу учиться, но то, что учение происходит наиболее плодотворно, когда его делают отдельным осознанным занятием, еще надо доказать. Усилия, направленные на изолированное интеллектуальное учение, противоречат собственным целям. Подобное представление об учении приводит к утрате его социального смысла, который возникает — как у юных, так и у зрелых людей — только через участие в деятельности, имеющей для них общий интерес и ценность. Воспитывая ребенка в изоляции, можно поддерживать его двигательную активность и сенсорное возбуждение, но нельзя добиться того, чтобы он понял смысл, который вещи имеют в реальной жизни, — этот смысл является частью

самой жизни. Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но кто разовьет в них здравый смысл, который направляет всякое знание к полезной цели? Социальная направленность установок достигается лишь при участии в совместной деятельности, в которой человек осознанно использует материалы и инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди.

Резюме. Естественные побуждения молодых людей поначалу не согласуются с обычаями группы, в которой им довелось родиться. Следовательно, юношеством необходимо управлять. Управление — отнюдь не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий. Поведение людей всегда зависит от того, на какие именно стимулы они предпочитают реагировать. Однако в некоторых случаях — при командах, запретах, одобрениях и неодобрениях — стимулы исходят от людей, стремящихся непосредственно повлиять на поведение других. Поскольку именно в таких случаях мы лучше всего осознаем сам факт управления, то склонны преувеличивать важность этого вида управления по сравнению с более постоянно действующим и эффективным методом. Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участников направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия. Общее представление о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно — косвенное, т. е. воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно — внутреннее по отношению к его установкам, а не внешнее или принудительное. Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования. В школьном образовании чересчур полагаются на книги и беседы. Конечно, это важные средства, но нельзя считать, что их одних вполне достаточно. Чтобы работать эффективно, школы должны полнее опираться на совместную деятельность учащихся, в которой последние могли бы понять социальный смысл собственных способностей, а также возможностей используемых материалов и приспособлений.

Глава IV. Образование как рост

3. Педагогические аспекты понятия «развитие»

<...> 2. В действительности не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование кроме дальнейшего образования. Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Смысл этой банальности в том, что цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост. Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.

Если отбросить попытки определять незрелость, наивно сопоставляя достижения детей и взрослых, она перестанет казаться отсутствием некоторых желательных черт. При этом мы будем вынуждены также отказаться и от представления об обучении как о способе компенсации этого отсутствия заполнением знаниями пустой емкости. Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста. Сначала мы с раздражением смотрим на незрелость, считая, что ее необходимо как можно быстрее преодолеть, а потом сформированный такими образовательными методами взрослый с

горьким сожалением оглядывается на свои детство и юность как время потерянных возможностей и попусту растроченных сил. И эта нелепая ситуация будет сохраняться, пока мы не признаем, что жизнь имеет собственное внутреннее качество и дело образования связано именно с ним.

Осознание того, что жизнь и есть рост, защищает нас от так называемой идеализации детства, которая на самом деле есть не что иное, как ленивая вседозволенность. Жизнь не следует отождествлять с любым преходящим поступком или интересом. И хотя далеко не всегда легко отличить пустое дурачество от проявления какой-то нарождающейся, хотя и не оформившейся, силы, нужно помнить, что любая особенность поведения лишь знак возможного роста, ее еще нужно превратить в средство развития, продвижения вперед, а не поощрять или культивировать только ради нее самой. Чрезмерное внимание к внешним проявлениям в форме как поощрения, так и упрека может привести к их фиксации и тем самым к остановке развития.

Для родителя, как и для учителя, важны импульсы, движущие вперед, а не то, какими были их внешние проявления. Невозможно лучше выразить принцип уважения к незрелости, чем это сделал Эмерсон³²: «Уважайте ребенка. Не будьте чересчур родителем. Не покусайтесь на его одиночество. И сразу в ответ на это предложение я слышу вопль: неужели вы готовы отпустить вожжи общественной и личной дисциплины? Неужели вы бросите малое дитя на произвол его собственных страстей и дурачеств и станете называть эту анархию уважением к природе ребенка? Я отвечаю так. Уважайте ребенка. Уважайте его до конца. Но уважайте и себя... Два главных пункта в воспитании мальчика таковы: сохраняйте его природное естество и избавьте его от всего, кроме этого. Сохраняйте естество, но сорвите с него шумливость, дурачество и жеребьячество; сохраните его природу и вооружите ее знанием во всех направлениях, на которые она указывает». И, как далее показывает Эмерсон, почтение к детству и юности не открывает простого и легкого пути для педагогов, а, напротив, предъявляет громадные требования к времени, мысли и жизни учителя. Почтение к детству нуждается во времени, понимании, применении всех великих уроков и помощи Божией. Даже для того, чтобы просто подумать об этом, требуется сильный характер и глубокая личность.

Резюме. Способность расти зависит от пластичности и потребности в других. Оба условия в наивысшей степени присутствуют в детстве и юности. Пластичность или способность учиться на опыте обеспечивает формирование привычек. Привычки позволяют управлять средой, использовать ее для целей человека. Навыки принимают форму как привыкания — общего устойчивого равновесия жизнедеятельности с окружением, — так и активной способности реорганизовывать деятельность для создания новых условий. Первые обеспечивают фон дают основание для роста, вторые составляют сам рост. Активные навыки включают в себя сообразительность, изобретательность и инициативу в применении своих способностей к новым целям. Они противостоят рутине, которая сигнализирует об остановке роста. Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни.

Глава VI. Образование консервативное и прогрессивное

3. Образование как перестройка

Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная

³² Эмерсон Ралф Уолдо (1803–1882) – американский философ, жизненным идеалом которого была простая и мудрая жизнь в единении с природой.

реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта.

1. Расширение смысла происходит за счет возросшей способности восприятия связей и смежности действий, в которые мы вовлечены. Деятельность возникает импульсивно, она поначалу слепа и не знает, зачем она, каковы ее связи с другими действиями. Деятельность образовательного характера заставляет человека осознать некоторые связи, которые прежде им не воспринимались. Обратимся снова к нашему простому примеру: ребенок, прикоснувшийся к яркому огню, обжигается. Таким образом он *узнает*, что прикосновение к чему-то, производящему яркий свет, означает жар и боль, т. е. яркий свет некоторого типа указывает на то, что перед ним — источник жара. Действия, посредством которых ученый в своей лаборатории изучает пламя, в принципе, ничем не отличаются от этих: посредством некоторых манипуляций он делает доступными восприятию некоторые, прежде игнорируемые связи между жаром пламени и другими объектами. Тем самым его манипуляции с вещами приобретают больший смысл. Он лучше понимает то, что делает, и может умышленно вызывать некоторые последствия вместо того, чтобы просто позволить им происходить, и что это, в сущности, одно и то же. В результате расширения знания о пламени происходит приращение к смыслу слова: все, что становится известно о воспламенении, окислении, излучении тепла и повышении температуры, может стать неотъемлемой частью содержания этого понятия.

2. Другая сторона образовательного опыта — увеличение способности выбирать направление для поиска нового опыта и возможности управлять им. Если человек знает, чего он хочет, если он может своими действиями вызывать желаемые последствия, следовательно, он может предвосхищать события будущего, а потому заранее подготовиться так, чтобы обеспечить наиболее выгодные последствия и избежать нежелательных. Так что подлинно образовательным опытом является такой, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности. Такой опыт противостоит, с одной стороны, рутинной деятельности, а с другой — беспорядочному, взбалмошному поведению, а) В последнем случае человека «не волнует, что случится», он просто отпускает поводья и никак не связывает последствия своих действий с самими действиями. Мы привычно хмуримся, наблюдая такие непродуманные, случайные действия, рассматривая их как злостное хулиганство, безалаберность или непокорство. Причины такой хаотичной активности можно искать и в самой природе детского возраста, но в реальной действительности подобные действия чаще всего связаны с взрывным характером и плохой приспособленностью к среде. Люди совершают бессмысленные действия, когда находятся под жестким внешним контролем, когда у них нет собственной цели и они выполняют то, что им велели, не понимая связи своей деятельности со всем остальным. Можно, конечно, учиться и выполняя нечто непонятное, ведь даже в наших сознательных действиях мы многое совершаем, не отдавая себе отчета, поскольку большинство их связей мы просто не улавливаем. Но учимся мы только потому, что после выполнения данного действия мы замечаем результаты, на которые не рассчитывали. Правда, в школе значительная часть учебы состоит в освоении правил, по которым ученики должны действовать. Правила часто таковы, что, даже выполнив необходимые действия, ученики не приходят к установлению связи между результатом (скажем, ответом задачи) и использованным методом. Получение нужного результата остается чем-то вроде фокуса или чуда. Такая деятельность, по существу, бессмысленна и

вырабатывает привычку к бессмыслице, б) Рутинное, автоматическое выполнение действий способно значительно усилить *конкретный* навык, и в этом смысле можно говорить об их образовательном эффекте, но привычное действие не ведет к выявлению новых связей и взаимовлияний, тем самым скорее ограничивая, чем расширяя смысловой горизонт. А поскольку среда не остается постоянной, должны меняться и наши способы действий, чтобы успешно поддерживать адекватную связь с миром. Единообразный, стандартный способ действия в критический момент может обернуться катастрофой, а превосходный «навык» — полной беспомощностью. <...>

Резюме. Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего. В первом случае стандарты прошедшего используются в качестве образцов для настоящего. Ум рассматривается как совокупный содержательный континуум, сформированный в результате введения той или иной информации. В этом случае более ранние порции составляют материал, к которому будут привязываться последующие. Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предьявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, при котором постепенно изменяются и задатки, и среда. Недостаток теории формирования посредством связи представлений (Герbart) состоит в пренебрежении этими непрерывными взаимодействиями и изменениями.

Те же критические соображения применимы к теориям, ограничивающим содержание образования культурным наследием прошлого, особенно при изучении литературы. Если эти тексты изучать в отрыве от реальности, в которой людям приходится действовать, они создают особую, альтернативную среду. Однако их, безусловно, можно изучать с пользой, расширяя с их помощью смысл явлений, с которыми нам приходится активно иметь дело в настоящем. Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями рекапитуляции прошлого.

Глава VII. Демократическая концепция образования

<...> Объявляя образование социальной функцией, обеспечивающей руководство молодыми и их развитие посредством участия в жизни группы, к которой они принадлежат, мы, по существу, утверждаем, что оно будет отличаться в зависимости от качества жизни, характерного для группы. Особенно важно подчеркнуть, что общество, которое не просто изменяется, но и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится только к упрочению своих обычаев. Чтобы выдвигаемые нами идеи можно было применять к нашей собственной образовательной практике, рассмотрим более подробно природу современной общественной жизни.

1. Значение общественных объединений

Общество — собирательное имя существительное, применимое к разным объединениям людей, связанных друг с другом самыми разными способами для различных целей. Один человек задействован во множестве групп, сформированных на основе разных принципов. Часто кажется, что эти группы не имеют между собой ничего общего, кроме того, что все они — формы общественной жизни. В рамках любой крупной общественной формации существуют многочисленные более мелкие группы, объединяющие людей не только по политическим, но и по производственным, научным, религиозным интересам. Существуют политические партии с разными программами, различные социальные слои, клики, банды, корпорации, товарищества, родовые кланы, и

так до бесконечности. Для многих современных, да и для некоторых древних государств характерно огромное разнообразие народов, языков, религий, нравственных норм и традиций. В этом смысле и менее крупные административные единицы, например города, часто представляют собой скорее скопление плохо связанных между собой сообществ, чем единое и сплоченное общество.

Итак, слова «общество» и «сообщество» многозначны. Они имеют как идеальный (нормативный), так и описательный смысл: значение де-юре и значение де-факто. В социальной философии почти всегда преобладает первое. Общество по самой своей природе считается чем-то единым. Подчеркиваются качества, которые свойственны этому спаянному, достойному сообществу: верность общественным целям, взаимная симпатия его членов. Но если мы присмотримся к *денотатам*, т. е. фактам, которые это слово представляет в языковой системе, а не *коннотациям*, т. е. идеализированным представлениям, мы увидим не единое общество, а множество сообществ, хороших и плохих. Там есть, например, и сообщества, связывающие людей, состоящих в преступном сговоре; финансовые «пирамиды», которые под видом оказания услуг людям обворовывают их; политические клики, пекущиеся об узкопартийных интересах, и т. д. Говорят: такие организации не общества, раз они не отвечают идеальным требованиям, заложенным в этом понятии. На это можно ответить: раз это понятие настолько «идеально», что утратило все связи с реальностью, то какой от него прок. С другой стороны, каждая из этих организаций независимо от того, насколько кардинально она противостоит интересам других групп, имеет кое-что из достойных качеств Общества с большой буквы, и именно это сохраняет ее целостность. У воров есть «воровская» честь, а у банды грабителей — общность интересов. Гангстеры могут иметь братские чувства по отношению друг к другу, а тайные общества — фанатичную верность своим законам. Семья может быть высокомерной, подозрительной и завистливой по отношению к соседям и одновременно представлять собой образец дружелюбия и взаимопомощи в отношениях между собой. Каждая группа воспитывает своих членов в своем духе. Это называется социализацией. Насколько ценна она для общества в целом, определяется обычаями и целями группы.

Следовательно, нам нужен критерий для определения ценности любого конкретного вида социализации. <...> В любой социальной группе, даже в шайке воров, мы обнаруживаем некие общие интересы, а также определенную степень взаимодействия и сотрудничества с другими группами. На этих двух параметрах мы строим наш критерий: насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяемые членами данной группы, и насколько полна свобода взаимодействия группы с другими видами социальных объединений. Если мы применим этот критерий, скажем, к преступной банде, то обнаружим, что связи между ее членами немногочисленны и почти полностью сводятся к общей заинтересованности награть побольше; характер же этих связей таков, что они изолируют данную группу от других, препятствуя ее участию в равноправном обмене жизненным и социальным опытом. В результате формальное образование, которое дает такое сообщество, фрагментарно и односторонне. Если применить этот критерий к жизни семьи, то здесь обнаруживаются общие материальные, интеллектуальные и эстетические интересы; успех каждого из членов семьи радостно обсуждается, а значит, имеет значение для опыта остальных; кроме того, семья не является замкнутой системой, она непременно взаимодействует с деловыми, образовательными, культурными учреждениями и прочими группами, играет определенную роль в политической жизни страны и в ответ пользуется ее поддержкой. Короче говоря, в ней существует множество осознанных, обсуждаемых и разделяемых интересов, ей также свойственны разнообразие и свобода контактов с другими формами объединения людей.

1. Применим первую часть нашего критерия к деспотически управляемому государству. Было бы неверным считать, что правители и подданные в таком сообществе не имеют общих интересов. Власть предрержащие вынуждены апеллировать к кое-каким

чувствам подданных и играть на них. Талейран говорил, что правительство может делать штыками все что угодно, только не сидеть на них. Эта циничная декларация по крайней мере признает, что связующая сила подобного союза не сводится к простому принуждению. Можно было бы сказать, что такого рода правители апеллируют к ничтожным и недостойным человека чувствам и главным образом эксплуатируют чувство страха. В некотором смысле это утверждение верно, хотя оно и недооценивает того, что страх не обязательно нежелательный фактор опыта. Осторожность, осмотрительность, сдержанность, стремление предвидеть будущие события, чтобы избежать опасных последствий, — все эти позитивные черты в такой же мере порождены страхом, как трусость и раболепие. Реальная трудность состоит в том, что тоталитарные государства апеллируют к страху *отдельно* от других чувств; сея ужас или вселяя надежду на вполне осязаемое вознаграждение (скажем, покой и комфорт), они вообще не видят других способностей человека. А если и используют их, то так, что они извращаются, служа только достижению удовольствия и избеганию боли.

Все это говорит о том, что в таком обществе нет большого числа общих интересов и нет свободного взаимодействия внутри социальной группы. Стимулы и реакции всегда однонаправленны. Для того чтобы у членов группы были общие ценности, они должны иметь равные возможности, давать и получать, обмениваться опытом, совместно трудиться. В противном случае воспитательное влияние общества превращает одних в хозяев, других — в рабов. Жизненный опыт каждой из подгрупп теряет что-то в своей значимости, когда ограничивается свобода обмена им. Разделение общества на привилегированные и обездоленные классы сковывает социальную динамику. И хотя негативное влияние такого положения дел на высшие классы не столь материально и ощутимо, оно тем не менее вполне реально. Их культура выхолащивается и замыкается в себе, искусство становится элитарным, богатство превращается в показную роскошь, происходит узкая специализация, манеры подменяются утонченной изысканностью.

Отсутствие свободного и равноправного взаимодействия, проистекающего из общности интересов, делает интеллектуальную жизнь односторонней. Разнообразие создает новизну, а новизна стимулирует мысль. Чем более ограничен спектр возможных видов деятельности — так бывает, когда жесткие классовые рамки не допускают адекватного взаимообмена опытом, — тем более рутинна жизнь обездоленных и тем более пуста, бесцельна и импульсивна жизнь обеспеченных. Раб, согласно Платону, — это человек, который позволяет другому человеку определять цели, направляющие его поведение. Это определение применимо к людям, живущим там, где нет рабства в правовом смысле. Рабство есть везде, где люди, занятые общественно полезным трудом, не понимают, в чем его польза, и не имеют личной заинтересованности в нем.

Сейчас много говорится о научной организации труда. В термин «труд» следует вкладывать не узкий смысл «мышечные движения», а более широкий — «производство», потому что главный предмет науки не они, а связи человека с его работой, включая отношения с другими ее участниками, которые поддерживали бы его пылкий интерес к тому, что он делает. Эффективность производства часто требует разделения труда, которое, однако, оборачивается рутинным выполнением отдельных операций, если только рабочие не понимают технического, интеллектуального и социального смысла своей работы и не имеют связанных с этим смыслом своих мотивов участия в ней. Тенденция сводить такие понятия, как эффективность деятельности и научное управление, к чисто техническим проблемам — свидетельство весьма «одноколейного» мышления тех, кто управляет промышленностью и определяет ее цели. Отсутствие разносторонних и сбалансированных социальных интересов делает их невнимательными к человеческому фактору и производственным отношениям. Их интеллект направлен только на те факторы, которые связаны с технической стороной производства и реализацией товаров. Несомненно, и для решения этих узких вопросов требуется острый интеллект, но неспособность учитывать важные социальные факторы указывает тем не менее на

умственную ограниченность и соответствующие нарушения эмоциональной сферы.

2. Этот пример, показывающий ущербность любых объединений с узким кругом общих интересов, подводит нас ко второй части критерия. Изолированность от общества и замкнутость группы типа банды или клики дает выход ее асоциальной сущности. Однако подобный дух обнаруживается всегда, когда у группы есть «собственные интересы», мешающие ее полнокровному взаимодействию с другими, так что ее главной целью становится защита того, что она уже имеет, а не реорганизация и развитие через более широкие отношения. Этим духом пронизаны нации, живущие в изоляции от других; семьи, озабоченные своими внутренними проблемами, как будто они не связаны с жизнью за порогом дома; школы, отгородившиеся от интересов семьи и общества; богачи, не желающие общаться с бедными, образованные, с презрением смотрящие на неграмотных. Именно с самоизоляцией связаны жесткость и формальность внутренней организации жизни сообщества, статичные и эгоистические идеалы, культивируемые внутри групп. Не случайно для диких племен слова «чужой» и «враг» — синонимы. Это происходит потому, что они жестко ограничили свой опыт необходимостью следовать обычаям предков. Построив свою жизнь на таком фундаменте, вполне логично бояться взаимодействия с другими группами людей, поскольку любой такой контакт способен разрушить традицию, или уж во всяком случае вызвать призывы к перестройке. Чем разнообразнее контакты человека с окружающей средой, тем живее и разностороннее его интеллектуальная жизнь, но это не менее справедливо в области социальных контактов, хотя на это часто не обращают внимания.

Периоды любой экспансии в истории человечества приводили в действие факторы, сокращавшие расстояние между народами или классами, до этого жестко отделенными друг от друга. Даже сомнительные выгоды войны — в наши дни они даже более чем сомнительны — сводятся к тому, что конфликт между народами по крайней мере вовлекает их во взаимодействие, побуждая тем самым учиться друг у друга и расширять свой горизонт. Путешествия, экономические и торговые контакты в настоящее время уже довольно сильно преуспели в разрушении внешних барьеров, приводя народы и классы в более тесное и приносимое более ощутимые плоды взаимодействие друг с другом. Мир стал меньше. Теперь остается наполнить это физическое уничтожение пространства интеллектуальным и эмоциональным смыслом.

2. Демократический идеал

Оба элемента выдвинутого критерия имеют четкую демократическую направленность. Первый не только означает наличие более многочисленных и разнообразных общих интересов, но и опирается на признание их в качестве фактора управления обществом. Второй элемент подразумевает не только более свободное взаимодействие между социальными группами (некогда изолированными и с тех пор сознательно сохранявшими изоляцию), но и изменение социальных привычек, непрерывное приведение их в соответствие с реальным миром посредством знакомства с новыми ситуациями, возникающими в разнообразных взаимодействиях. Именно эти две черты характеризуют демократически устроенное общество.

Что касается образования, отметим прежде всего, что установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроникают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более чем какое бы то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании. Приверженность демократического правительства к образованию известна. Поверхностное объяснение этого факта состоит в том, что всенародно избираемая власть может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих правителей и подчиняется им, образованны. Поскольку демократическое общество отвергает внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством

образования. Есть, однако, и более глубокое объяснение. Демократия — нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных. Все это способствует разрушению барьеров класса, расы и национальной территории, которые не дают людям осознать до конца смысл своих действий. Более многочисленные и разносторонние контакты означают большее разнообразие стимулов, на которые человеку приходится реагировать и которые, в свою очередь, заставляют его разнообразить свое поведение. Они высвобождают силы, остающиеся не востребованными, когда побуждения к действию носят односторонний характер, как это бывает в группах, во имя сохранения своей замкнутости подавляющих многие интересы.

Характерное для демократии расширение сферы общих интересов и высвобождение самых разнообразных личных способностей, конечно, не являются результатом преднамеренных и сознательных усилий. Напротив, они — порождение современной промышленности, торговли, путешествий, миграции населения и развития средств коммуникации. Все это является результатом обретения наукой власти над силами природы. Но после того как в обществе уже возникли и более высокий уровень индивидуализации, с одной стороны, и более широкая общность интересов, с другой, их поддержание и распространение принимают характер осознанных усилий. Очевидно, общество, для которого разделение на классы становится все более губительным, должно позаботиться о том, чтобы возможности развивать интеллект были легко и в равной мере открыты для всех. Классовое общество обычно заботится только об образовании правящих классов. Общество мобильное, имеющее в своем распоряжении механизмы широкого распространения возникающих повсеместно изменений, следит за тем, чтобы его члены воспитывались инициативными и приспособленными. Иначе они будут сбиты с толку происходящими с ними и вокруг них изменениями, не понимая их смысла и значения. В итоге возникнет сумятица, в которой мало кто сумеет извлечь для себя пользу из действия других людей — слепцов, ведомых безумцами.

5. Образование государственное и общественное

<...> Одна из фундаментальных проблем такой организации образования в демократическом обществе, которая служила бы интересам развития демократии, — конфликт между национальной и более широкой социальной целями. Прежняя космополитическая и «гуманистическая» концепция страдала как общей невнятностью, так и отсутствием конкретных средств осуществления образования и управления им. В Западной Европе, за исключением, пожалуй, Англии, новая идея важности образования для благосостояния и прогресса человечества попала в ловушку национальных интересов и была поставлена на службу жестко определенным и узким социальным целям. Произошло отождествление социальной цели образования с государственной; в результате было утрачено понимание его социального смысла.

Подобная путаница характерна и для современного состояния взаимоотношений между людьми. С одной стороны, наука, торговля и искусство перешагивают государственные границы. Они интернациональны по своему содержанию и способам и предполагают взаимозависимость и сотрудничество народов, населяющих разные страны. В то же время идея национального суверенитета никогда так громко не звучала в политике, как в наши дни. Народы живут в состоянии еле сдерживаемой вражды или открытой войны со своими соседями. Считается, что каждый имеет свои собственные национальные интересы, судить о которых, и тем более вмешиваться, никто не вправе. Поставить это под сомнение означает усомниться в самой идее национальной независимости, которая считается основополагающей и в практической политике, и в политической науке. Данное противоречие (а это именно противоречие) между широкой сферой общей и взаимно

полезной социальной жизни и более узкой областью исключительных, а следовательно, потенциально агрессивных устремлений и целей требует от педагогической теории более ясного представления о смысле определения «социальный» в отношении функции образования.

Возможно ли, чтобы система образования управлялась государством и все же широкие социальные цели образовательного процесса не были ограничены, упрощены и извращены? Внутри государства позитивному решению этого вопроса мешает сохраняющийся в современных экономических условиях раскол общества на классы. В международном аспекте он оказывается связанным с попытками примирить патриотизм с преданностью общечеловеческим ценностям, не зависящим от государственных границ. Однако решение его не может быть достигнуто одними лишь негативными средствами: недостаточно, например, позаботиться о том, чтобы образование не использовалось в качестве инструмента, облегчающего эксплуатацию одного класса другим, — школы должны быть устроены так, чтобы они на деле, а не только на словах снижали влияние экономического неравенства и обеспечивали всем представителям подрастающего поколения равные возможности для будущей карьеры. Осуществление этой цели требует не только адекватных управленческих решений, касающихся устройства школ, и такого пополнения семейных доходов, которое позволило бы всем молодым людям посещать эти школы, но и таких изменений в традиционных представлениях о культуре, содержании образования, методах преподавания и поддержания дисциплины, которые позволили бы обществу сохранять воспитывающее влияние на всю молодежь до тех пор, пока она не будет готова сама отвечать за свою экономическое и общественное будущее. Хотя все это может показаться делом далекого будущего, но демократический идеал образования останется смехотворной или даже трагической иллюзией, если не будет оказывать все большего и большего влияния на нашу систему государственного образования.

Этот принцип применим и к вопросам, касающимся межгосударственных отношений. Недостаточно твердить об ужасах войны и избегать всего, что может стимулировать зависть и враждебные чувства к другим народам. Нужно подчеркивать все то, что связывает людей друг с другом в совместном стремлении к общечеловеческим целям независимо от географических границ. Образование должно внедрять в сознание людей идею второстепенности национальной суверенности по отношению к более полным, свободным и плодотворным объединениям и взаимодействиям людей. Если сказанное кажется кому-то не имеющим отношения к философии образования, то это означает, что развитая в предыдущих главах идея образования не была адекватно понята. Эти выводы связаны с самой идеей образования как освобождения индивидуальных возможностей личности в процессе ее непрерывного развития, направленного к социальным целям; они представляют собой естественный результат последовательного применения демократического критерия к образованию.

Резюме. Поскольку образование — процесс социальный, а социальные основы общества бывают разные, чтобы критиковать старое и строить новое образование, необходимо иметь определенный идеал общества. Для оценки важности той или иной формы общественной жизни выбраны два положения: степень общности интересов группы для всех ее членов и свобода взаимодействия данной группы с другими. Иначе говоря, нежелательно строить общество, которое устанавливает внутренние и внешние барьеры для свободного взаимодействия и обмена жизненным опытом между людьми. Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством взаимодействия различных форм совместной жизни. Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие умонастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно, не порождая беспорядков. <...>

Глава VIII. Цели образования

3. Целеполагание в образовании

<...> Стоит напомнить, что образование не может иметь цели, цели бывают у людей — родителей, педагогов и т. д., а не у абстрактных понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит. Даже самые возвышенные цели, оставаясь лишь громкими словами, способны принести больше вреда, чем пользы, если не сознавать, что это не столько цели, сколько советы педагогам о том, как можно изучать условия, прогнозировать последствия и выбирать средства деятельности, чтобы максимально использовать возможности всякой конкретной ситуации. Как написал недавно один педагог: «Заставить этого мальчика читать романы Вальтера Скотта³³ вместо примитивных комиксов про сыщиков, научить эту девочку шить, искоренить задиристость у Джона, подготовить этот класс к изучению медицины — вот примеры миллионов целей, которые реально стоят перед нами в конкретной работе на ниве народного образования». <...>

Это зло — навязывание целей извне — укоренилось очень глубоко. Учителя получают такие цели от своих руководителей, а те, в свою очередь, от современного им общества. Учителя навязывают их детям. В результате, прежде всего, интеллект самого учителя оказывается не свободен, будучи ограничен целями, формулируемыми где-то «наверху». Отдельный учитель чрезвычайно редко бывает настолько свободен от диктата авторитетов (учебника, методичек, предписанной программы обучения и т. д.), что может позволить себе интеллектуальное общение с учеником на материале своей дисциплины. Недоверие, проявляемое к педагогическому опыту учителей, отражается на отношении к ним со стороны учеников, которые получают цели через вторые или даже третьи руки и постоянно сбиты с толку конфликтом между своими собственными естественными целями и навязанными извне. Пока не будет признан демократический принцип непреложной значимости всякого приращения опыта, нам не преодолеть интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособливаться к внешним целям. <...>

Поняв, что наиболее общей (всеобщей) целью образования является изучение всего пространства существующих видов деятельности, мы можем перейти теперь к рассмотрению конкретных важных целей, выдвигаемых современными образовательными теориями, и попытаться понять, как в их свете выглядят разнообразные конкретные цели, которые всегда были предметом беспокойства педагогов. Мы считаем (и это непосредственно следует из сказанного выше), что нет никакой необходимости делать выбор между этими целями или считать, что они противоречат друг с другом. Когда мы оказываемся перед необходимостью действовать, нам приходится выбрать какое-то определенное действие, но что касается общих целей, любое их количество может сосуществовать, не входя в противоречие друг с другом, поскольку они означают лишь разные способы смотреть на одно и то же. Человек не может одновременно взбираться на несколько гор, но вид с каждой из покоренных вершин добавляет что-то к общей картине мира, а не образует несопоставимые, конкурирующие миры. Или, формулируя несколько иначе, всякая крупная цель ставит перед педагогом конкретную совокупность вопросов и определенным образом направляет его наблюдения. Это означает, что чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет высвечивать то, что упускает другая. Многообразие сформулированных целей для педагога то же, что обилие гипотез для ученого-исследователя.

Резюме. Цель можно определить как возможный результат какого-либо естественного процесса, становящегося фактом сознания и фактором, учитываемым при изучении складывающихся условий и выборе способов дальнейших действий. Наличие цели означает, что деятельность стала разумной. Оно предполагает, в частности, способность предвидеть различные — в зависимости от выбора способа деятельности — последствия и использовать это предвидение так, что оно направляет наблюдения и эксперименты.

³³ Скотт Вальтер (1771 – 1832) – английский писатель, создатель жанра исторического романа.

Понимаемая так цель, таким образом, во всем противостоит жестко фиксированной, навязываемой процессу деятельности извне, которая не стимулирует работу ума, а просто приказывает делать то-то и то-то. Внешняя цель никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, при помощи которых должна достигаться. Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы. Именно распространенность в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдаленному будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским.

Глава IX. Естественное развитие и социальная эффективность как цели образования

2. Социальная эффективность как цель образования

<...> С переходом от олигархического общества к демократическому на первый план, естественно, выходит такое образование, в результате которого человек становится бы экономически самостоятельным и способным рачительно распоряжаться ресурсами экономики, а не использовать их только для демонстрации своего преуспеяния в жизни.

Было бы, однако, опасно, настаивая на этой цели, принять существующие экономические условия и нормы в качестве окончательных. Демократический критерий требует от нас развития способностей до уровня, позволяющего со знанием дела выбирать и делать карьеру. Этот принцип нарушается, если людей пытаются заранее приспособить к определенным занятиям, выбранным не на основе развития их врожденных способностей, а исходя из материального уровня и социального статуса родителей. В настоящее время благодаря внедрению новых изобретений в производстве происходят быстрые и резкие перемены. Возникают новые отрасли промышленности, решительно меняются старые. А следовательно, попытки готовить к узкоспециализированным типам социальной эффективности в действительности приводят к результатам, противоположным ожидаемым. Когда технологии той или иной профессиональной деятельности меняются, люди с такой подготовкой оказываются не у дел, будучи менее способны адаптироваться к новому положению, чем если бы они не получали этой узкоспециализированной подготовки. Но важнее всего, что современное индустриальное общество, как и все существовавшие до него, исполнено несправедливости. Прогрессивное образование должно стремиться внести свой вклад в исправление жизненного уклада, когда одни несправедливо пользуются привилегиями, а другие лишены всего, а не поддерживать его. Но если социальный контроль означает подчинение активности индивида власти класса, возникает опасность, что профессиональное образование будет в основном направлено на сохранение статус-кво. <...>

2. Если человек социально эффективен, значит ли это, что он — хороший гражданин? Конечно, несколько искусственно отделять профессиональную компетентность от способности быть хорошим гражданином, но последнее словосочетание указывает на некоторые черты, значительно менее четкие, чем профессиональные умения. К таким чертам относятся самые разные качества, начиная с тех, что делают человека полноправным членом общества, и вплоть до гражданских прав, дающих возможность принимать решающее участие как в составлении, так и в соблюдении законов. Упоминание гражданской эффективности в качестве цели спасает нас от представления об образовании просто как о тренировке умственных способностей. Она привлекает наше внимание к тому, что всякая способность должна выражаться в совершении каких-то действий, а заниматься необходимо прежде всего тем, что связывает человека с другими людьми. <...>

В самом широком смысле социальная эффективность есть не что - иное, как социализация сознания, активно озабоченного тем, чтобы сделать человеческий опыт более пригодным к передаче и разрушить барьеры социальной стратификации, делающие людей невосприимчивыми к интересам друг друга. Когда социальную эффективность

сводят к прямому и явному исполнению служебных обязанностей, то упускают ее главную составляющую (и единственную гарантию) — разумное сочувствие, добрую волю. Сочувствие как желательное социальное качество — нечто большее, нежели просто сопереживание, это развитая чувствительность ко всему, что объединяет людей, и неприятие того, что их без нужды разделяет. Так называемая бескорыстная забота о других людях порой скрывает неосознанное стремление диктовать им, в чем состоит их благо, вместо того чтобы освободить их для поиска собственного пути. Социальная эффективность и даже общественное служение остаются пустыми и холодными словами, если у человека, употребляющего их, нет ясного понимания того, что в жизни для разных людей благом могут оказываться самые разные вещи и что поощрять каждого человека к разумному собственному выбору полезно для общества.

3. Приобщение к культуре как цель образования

Социальная эффективность как цель образования неразрывно связана с понятием культуры. Это слово означает нечто культивирующееся, зрелое, противоположное сырому, грубому, необработанному. Культуру противопоставляют так называемому естественному развитию, когда под «естественностью» понимают примитивность. Культура связана с развитием личности, с определенной зрелостью в отношении восприятия идей, искусства и полноты человеческих интересов. Когда эффективность отождествляют с узким набором *действий*, а не с духом и смыслом *деятельности*, культура оказывается противоположной эффективности. Называется ли результат образования культурой или всесторонним развитием личности, он всегда идентичен с подлинным смыслом социальной эффективности, если только помнить о том уникальном, что есть в каждом человеке, — а он не был бы личностью, если бы в нем не было чего-то особенного. Противоположностью этому выступает усредненная бездуховность. Развитие какого-либо определенного качества всегда добавляет что-то к своеобразию личности, а значит, и к расширению возможностей для служения обществу, причем под служением понимается нечто большее, чем обеспечение материальными благами. А обществу, состоящему из индивидов, не являющихся личностями, и служить-то не стоит!

Противопоставление высокой ценности личности социальной эффективности — продукт феодального общества с его жестким разделением на низших и высших. Считается, что последние должны иметь время и возможность развивать свои человеческие качества, первые же обречены производить необходимые товары. Когда в качестве идеала предполагаемого демократического общества выдвигается социальная эффективность, измеряемая произведенной продукцией, это означает, что живет и здравствует пренебрежительное отношение к народным массам, характерное для феодальных сообществ. Но если у демократии есть какой-либо нравственный и идеальный смысл, то он состоит в требовании от каждого социальной отдачи и в предоставлении всем равных возможностей для развития индивидуальных способностей. Разделение этих двух целей в образовании фатально для демократии. Сужение смысла социальной эффективности лишает демократию ее сущностных качеств.

Как и всякая педагогическая цель, эффективность должна быть частью развивающегося опыта. Когда ее оценивают по осязаемым внешним результатам, а не по приобретению очевидно значимого опыта, она становится чем-то материальным. Конкретные товары, в которые может воплотиться деятельность эффективной личности, — строго говоря, побочные продукты образования, они неизбежны и важны, но все же не являются главными. Постановка целей извне поддерживает ложное представление о культуре, идентифицирующее ее с чем-то «сугубо личным». Сама идея обращения образования «вовнутрь» личности — верный признак социального расслоения общества. «Внутренним», личным называют то, что не связывает человека с другими людьми, не может быть включено им в свободное и полноценное общение. Так называемая внутренняя духовная культура нередко оказывается бесплодной и даже отчасти

извращенной хотя бы потому, что считается исключительно личным достоянием человека. Человек как личность есть именно то, что он собой представляет в связи с другими людьми, т. е. в свободном взаимодействии с ними. А это превосходит и эффективность, состоящую в обеспечении других продуктами своей деятельности, и самую рафинированную и утонченную культуру.

Если человек не считает, что любой его внутренне значимый опыт неизбежно должен давать и результаты, важные для других людей, все равно, фермер он, врач, учитель или ученик, но он плохо делает свое дело. Почему же тогда считается, что человек должен непременно выбрать что-то одно: пожертвовать собой ради чужой пользы или другими ради своих личных целей, спасти свою душу или развивать ее? А в результате, поскольку ни так, ни этак постоянно жить невозможно, получается либо компромисс, либо чередование того и другого. Человек пробует то одно, то другое. И беда в том, что этим двум идеалам — самопожертвованию и духовному самосовершенствованию — было отдано так много духовных исканий и религиозных размышлений, вместо того чтобы бросить все силы на борьбу с этим дуализмом. Он слишком глубоко укоренился, чтобы его можно было легко отбросить, поэтому перед образованием стоит сейчас особая задача — найти такую цель, в стремлении к которой социальная эффективность и личная культура выступали бы синонимами, а не антонимами. <...>

Глава X. Интерес и дисциплина

1. Значение ключевых терминов

<...> Слово «интерес» в обычном употреблении выражает направление деятельной активности личности, конкретные результаты, предсказуемые или желательные, и личную эмоциональную склонность. Об интересе часто говорят в связи с занятием, должностью, профессией, делом. Так, например, мы говорим, что интерес человека лежит в сфере политики, журналистики, филантропии, археологии, коллекционирования японских гравюр или банковского дела. Наличие интереса предполагает, что его объект как-то затрагивает человека; каким-то образом влияет на него. Чтобы обратиться в суд по поводу некоторых сделок, человек должен доказать свой «интерес», т. е. объяснить, как те или иные возможные последствия затрагивают его лично. Акционер без права решающего голоса имеет свой «интерес» в бизнесе, хотя и не принимает в нем активного участия, поскольку расцвет или упадок бизнеса влияет на его доходы и денежные обязательства. Когда мы говорим, что человек чем-то интересуется, на первый план выступает именно эмоциональное отношение. Интересоваться означает быть поглощенным, захваченным, увлеченным неким объектом. Заинтересоваться — значит начать беспокоиться, заботиться, стать внимательным. Мы говорим, что человек заинтересовался чем-то, когда он с головой ушел в это дело, нашел себя в нем — и то и другое указывает, что личность вполне выражает себя в деятельности.

Пренебрежительные высказывания о роли интереса в образовании показывают, что второе из рассмотренных значений слова преувеличивается и отделяется от остальных. Считается, что интерес связан только с влиянием данного объекта на выгоды или потери человека, его успех или неудачу. Эти последние, будучи оторваны от объективного развития дел, сводятся к чисто индивидуальным ощущениям удовольствия и боли. Тогда получается, что вызывать интерес к учению значит пытаться представить неинтересный материал соблазнительным; вызвать внимание и старательность, подсовывая взятку развлекательности. Такого рода приемы справедливо называют «заискивающей» или «дешевой» педагогией.

Протест против такой педагогики строится, однако, на том, что подлежащие освоению умения и предметное содержание подаются в такой форме, что они не представляют для учащихся ни малейшего интереса: иными словами, не имеют никакого отношения к реальным интересам детей. Но выход вовсе не в том, чтобы сражаться с концепцией интереса, и тем более не в поиске приятной приправы, которой можно было бы сдобрить

чуждый учащимся материал. Необходимо найти объекты и способы действия, соответствующие реальным возможностям и интересам учеников. Такой материал *заинтересует* учащихся, т. е. возбудит деятельность, которая будет осуществляться настойчиво и последовательно. Когда сам материал действует таким образом, нет нужды в поиске искусственных уловок, которые сделали бы его интересным для ребенка, или в призывах к волевым полувынужденным усилиям. <...>

Если учебный материал приходится специально делать интересным, это означает, что сам по себе он никак не связан с целями и наличными возможностями человека; или, если такая связь все же есть, она для него не очевидна. Нет ничего разумнее, чем делать материал интересным, подводя ученика к осознанию этой связи; нет ничего более порочащего педагогическое понятие интереса, чем попытки вызвать интерес к учебному материалу с помощью внешних и искусственных стимулов.

Пожалуй, о значении слова «интерес» сказано достаточно. Перейдем теперь к понятию «дисциплина». Когда деятельность занимает ощутимое время, когда путь от ее начала к завершению пролегает через множество возможностей и препятствий, тогда от человека требуются осмотрительность и настойчивость. Очевидно, что в обыденном представлении воля главным образом означает именно твердую и сознательную установку настойчиво продвигаться вперед и не ослаблять усилий в стремлении к осуществлению задуманного, несмотря на все трудности и отвлекающие обстоятельства. Волевой человек, в обычном словоупотреблении, — это тот, кто упорно и по собственному желанию движется к достижению выбранной цели. Его способности выражаются в действии, он настойчиво и энергично стремится осуществить свой замысел. Слабая воля растекается, как вода. Ясно, что, говоря о воле, имеют в виду по крайней мере два различных аспекта. Один относится к предвидению результатов, другой связан с глубиной охваченности личности этими результатами.

а) Упрямство — это настойчивость, но не сила воли. Упрямство может быть вызвано инерцией или безразличием, когда человек продолжает что-то делать просто потому, что уже начал, а не вследствие наличия у него хорошо продуманной цели. Фактически упрямый человек обычно уклоняется (хотя подчас и не осознает этого) от ясного понимания своей цели, он чувствует, что, если позволить себе ясно и полно осознать свои намерения, может оказаться, что они не стоят усилий. Упрямство проявляется не только в настойчивом и энергичном использовании средств достижения цели, но и, часто еще в большей степени, в нежелании критически отнестись к получаемым результатам. Истинно ответственный человек взвешивает свои цели, старается составить возможно более полное и ясное представление о результатах своих действий. Люди, которых мы называем слабовольными или избалованными, всегда сами себя обманывают относительно вероятных последствий своих действий. Ухватившись за какую-нибудь приятную возможность, слабовольный человек игнорирует все остальные обстоятельства. Когда же, начав действовать, он наталкивается именно на эти неблагоприятные, но не учтенные им обстоятельства, он разочаровывается, жалуется на превратности судьбы, нарушившей его прекрасные планы, и переключается на что-нибудь другое. Важно подчеркнуть, что главное различие между сильной и слабой волей — качественное, связанное с тем, насколько человек тверд в своем стремлении максимально полно продумывать последствия.

б) Существует, конечно, и чисто умозрительное смакование результатов. При этом человек предвидит возможные результаты, но они его не захватывают глубоко; на них любопытно посмотреть, с ними можно поиграть, но они не становятся целью. Чрезмерной интеллектуальности не бывает, но односторонняя встречается. Человек удовлетворяется, так сказать, мысленным рассмотрением последствий предполагаемых действий, какая-то его вялость не позволяет желаемому объекту захватить его и вовлечь в деятельность. А многих людей легко сбивают с намеченного пути необычные, непредвиденные препятствия или непреодолимые соблазны.

Человек, наученный тщательно обдумывать свои действия, уже дисциплинирован. Если добавить к этому способность настойчиво прилагать усилия в осознанно выбранном направлении перед лицом отвлекающих, смущающих и затрудняющих обстоятельств, получится самая суть дисциплины. Дисциплина означает власть над своими возможностями, управление имеющимися ресурсами для осуществления предпринятой деятельности. Понять, а затем приняться за это, не откладывая дела в долгий ящик, используя необходимые средства, — вот что значит быть дисциплинированным, хоть служа в армии, хоть занимаясь наукой. Дисциплина созидательна. Поможет ли формированию дисциплины усмирение духа и подавление естественных склонностей, вынужденное послушание и умерщвление плоти или принуждение подчиненного к выполнению не близкой ему задачи, зависит от того, ведут ли эти действия к более полному осознанию того, что, собственно, человек делает, и к настойчивости в исполнении задуманного.

Едва ли необходимо подчеркивать, что интерес и дисциплина близки друг другу, а не противоположны, а) Без интереса невозможна даже чисто интеллектуальная фаза деятельности — осмысление ее возможных последствий. Если нет интереса, размышление будет формальным и поверхностным. Родители и педагоги часто жалуются, притом справедливо, что дети «не желают слышать» или «не желают понимать». Их мысли действительно не направлены на предмет, и именно потому, что он их не касается, не входит в круг их забот. Такое положение дел, конечно, необходимо исправить, но средством исправления не должны служить методы, усиливающие безразличие или отвращение к предмету. Даже наказание ребенка за невнимание есть не что иное, как попытка заставить его понять, что материал *не вовсе* бесполезен, это своего рода способ возбуждения «интереса», выявления связи материала с жизнью ученика. Значение этого способа для будущего определяется тем, побуждает ли он к действию чисто физически или заставляет ребенка «думать», т. е. размышлять о своих действиях и наполнять их целями. б) Еще более очевидно, что без интереса не может быть и настойчивости при выполнении деятельности. Когда работодатели объявляют о вакансиях, они рассчитывают вовсе не на тех работников, которые не интересуются своим делом. Если бы нам понадобился адвокат или врач, нам едва ли пришло бы в голову, что лучше всего справится со своей работой тот, кому она совершенно чужда и кто выполняет ее только из чувства долга. Насколько личность захвачена предвидимым результатом, интерес к нему — вот что измеряет силу стремления человека к поставленной цели, а точнее, интерес и есть эта сила.

2. Значение интереса в образовании

Во всякой целенаправленной деятельности человеком движет интерес к определенным объектам — реальным или воображаемым. Признание важности интереса в образовательном развитии ведет к учету индивидуальных способностей, потребностей и предпочтений каждого ребенка. <...>

Предположим, вы заняты каким-то делом, скажем, сочиняете рассказ, сидя за пишущей машинкой. Если вы умеете печатать на машине, ваши движения подчиняются сформированным навыкам и вы можете свободно думать о содержании того, о чем пишете. А теперь предположим, что или вы не слишком умелы, или машинка работает плохо. Тогда ваш ум будет занят другим: вам ведь надо не просто бить по клавишам наугад, печатая какую-то бессмыслицу, а записать некоторые слова в определенном порядке, так, чтобы написанное имело смысл. И вот вам приходится следить за клавишами, за тем, что пишете, за своими движениями, за лентой или механизмом машинки. При этом ваше внимание распределяется по всем этим элементам неравномерно и выборочно, оно концентрируется именно на том, что в данный момент влияет на эффективность работы. Вы смотрите вперед и стараетесь замечать происходящие события, потому что они — факторы достижения желательного результата. Вам

приходится определять, какими ресурсами вы располагаете и в каких условиях вам приходится действовать, каковы ожидающие вас препятствия и трудности. Предвидение результата и постоянное сличение происходящего с прогнозом — составляющие обычной деятельности разума. Действие, выполняемое без прогнозирования результатов и внимательного рассмотрения необходимых средств и возможных помех, происходит либо по привычке, либо вслепую. В любом случае оно не разумно. Если у вас смутное, неопределенное представление о своих намерениях и вы безразличны к тому, есть ли условия для их осуществления или нет, значит, вы если и не полный дурак, то во всяком случае наполовину.

Вернемся к примеру, в котором ум занят не пишущей машинкой, а тем, что человек собирается напечатать на ней. Здесь дела обстоят точно так же. Пальцы работают, человек захвачен развитием темы. Если он действительно что-то сочиняет, а не печатает под диктовку, это требует определенного интеллекта: живо представляет себе различные выводы, к которым ведут имеющиеся данные и проводимые рассуждения, последовательно пересматривает и восстанавливает в памяти предметное содержание, способное повлиять на ход рассуждений и возможные выводы. В его работе сочетаются забота о том, что должно получиться, и внимание к уже написанному, поскольку оно является определенным шагом в направлении к цели. Отбросьте эту направленность, связанную с предвидением возможных результатов, и поведение лишится разумности. Если есть только воображаемый прогноз, но нет внимания к условиям, от которых зависит его осуществление, деятельность превращается в самообман или пустые мечтания, ум демонстрирует свою ущербность.

Если этот пример типичен, то слово «ум» обозначает не какую-то самодостаточную субстанцию, а последовательность действий, умно организованных и направляемых, т. е. деятельность, сочетающую в себе цели (ожидаемые результаты) с отбором средств для их достижения. Интеллект — это не своеобразное достояние человека, но человек настолько интеллектуален, насколько названные качества свойственны деятельности, в которой он участвует. Точно так же и деятельность, которой занимается человек, разумно или нет, не является исключительно его делом, он в ней *участвует*. Другие люди и вещи, объективные изменения тех и других содействуют или мешают ему. Действия человека могут инициировать некие события, но конечный результат будет зависеть от его реакции на энергетику, исходящую из других источников. Ум — это всего лишь один из факторов, участвующих наравне и вместе с другими в нашем движении к цели, и любое другое представление о нем лишено смысла.

Задача обучения состоит, стало быть, в нахождении материала, который вовлекал бы человека в конкретную деятельность, имеющую в его глазах цель (большое значение, интерес), и заставлял его обращаться с вещами не как со спортивными снарядами, а как с условиями достижения цели. Лекарство от пороков доктрины формальной дисциплины, о которых говорилось выше, следует искать не в замене ее доктриной специализированной дисциплины, но в пересмотре представлений об уме и его развитии. Необходимо найти типичные виды деятельности, будь то игра или общественно полезный труд, результаты которых по-настоящему интересуют учеников и которые невозможно выполнять механически, без отбора материалов наблюдений и воспоминаний, — вот настоящее лекарство. Короче, ошибочность распространенных концепций интеллектуального воспитания коренится в том, что ум считается чем-то самодостаточным и готовым для прямого применения к предъявляемому материалу, а процесс изменения объектов, в котором участвует человек, направляющий эти изменения к желательным результатам и использующий для этого свои наблюдательность, воображение и память, — все это не учитывается.

Эта ошибка в истории образования сказалась двояко. Во-первых, она закрывала от разумной критики и необходимого пересмотра традиционные учебные предметы и методы преподавания — достаточно было сказать, что они «дисциплинируют» учащегося,

чтобы исключить любые сомнения в их пригодности. Бесполезно было показывать, что эти предметы и методы не находят никакого применения в жизни, что они не вносят реального вклада в развитие личности: то, что они якобы дисциплинируют, сметало любой вопрос, подавляло всякое сомнение и выводило вопрос из области делового обсуждения. Утверждение же это по самой своей природе не поддавалось проверке на практике. Даже когда в действительности дисциплина падала, расхлябанность учащихся росла, а их способность к разумному самоконтролю падала, вина возлагалась на учеников, а не на учебные предметы и методы преподавания. Неудача ученика только подтверждала, что ему нужна еще более строгая дисциплина, а сохранение старых методов получало дополнительные основания. Ответственность перекладывалась с педагога на ученика, поскольку все равно не было никаких критериев для оценки учебного материала, а стало быть, и необходимости доказывать, что он удовлетворяет какую-нибудь конкретную потребность или служит какой-нибудь определенной цели. Считалось, что материал способствует дисциплине как таковой, и если использование этого эффекта не способствует ей, то только потому, что ученик не желал становиться дисциплинированным.

Во-вторых, развивалось негативное отношение к дисциплине, вместо того чтобы отождествлять с ней развитие созидательных возможностей. Как мы уже видели, воля означает активное отношение к будущему, к возможности осуществления тех или иных последствий предполагаемых действий, т. е. позицию, включающую осознанное усилие ясно и полно предвидеть возможные результаты и определить, какие из них желательны. Только когда необходимые решения уже приняты и остается лишь взяться за дело во всеоружии способностей, воля проявляется как простое напряжение сил. Тогда человек просто либо берется, либо не берется за дело. Чем менее интересно человеку предметное содержание предстоящей деятельности, чем меньше отвечает оно его привычкам и предпочтениям, тем больше усилий требуется, чтобы заставить ум заняться ею, а следовательно, тем большая нужна сила воли. С этой точки зрения, *нет* ничего дисциплинирующего в том, чтобы предложить человеку интересный для него материал, даже если это впоследствии приведет к желательному росту созидательных способностей. Дисциплинирует только применение ради применения, ради тренировки. Такая ситуация чаще всего возникает, когда предлагаемое предметное содержание чуждо человеку, поскольку тогда у него нет иного мотива (так предполагается), кроме осознания долга или ценности дисциплины. Закономерный результат всего этого выражен абсолютно точно в словах американского юмориста: «Совершенно все равно, чему вы учите мальчика. Главное, чтобы это ему не нравилось».

Другим аспектом отделения интеллектуального воспитания от всякой учебной деятельности, направленной на достижение конкретной цели, является изоляция друг от друга учебных предметов. В традиционных педагогических концепциях словосочетание «учебный предмет» означает некий объем материала, подлежащий изучению. Каждый из учебных предметов образует отдельную и независимую область знания, имеющую свои собственные принципы организации учебного материала. Одна такая область — история, другая — алгебра, третья — география и так далее. Материал отобран и систематизирован, и уму учащегося остается только вобрать, «впитать» все это. Подобные представления прекрасно согласуются с устоявшейся школьной практикой, в которой план работы на день, месяц или последующие годы состоит из «предметов», совершенно отделенных друг от друга и как будто бы обладающих полной внутренней завершенностью, во всяком случае для педагогических целей.

В одной из следующих глав мы специально рассмотрим понятие содержания образования, здесь же — вопреки традиционной теории — необходимо отметить, что ум постигает реальные вещи лишь постольку, поскольку они играют в осуществлении активно интересующей человека деятельности. Человек «изучает» свою пишущую машинку, чтобы использовать ее для получения нужного результата; точно так же обстоит

дело с любым фактом или теорией. Они становятся объектами изучения, т. е. исследования и размышления, когда оказываются существенным фактором успешного осуществления деятельности, в которой человек участвует и в результатах которой он заинтересован. Числа являются объектами изучения не просто потому, что это числа, т. е. элементы сложившейся области знания под названием «математика»: они представляют собой определенные качества и отношения мира, в котором протекает наша деятельность, они — факторы, от которых зависит осуществление наших намерений. Столь широкая формулировка может показаться абстрактной. Если ее конкретизировать, то получится, что деятельность учения или изучения чего-то оказывается искусственной и неэффективной, если ученикам просто предлагают материал для заучивания. Ученик по-настоящему учится только тогда, когда осознает роль изучаемых истин в получении результатов важной для него деятельности. Такая связь изучаемых предметов и их тематика с выполнением целенаправленной деятельности есть первое и последнее слово подлинной теории интереса в педагогике. <...>

Резюме. Интерес и дисциплина — взаимосвязанные аспекты целенаправленной деятельности. Интерес означает наличие сильной эмоциональной связи между человеком и объектами, определяющими его деятельность и задающими как средства ее выполнения, так и препятствия на пути к цели. В любой целенаправленной деятельности ранний и первоначальный этап отличается от позднего и завершающего; в ней есть промежуточные этапы. Интерес заставляет воспринимать объекты не изолированно друг от друга, а в контексте этой непрерывно изменяющейся ситуации. Желательный результат деятельности отделен от конкретного промежуточного состояния некоторым интервалом во времени, который и определяет необходимость усилий, преобразующих ситуацию, а также постоянного внимания и упорства. Именно такое отношение обычно и означает волю. Ее плоды — самодисциплина или развитая способность к сосредоточенности. <...>

Глава XII. Мышление и его роль в образовании

1. Сущность метода

<...> Первый подход к любому предмету в школе, если требуется возбудить мысль, а не только выучить слова, должен быть как можно менее схоластическим. Чтобы понять смысл опыта, какой-то эмпирической ситуации, мы должны вызвать в воображении ее в реальном виде; обратиться к тем занятиям, которые интересуют нас и вовлекают в деятельность в обычной жизни. Внимательный обзор методов, пользующихся постоянным успехом в формальном образовании, будь то арифметика или обучение чтению, изучение географии, физики или иностранного языка, показывает, что их эффективность определяется опорой на ситуации, которые вызывают у детей интерес за пределами школы, в обыденной жизни. Эффективные методы предлагают ученикам действия, а не заучивание, а действия по своей природе требуют мышления, целенаправленного поиска связи и отношений. Естественным результатом этого является учение. Учебная ситуация вряд ли будет стимулировать мышление, предлагая привычное или заведомо неинтересное. Она должна представлять нечто новое (следовательно, не вполне определенное, проблематичное), но все же в достаточной мере связанное с имеющимися у учеников знаниями, чтобы вызвать эффективный отклик, т. е. такой, который воплощен в прогнозируемом результате (в отличие от случайного, который нельзя мысленно связать с тем, что сделано). Соответственно, наиболее насущный вопрос, возникающий в связи с любой ситуацией или конкретным опытом, должны стимулировать мыслительный процесс, — действительно ли там есть проблема?

На первый взгляд может показаться, что традиционные школьные методы вполне соответствуют предлагаемому здесь образцу. Постановка проблем, вопросы, задания, решение задач — все это занимает большое место в классной работе. Но необходимо различать подлинные, воображаемые и искусственные проблемы. В этом помогают следующие вопросы. 1) Действительно ли обсуждаемый вопрос является проблемой? Он

на самом деле естественно возникает в рамках некоторой реальной ситуации или личного опыта? Или это нечто надуманное, представляющееся проблемой только в связи с изучением определенной школьной темы? Побуждает ли это обсуждение к наблюдению и экспериментированию вне школы? 2) Является ли это собственной проблемой ученика или просто предлагается ученику преподавателем или учебником только, чтобы тот смог получить хорошую оценку или завоевать одобрение преподавателя? Очевидно, эти два вопроса пересекаются, представляя собой два способа добраться до одной и той же точки: является ли опыт достаточно личным, чтобы стимулировать и направлять наблюдение существенных связей объекта, вести к выдвижению гипотезы и ее проверке? Или он навязан извне и задача ученика сводится к тому, чтобы делать то, чего от него ожидают?

Поставленные вопросы позволяют нам сделать паузу и поразмыслить о том, в какой мере существующие методы преподавания приспособлены для развития навыков мышления. Учебное оборудование и его расстановка в обычном классе явно не способствуют такой деятельности. Что в классе способно хотя бы напомнить о реальных жизненных ситуациях, в которых могут возникать обсуждаемые проблемы? Почти все свидетельствует о приоритете, отдаваемом слушанию, чтению и воспроизведению рассказанного и прочитанного. Поразителен контраст между этими условиями и ситуациями активного контакта с вещами и людьми, в семье, на площадке для игр, вообще в жизни! Класс не лучшее место для обсуждения вопросов, которые возникают у мальчика (девочки) в разговорах с другими или в чтении книг вне школы. Никто никогда не объяснил, почему у детей всегда столько вопросов вне школы (они постоянно пристают к взрослым, если получают хоть какую-нибудь поддержку) и так подозрительно мало любопытства к предметному содержанию школьных уроков. Размышление над этим поразительным фактом позволяет сформулировать вопрос: в какой мере привычные школьные условия предоставляют контекст для опыта, в котором вопросы возникали бы естественно? Никакие усовершенствования методики преподавания не способны исправить это состояние дел. Для того чтобы ликвидировать пробел, необходимо больше актуального материала: больше пособий, приборов и возможностей работать с ними. Там, где дети заняты изготовлением чего-то и обсуждением вопросов, которые возникают в ходе этой работы, даже при нашем традиционном безличном стиле преподавания, обнаруживается, что дети умеют задавать непосредственные и многочисленные вопросы, что у них рождаются разнообразные и изобретательные варианты решения возникающих проблем.

Вследствие отсутствия материалов и занятий, стимулирующих постановку реальных проблем, у ученика нет собственных вопросов, а имеющиеся не затрагивают его как человека. Отсюда печальные потери при переносе того опыта, который получен в школе, на жизненные проблемы за пределами класса. Впрочем, пожалуй, у ученика есть одна личная проблема — как соответствовать ожиданиям преподавателя. Иными словами, ученик стремится выяснить, чего хочет преподаватель и каковы его требования, касающиеся уроков, экзаменов и внешнего поведения. Непосредственного интереса к предмету не существует. Поводы и материал для мысли обнаруживаются не в самих арифметике, истории или географии, а в умелом приспособлении материала к требованиям преподавателя. Ученик, конечно, учится, но неосознанно для него объектами изучения становятся правила и стандарты школьной системы и его учителей, а вовсе не номинальное содержание «занятий». Мышление, вызванное всем этим, в лучшем случае можно назвать искусственным или односторонним. А в худшем случае проблема ученика состоит даже не в том, чтобы соответствовать требованиям школьной жизни, а как сделать вид, что он им подчиняется, т. е. как подойти к их выполнению достаточно близко, чтобы проскользнуть без лишних осложнений. Тип установок, формируемых таким образом, не назовешь желательным дополнением к характеру. Если наши утверждения дают слишком пессимистическую картину школьной жизни, это преувеличение по крайней мере наглядной демонстрации необходимости активных методов обучения с использованием

личного опыта учащихся в ситуациях, которые естественным образом порождают проблемы, вызывающие вдумчивое изучение. <...>

Искусство обучения в большей мере сводится к тому, чтобы сделать новые проблемы достаточно сложными и провоцирующими мышление, но при этом не чрезмерно трудными, дабы помимо легкого замешательства, естественно сопровождающего появление нового, возникало и ощущение чего-то знакомого, позволяющего рассуждать и выдвигать гипотезы.

В некотором смысле совершенно безразлично, какие именно психологические процессы задействуются при предъявлении материала для размышлений. Память, наблюдение, чтение, общение — обычные пути ввода данных. Относительная важность каждого из этих путей определяется конкретными особенностями данной специфической проблемы. Глупо настаивать на непременном визуальном предъявлении объектов, если ученик и так настолько хорошо знаком с ними, что в состоянии вспомнить все нужные факты без всяких наблюдений, так можно создать ненужную и даже вредную зависимость от чувственных ощущений. Никому не по силам повсюду носить с собой музей всякого рода вещей, чьи свойства могут вдруг понадобиться мышлению. Тренированный ум — это тот, который имеет достаточно ресурсов и приучен обращаться к прежнему опыту при столкновении с новой проблемой. Однако вполне возможно, что какое-то качество или отношение знакомого объекта, упущенное прежде, окажется полезным для решения теперешнего вопроса. В этом случае необходимо непосредственное наблюдение. Тот же принцип применим к соотношению использования непосредственного наблюдения, с одной стороны, и чтения и «известного со слов», с другой. Наблюдение, естественно, более ярко и жизненно. Но и оно ограничено, так что в любом случае необходимой частью образования становится использование чужого опыта для восполнения недостатков личного. Конечно, не следует чрезмерно полагаться на чужой опыт, на сведения, полученные из книг и со слов других. Хуже всего, что другие люди, книга или преподаватель могут снабдить ученика готовым решением вместо материала, который он сам должен обдумать и применить.

Школа обычно предоставляет ученику одновременно и слишком много, и слишком мало информации, и никакого противоречия в этом нет. Слишком большое значение придается информации, предназначенной для воспроизведения на уроке и экзаменах. «Знание» в смысле «информация» означает оборотный капитал, обязательные ресурсы для дальнейшего исследования, понимания или изучения новых объектов. Но часто к нему относятся как к конечному результату, и тогда целью становится складирование и предъявление его по первому требованию. Статичный, хранимый в холодильнике идеал знания не способствует образовательному развитию. Не только упускаются возможные поводы для размышления, но и подавляется сам процесс мышления. Никто не может построить дом на свалке. Ученики, чей ум заполнен всевозможными сведениями, которым они никогда не находят разумного применения, наверняка испытают затруднения, когда попытаются думать. У них нет ни практики отбора того, что подходит для использования в данном случае, ни критерия, которому можно следовать, — для них все имеющиеся сведения или мертвы, или статичны. Если бы информация функционировала в реальном опыте или использовалась для достижения собственных целей ученика, вероятно, возникала бы потребность в более разнообразных, чем обычно, ресурсах — книгах, впечатлениях, разговорах. <...>

Внимательный обзор и припоминание определяют, что дано, т. е. уже наличествует в знании и, следовательно, известно наверняка. Но данные не могут дать того, чего нет. Они определяют, проясняют и заостряют вопрос, но не дают ответа на него. Для того чтобы получить ответ, подключаются смекалка, выдумка, догадка. Имеющиеся данные провоцируют возникновение предположений, оценить уместность которых можно только в свете этих данных. Однако предположения всегда выходят за рамки того, что уже фактически имеется в опыте. В них предсказываются возможные результаты, т. е. что

надлежит сделать, а не уже сделанное. Умозаключение — это всегда вторжение неизвестного, отталкивающегося от известного.

В этом отношении мысль всегда творчество, вторжение в неизведанное, попытка создать то, чего еще нет. Это всегда сопряжено с некоторой изобретательностью. То, что предлагается, в *некотором* контексте уже знакомо; новизна, изобретательство связаны с иным углом зрения, в котором увидена знакомая вещь, с другим способом ее использования. Когда Ньютон думал о своей теории всемирного тяготения, творческий аспект его мысли обнаружился не в материале. Все элементы его были знакомы, многие из них общеизвестны — Солнце, Луна, планеты, вес, расстояние, масса, квадраты чисел. Мысль оперировала не оригинальными идеями, а известными фактами. Его оригинальность проявилась в том, что знакомые представления были помещены в необычный контекст. Сказанное справедливо и применительно ко всякому поразительному научному открытию, любому великому изобретению, каждому произведению искусства. Только глупцы отождествляют творческую новизну с экстраординарным и причудливым; остальные понимают, что новизна заключается в таком применении обыденных вещей, до которого не додумались прежде. Ново действие, а не материал, на основе которого оно возникло.

Педагоги из этого делают вывод: *всякое* мышление оригинально, выдвигая соображения, которые прежде не приходили в голову. Трехлетний ребенок, обнаруживающий, что можно сделать с кубиками, или шестилетний, понявший, сколько получится, если к пяти центам добавить еще пять, сделали настоящее открытие, хотя всем на свете это давно известно. Здесь налицо подлинное приращение опыта, не просто механическое добавление еще одного элемента, но обогащение новым качеством. Обаяние, которое имеет для нас непосредственность маленьких детей, состоит именно в восприятии нами этой интеллектуальной оригинальности. При этом сами дети испытывают радость полезной работы ума, творческого свершения.

Педагогическая мораль, которую я прежде всего хотел бы отсюда извлечь, состоит, однако, не в том, что работа преподавателей стала бы менее нудной и напряженной, если бы школьные условия поддерживали учение как открытие, а не хранение того, что вкладывают в твой ум другие; и что это позволило бы дать детям и подросткам возможность испытать восторг личной интеллектуальной продуктивности, как бы ни были они верны и важны сами по себе. Педагогическая мораль — никакая мысль, ни одна идея не могут быть просто переданы как таковые от одного человека к другому. Высказанная идея воспринимается слушателем как еще один факт, и только. Общение может подталкивать другого человека к осознанию проблемы и к попытке выдвинуть сходную идею, но оно также способно охладить его интеллектуальный интерес и подавить забрезжившее усилие мышления.

То, что человек получает от других, не может быть идеей. Человек думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых «идей» и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые «идеи», т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается

точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, со-участии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше. <...>

Необходимость полученные в ходе учения идеи применить к реальному делу подтверждена всеми наиболее прогрессивными методами учения, в то же время к упражнениям в применении иногда относятся как к средствам *закрепления* изученного и дополнительной практике в манипуляциях с ним. Эти методики вполне естественны, и их не следует презирать. Однако практика применения приобретенного в процессе учения должна быть прежде всего осмысленной. Как мы уже видели, мысли как таковые, сами по себе, недостаточны. В лучшем случае они лишь предваряют результаты; они — предположения, указатели, точки зрения и методы для исследования эмпирических ситуаций. Пока они не применены, им не хватает полноты и достоверности. Только практика проверяет их, а проверка, в свою очередь, придает мыслям полноту значения и ощущение реальности. Оставленные без применения мысли замыкаются в своем собственном мире. И не потому ли философы обособляют ум и противопоставляют его миру, что люди рефлексивного или академического склада выработали большой запас идей, не прошедших проверку из-за социальных условий? В результате эти теоретические построения оказались не руководством к действию, а конечным результатом мыслительного процесса.

Как бы то ни было, не приходится сомневаться в том, что немало предметов, изучаемых в школе, страдает определенной искусственностью. Не то что многие ученики сознательно думают о предметном содержании образования как о чем-то нереальном, но оно, безусловно, не обладает для них такой степенью реальности, как обычные предметы их повседневного жизненного опыта. Они привыкают и не ожидать от учебных предметов подобной реальности; рассматривают его как нечто, объективно существующее в сфере ответов на уроках и экзаменах. То, что содержание образования не имеет отношения к повседневной жизни, — более или менее очевидная вещь, но существуют и вторичные эффекты: обыденный опыт не получает должного оплодотворения школьным учением. И установки, которые вырастают из привычки принимать на веру только наполовину понятый и плохо переваренный материал, ослабляют энергию и эффективность мысли.

Мы так подробно остановились на недостатках лишь ради того, чтобы предложить позитивные меры, развивающие эффективность мышления. Там, где школы оборудованы лабораториями, мастерскими, садом и огородом, где есть театр и стадион, — именно там существуют возможности для воспроизведения жизненных ситуаций, именно там находят применение полученная информация и выдвинутые в развивающем опыте идеи. Последние в этом случае не отделяются от действия, не образуют острова в океане, а оживляют и обогащают ход обыденной жизни. Информация благодаря тому месту, которое она занимает в руководстве действиями, оживает при использовании. <...>

Конечно, желательно все образовательные учреждения оборудовать так, чтобы дать ученикам возможность приобретать и проверять идеи и информацию в активных действиях, предвосхищающих важные социальные ситуации. Однако пройдет, несомненно, немало лет, прежде чем такие учреждения будут обеспечены соответствующим образом. Тем не менее существующее положение дел не должно служить педагогам оправданием в том, что они сложа руки упорствуют в методах, ограничивающих эффективность школьного учения. Каждый ответ по любому предмету позволяет устанавливать взаимные связи между предметным содержанием урока и более широкими непосредственными впечатлениями повседневной жизни. Классная работа бывает трех видов. Хуже всего рассматривать каждый урок как независимое целое. Такому обучению безразлично, обнаружит ли учащийся точки соприкосновения между этим и предыдущими уроками, а также другими предметами изучения. Более мудрые педагоги стараются систематически подводить ученика к тому, чтобы он применял

знания, полученные ранее, для понимания нынешних, которые, в свою очередь, могут бросить дополнительный свет на приобретенные ранее. Этот вид обучения позволит улучшить его результаты, но школьный предмет продолжает быть изолированным. Как правило, внешкольный опыт неустойчив и, конечно, несистематизирован. Он не рассматривается критически в свете более точного и разностороннего материала непосредственного обучения, а последнее в то же время не пропитано ощущением реальности при сопоставлении с фактами повседневной жизни. Оптимальным обучение становится тогда, когда существует эта взаимосвязь. В процессе такого обучения ученик стремится обнаруживать точки соприкосновения и взаимные влияния школьного опыта и повседневной жизни.

Резюме. Процессы обучения объединены в единую методику в той степени, в какой они сосредоточены на формировании устойчивых привычек мышления. Чтобы говорить о методах обучения мышлению с полной определенностью, важно иметь в виду, что само мышление является методикой накопления образовательного опыта, поскольку они, в сущности, идентичны. Это влечет за собой такую организацию образовательного процесса, когда ученик, во-первых, находится в естественной ситуации опыта, т. е. существует непрерывная деятельность, в которой он заинтересован; во-вторых, в таких условиях подлинная проблема возникает как стимул к мышлению; в-третьих, ученик обладает возможностью получать информацию и проводить наблюдения, необходимые, чтобы справиться с проблемой; в-четвертых, он принимает предположительные решения и несет ответственность за их последовательное развитие; в-пятых, он имеет возможность и случай проверить свои идеи посредством применения их на практике, прояснить их смысл и достоверность.

Глава XIII. Природа метода

1. Единство содержания и методов обучения

Образование триедино и включает в себя содержание, методы и администрирование. Первые два аспекта мы уже затрагивали в предыдущих главах, теперь попробуем освободить их от общефилософского контекста, в котором они упоминались, и обсудить их природу в более конкретных терминах. Начнем с метода как темы, наиболее близкой к рассуждениям предыдущей главы. Однако прежде привлечем особое внимание к одному из пунктов нашей теории — связи содержания образования и его методов. Из представления о том, что ум отдельного человека и мир вещей и людей составляют две различные и независимые области — теория, известная в философии как дуализм, — следует вывод: методы и содержание обучения являются разными сферами деятельности. Согласно этому представлению содержание обучения предстает как завершенная систематизированная классификация фактов и принципов мира природы и человека. Сфера же интересов методики — изучение способов, которыми это содержание может быть наилучшим образом представлено уму, чтобы запечатлеться в нем с максимальной эффективностью, или тех путей, которыми можно извне заставить последний обратиться к данному содержанию, чтобы облегчить его освоение. И по крайней мере чисто теоретически можно было бы вывести из общей теории познания общую теорию методов учения безотносительно к тому содержанию обучения, к которому эти методы должны применяться. Поскольку никто из видных специалистов в различных разделах содержания образования знать не знает про подобные методы, такое положение дел провоцирует на резкие выпады, что, мол, педагогика, совершенно бессильна в вопросах интеллектуального воспитания. И отсюда делается вывод о том, что главное для учителя — это глубоко и детально знать свой предмет.

Однако, если мышление есть движение содержания обучения к завершающей точке, а ум — целенаправленная и преднамеренная сторона данного процесса, представление о любом подобном разделении категорически неверно. Сама упорядоченность научного материала свидетельствует о работе интеллекта, т. е. материал был, так сказать,

методологизирован. Например, зоология как систематическая отрасль знания организует сырые, разрозненные факты нашего повседневного знакомства с животными, устанавливает, благодаря тщательному наблюдению, связи, которые дают новые стимулы для наблюдения, запоминания и еще более глубокого изучения. Но в данном случае дело дальше не идет. Следовательно, эти факты, вместо того чтобы быть отправной точкой для учения, обозначают его завершение. Метод никогда не может быть чем-то внешним по отношению к материалу, он означает такую организацию содержания обучения, которая делает его наиболее эффективным.

С точки зрения учащегося метод опять-таки не нечто внешнее, а способ эффективного обращения с материалом, целенаправленное использование которого сопровождается минимальными потерями времени и энергии. Мы можем, конечно, мысленно выделить способ действия и обсуждать его как таковой, но он не существует отдельно от материала. Метод не противоположен предметному содержанию — он есть способ эффективного направления этого содержания к желательным результатам. Это нечто противоположное случайному и необдуманному действию; непродуманному, в смысле плохо приспособленному к данным условиям.

Утверждение, что метод означает направленное движение предметного содержания к цели, звучит довольно абстрактно, его осмыслению поможет иллюстрация. Каждый художник владеет методом — какой-то техникой в своей работе. Играть на фортепьяно — не барабанить по клавишам наугад, как попало, а делать это в определенном порядке. Порядок же этот не существует в готовом виде в руках или уме пианиста, т. е. вне деятельности, связанной с игрой на фортепьяно. Порядок обнаруживается в структуре действий, объединяющих клавиши, руки и мозг исполнителя так, чтобы желаемый результат был достигнут. В ходе исполнения осуществляется назначение фортепьяно как музыкального инструмента. То же и с «педагогическим» методом. Различие заключается в том, что фортепьяно заранее создавалось с единственной целью, а применение выученного материала может быть бесконечно многообразным. Но даже и в этом отношении иллюстрация правомерна, принимая во внимание огромное разнообразие мелодий, которые можно извлечь из фортепьяно, и разнообразие технических эффектов, используемых при этом. Метод в любом случае всего лишь продуктивная опора на некоторый материал для некоторой цели.

Эти соображения можно обобщить, если вернуться к понятию опыта. Опыт — процесс восприятия связи между попыткой воздействия на мир и противодействием с его стороны, явившимся результатом этой попытки. Кроме усилий, затраченных на управление процессом, ничто не разделяет предметное содержание и метод. Налицо целостная картина, включающая действия индивида и изменения в окружающей среде. Пианист, в совершенстве владеющий инструментом, не сумел бы провести границу между своим вкладом в исполнение и вкладом фортепьяно. В правильно построенных, гладко протекающих действиях любого вида, будь то катание на коньках, общение, слушание музыки или наслаждение пейзажем, невозможно осознанно разделить исполнение и содержание деятельности. В идущей от души игре и работе наблюдается то же самое.

Когда же мы размышляем об опыте, вместо того чтобы приобретать его, мы неизбежно разделяем наше отношение и те объекты, на которые последнее направлено. Когда человек завтракает (обедает, ужинает и т. п.), он ест *пищу*. Он не делит трапезу на процесс поедания и саму еду. Но если бы он проводил научное исследование акта принятия пищи, то такое различие было бы естественным делом. Человек занялся бы, с одной стороны, свойствами пищи, а с другой — действиями организма по ее принятию и перевариванию. Такое осмысление опыта приводит к различению между тем, *что* мы приобретаем в результате опыта, и собственно испытываем — *как*. Первое мы называем содержанием, второе — методом. Есть явления — то, что видим, слышим, любим, ненавидим, воображаем, и есть *действия* наблюдения, слушания, любви, ненависти, воображения и т.д. <...>

С целью *управления* ходом опыта или тем направлением, которое принимает его движущаяся целостность, мы проводим мысленное различие между «как» и «что». Не существует никакого способа ходьбы, еды или учения вне реальных ходьбы, еды и учения, но всякое действие включает некоторые элементы, которые позволяют более эффективно управлять им. Особое внимание к этим элементам выводит их на передний план, позволяя другим факторам на время уйти из поля активного восприятия. Наша оценка того, *как* разворачивается опыт, подсказывает нам, какие факторы должны быть сохранены и какие изменены, чтобы опыт мог проходить более успешно.

Все эти соображения подтверждают простую истину: если человек, наблюдающий за ростом растений, замечает, что некоторые из них развиваются хорошо, а другие плохо или вообще никак, он может обнаружить особые условия, от которых зависит благополучный рост растений. Систематически изложенные, эти условия и составили бы метод, или способ, развития растений. Нет никакого различия между ростом растения и успешным развитием знания об этом росте, правда, и в том, и в другом случае нелегко вычленишь только те факторы, которые оптимизируют процесс. Анализ успеха и неудач, их детальное сопоставление помогают найти причины. Установив эти причины в определенном порядке, мы получаем методику действия, или технологию. Анализ некоторых пороков образования, причина которых — отделение методики от предметного содержания, прояснит смысл сказанного.

Во-первых, часто пренебрегают (о чем мы уже говорили) конкретными ситуациями опыта. Невозможно обнаружить метод, если нет совокупности конкретных случаев, которые нужно изучить. Метод выводится из наблюдения за происходящим, для того чтобы в следующий раз дело шло еще лучше. Но при обучении и воспитании дети и молодежь редко располагают достаточными возможностями для непосредственного нормального опыта, из которого педагоги могли бы извлечь идею относительно метода или порядка лучшего развития. Опыт приобретается в условиях таких ограничений, которые почти или совсем не свидетельствуют о нормальном движении опыта к получению его плодов. Поэтому методики авторитарно рекомендуются педагогам, вместо того чтобы быть выражением их собственных обобщенных наблюдений. При таких обстоятельствах ко всем ученикам без разбора применяются одни и те же методы. Там, где разнообразный личный опыт поддерживается и направляется окружающей средой, которая естественно руководит работой и игрой, методики будут меняться в зависимости от индивидов, потому что, безусловно, каждый человек по-своему взаимодействует с объектами.

Во-вторых, отделение методики от содержания предмета ведет к ложным концепциям дисциплины и интереса, о которых уже говорилось. Когда эффективный способ обращения с материалом противопоставляется самому материалу, есть всего три возможных способа привлечь к нему внимание. Первый — возбудить интерес при помощи какого-то приятного стимула, используемого как приправа. Другой — сделать последствия невнимания болезненными, например пригрозить наказанием. Или, наконец, призвать человека приложить усилия без всяких причин. В последнем случае можно полагаться лишь на непосредственное напряжение «воли». На практике, однако, последний метод оказывается эффективным только при сочетании с угрозой наказания.

В-третьих, учение должно быть непосредственной и осознанной конечной целью. При нормальных условиях результатом и наградой занятий с конкретным предметным содержанием является самозанятие. Дети сознательно учатся ходить или разговаривать. Ребенок стремится общаться и более полно взаимодействовать с окружающими. Он научается вследствие своих собственных действий. Наилучший метод обучить ребенка, скажем, чтению, — следовать тем же естественным путем, т. е. не фиксировать его внимание на том, что ребенок должен, и не ставить его в положение осознанного ограничения. Необходимо включать активность ребенка, в процессе которой он учится; это же правило применимо и в отношении обращения с числами или с чем бы то ни было.

Но если из-за неумения использовать предметное содержание не приобретаются стремление и привычка получать существенные результаты, то само оно остается лишь тем, что должно быть выучено, и только это определяет отношение ученика к материалу. Трудно было бы придумать условия, менее благоприятные для живого и направленного отклика. Лобовые атаки в обучении приносят еще большие потери, чем на войне. Это не означает, однако, что учеников надо соблазнять уроками при помощи внушения. Главное, чтобы они занимались уроками с реальной целью и по реальным причинам, а не потому, что просто обязаны. Это происходит всякий раз, когда ученик чувствует, какое место занимает содержание обучения в его личном опыте.

В-четвертых, когда работа ума отделяется от изучения материала, метод низводится до тривиальной рутины, механического следования процедуре. Никто не может сказать, сколько драгоценного времени тратится детьми, с благословения авторитетных методик, на заучивание наизусть правил арифметики или грамматики. Непосредственный подход к теме, экспериментирование с методами, которые кажутся обещающими, и оценка результатов по возникающим последствиям не поощряются, ибо считается, что существует единый установленный метод, которому должно следовать. Также наивно полагается, что, если ученики повторяют зазубренные формулировки и дают объяснения в «аналитической» форме, их умственные способности со временем разовьются. Ничто не принесло педагогической теории худшей славы, чем представление о том, что именно она имеет право раздавать учителям рецепты и образцы, которым они должны следовать в преподавании. Гибкость и инициатива в обращении с проблемами характерны для любой концепции, в которой метод — способ взаимодействия с материалом с целью прийти к какому-то выводу. Любая теория, отделяющая умственную активность от целенаправленной деятельности, неизбежно ведет к бездушной, механической закостенелости.

3. Черты индивидуального метода

<...> Конкретные элементы индивидуального подхода к проблеме обнаруживаются во врожденных склонностях, а также в приобретенных привычках и интересах. Методы любых двух людей не будут одинаковыми, поскольку различаются (определенным образом) их врожденные инстинктивные способности, прошлый опыт и предпочтения. Тот, кто уже занимался этими вопросами, знает, какая информация помогает учителям понимать реакции различных учеников и делать это с максимальной эффективностью. Знание детской психологии и окружающей социальной среды дополняют личные впечатления педагога. Однако методы — его личный выбор, подход и способ работы, и ни один каталог не в состоянии включить все разнообразие их форм и оттенков.

Можно, однако, назвать аспекты подхода, которые играют главную роль в эффективных интеллектуальных способах обращения с предметным содержанием. Среди наиболее важных — прямота, непредубежденность, целеустремленность и ответственность.

1. Что имеется в виду под прямотой, легче показать через оппозиции. Застенчивость, замешательство и зажатость — вот что мешает быть прямым. Они свидетельствуют о том, что человек непосредственно не интересуется предметным содержанием. Что-то отвлекает его внимание на сторонние проблемы. Застенчивый человек лишь отчасти поглощен проблемой, параллельно в немалой степени он озабочен тем, что другие думают о его действиях. Занять позицию — вовсе не то же самое, что беспокоиться о ней. Первое непосредственно, наивно, просто и свидетельствует об искренней заинтересованности в том, с чем человек имеет дело. Последнее не обязательно негативно. Иногда беспокойство о своей позиции помогает исправить неверный подход и повысить эффективность применяемых средств, подобно игрокам в гольф, пианистам, публичным ораторам и т. д., которым необходимо время от времени обращать особое внимание на свою позицию и движения. Но делать это надо лишь время от времени. Человек может думать о своих

действиях, когда они являются одним из средств достижения цели (так теннисист тренируется, чтобы «почувствовать» удар). Смотреть на себя со стороны мешает тогда, когда человек думает о своих действиях ради них самих, подобно теннисисту, принимающему картинные позы, заботящемуся о впечатлении зрителей или об эстетичности своих движений, а не их результативности.

Уверенность — вот хороший синоним прямоты. Ее не следует путать с самоуверенностью, которая может быть проявлением самодовольства или «наглости». Уверенностью называют не то, что человек думает или чувствует по поводу своего положения, это ощущение не интроспективно. Данное слово обозначает прямоту, с которой человек берется за дело. Уверенность не *осознанная* вера в эффективность своих усилий, а *бессознательное* доверие ситуации, указывающее на то, что человек способен воспользоваться ее возможностями для решения задачи.

Мы уже высказывались по поводу того, что не следует акцентировать тот факт, что учащиеся что-то изучают или вообще учатся. Именно в той степени, в какой условия вынуждают их осознавать это, они не учатся и не изучают. Они находятся в сложном двойственном положении. Любые методы педагога, отвлекающие внимание ученика от того, что он должен делать, и перемещающие его внимание на свое личное отношение к этому, разрушают непосредственность позиции и деятельности. Если учитель упорствует в применении таких методов, ученик приобретает привычку ерзать, бесцельно глазеть по сторонам, постоянно искать себе какое-нибудь занятие вне того, которое предоставлено предметным содержанием. Зависимость от посторонних понуканий и указаний, состояние «ежика в тумане» занимают место той уверенности, с которой дети (а также взрослые, не искусенные в тонкостях «образования») сталкиваются с жизненными ситуациями.

2. Непредубежденность. Участие, как мы видели, сопровождается интересом, поскольку его наличие означает: мы сочувствуем, занимаем определенную сторону в некотором движении. В такой позиции ум активно приветствует различные предложения и любую уместную информацию. В главе, посвященной целям, показано, что предвосхищаемые результаты — факторы развития изменяющейся ситуации. Они — средства, которыми осуществляется управление действиями, и поэтому зависят от окружающей обстановки, а не наоборот. Эти результаты никогда не бывают окончательными, к их достижению не следует стремиться любой ценой; предвосхищаемые результаты — *средства*, руководящие развитием ситуации. Мишень не цель, а центральный фактор в стрельбе, осуществляемой здесь и теперь. Открытость ума означает его доступность для любого соображения, которое пролило бы свет на положение вещей и тем или иным путем определяло возможные последствия. Недостаточная открытость, может быть, и не блокирует достижения целей, считающихся не подлежащими изменению, но интеллектуальный рост возможен лишь при постоянном расширении горизонтов и последовательном формировании новых целей и новых способов действия. Для этого необходимо активно стремиться привлекать к рассмотрению точки зрения, прежде казавшиеся чуждыми, учитывать соображения, видоизменяющие существующие цели. Сохранение способности к росту — вот награда за такое интеллектуальное гостеприимство. Самое скверное в неподатливости ума, в предрассудках состоит в том, что они останавливают развитие, поскольку закрывают ум для новых стимулов. Непредубежденность означает сохранение непосредственности восприятия, а консервативность — преждевременное интеллектуальное старение.

Чрезмерное стремление к единообразию процедуры и быстрому достижению внешних результатов — главные противники, с которыми непредубежденность встречается в школе. Преподаватель, не разрешающий и не поощряющий разнообразие в действиях при решении учебных задач, надевает на учеников интеллектуальные шоры, ограничивая их взгляд той единственной тропинкой, которую педагогу случилось однажды заметить и одобрить. Возможно, главной причиной преданности педагогов жестким методам служит то, что последние, как кажется, обещают быстрые, точно измеримые, правильные

результаты. Жажда «правильных ответов» во многом объясняет приверженность к жестким механическим методам. Принуждение и перенапряжение имеют одно и то же происхождение и одинаково влияют на живость и разнообразие интеллектуальных интересов.

Открытость ума — вовсе не то же самое, что пустоголовость. Вывесить табличку со словами «Входите, не стесняйтесь, дома никого нет» — отнюдь не эквивалент гостеприимства. Но в ней есть некоторая своеобразная пассивность, готовность позволить опыту накапливаться, впитываться и созреть, что очень существенно для развития. Выдачу результатов (правильных ответов и решений) можно ускорить, а протекание процессов — нельзя. Последним нужно определенное время, чтобы созреть. Если бы все педагоги осознали, что мера образовательного роста — качество интеллектуальных процессов, а не выдача на-гора правильных ответов, в образовании произошла бы революция.

3. Целеустремленность. Что касается самого термина, то он включает в себя многое из сказанного выше под заголовком «прямота». Здесь необходимо добавить, что это *полнота* интереса, единство цели, отсутствие подавленных, но действующих скрытых целей, для которых явная выступает всего лишь маской. Целеустремленность эквивалентна интеллектуальной цельности. Ей способствуют поглощенность, занятость, полная заинтересованность предметным содержанием ради него самого, а уничтожают ее разбросанность интересов и отвлечения.

Интеллектуальная цельность, честность и искренность — основа скорее способа реакции, нежели осознанной цели. Их становлению способствует, конечно, осознание целей, но здесь очень легко обмануться. Желания нетерпеливы. Когда не позволительно прямо выражать свои желания и требования, люди легко переводят их в глубинные подсознательные каналы. Практически невозможно полностью и искренне принять курс действий, требуемый другими, и подчиниться им. Результатом может стать открытый бунт или преднамеренный обман. Но более частый результат — запутанность и разбросанность интересов, когда человек обманывается в отношении своих истинных намерений. Он пытается служить сразу двум хозяевам. Общественные инстинкты, т. е. сильное желание угодить окружающим и получить их одобрение, социальный тренинг, чувство долга и зависимость от власти, страх наказания — все вынуждает прилагать усилия, чтобы соответствовать требованиям, учить урок во что бы то ни стало. Дружелюбные, добродушные люди склонны делать то, чего " от них ждут. Сознательный ученик полагает, что именно так он и поступает. Однако его личные желания не уничтожены, только подавлено их открытое проявление. Напряженное внимание к тому, что противоречит собственным устремлениям, вызывает раздражение; вопреки *сознательной* воле индивида, базовые желания определяют основное направление мысли, глубинные эмоциональные отклики. Ум уходит от номинального предметного содержания и посвящает себя тому, что внутренне гораздо ближе ему. Результатом становится расщепленное сознание, выражающее двойственность стремлений.

Достаточно вспомнить любой собственный школьный или, возможно, нынешний опыт, когда приходилось заниматься деятельностью, не учитывающей наших желаний и личных целей, чтобы понять, насколько распространена позиция расщепленного сознания — двоедушия. Мы настолько к этому привыкли и уже воспринимаем подобную позицию как должное, как будто она неотъемлемая, необходимая часть нашего бытия. Возможно, так оно и есть, но тогда тем более важно увидеть скверные последствия такого положения. Совершенно очевидно, что человеческая энергия распыляется, когда мы сознательно пытаемся (или делаем вид, что пытаемся) проявить внимание к одному вопросу, в то время как подсознательно наше воображение самопроизвольно обращается к более приятным для него делам. Тоньше и постояннее эффективности интеллектуальной деятельности вредит обычный самообман и сопровождающее его спутанное представление о реальности. Двойной стандарт, один для наших собственных частных и

более или менее скрытых интересов и другой для общественно признанных нужд, в большинстве случаев препятствует целостности и полноте умственных действий. Столь же серьезно следует отнестись к противоречию между сознательными мыслью и вниманием и импульсивными слепым влечением и желанием. Разумное деловое отношение к материалу обучения сменяется напряженным и вынужденным, внимание рассеивается. Темы и образы, к которым оно устремляется, приходится скрывать: они, так сказать, интеллектуально незаконны, поскольку не находят одобрения у взрослых. Внутренняя энергия направляется на отражение учительских попыток установить дисциплину при помощи преднамеренных фронтальных вопросов, но, что еще хуже, приходится скрывать и самые глубокие интересы и наиболее плодотворную (так как они обращены на то, чего очень хочется) работу воображения. Вся активность уходит в сферу запретного и, не пройдя очищения разумом, оказывает деморализующее влияние.

Нетрудно понять, какая обстановка в школе благоприятствует этому расщеплению сознания на его общепризнанные, публичные и социально полезные предприятия и личные, плохо регулируемые и постоянно подавляемые движения мысли. Такая обстановка возникает благодаря «суровой дисциплине», т. е. принудительному внешнему навязыванию целей. Сходный эффект дает и мотивация посредством вознаграждений, не имеющих отношения к тому, что должно быть сделано. В аналогичном направлении работает и все то, что делает обучение подготовкой к удаленной в будущее «взрослой» жизни. А раз истинные цели в данный момент недоступны сознанию ученика, приходится находить другие, чтобы привлечь его внимание к поставленным задачам. Какой-то отклик таким способом удастся получить, но не нашедшие применения желания и стремления должны искать себе другой выход.

Не менее отрицательно сказывается преувеличенное значение, которое придается тренировочным упражнениям, предназначенным для выработки механического навыка и не имеющим никаких иных целей, мобилизующих мысль. Природа не терпит пустоты, в том числе и интеллектуальной. Что, по мнению педагогов, происходит с мыслями и эмоциями, когда они не находят выхода в непосредственных занятиях человека? Если бы они просто временно бездействовали или даже тормозили, это бы еще ничего. Но они не отменяются, не приостанавливаются и не подавляются, разве только по отношению к рассматриваемой задаче. Они следуют собственным беспорядочным и неорганизованным курсом. То, что естественно, самопроизвольно и жизненно важно в интеллектуальных реакциях, остается не востребованным и не проверенным практикой, ибо открытые и одобряемые обществом цели формируют такие привычки, в которых не используются самые важные свойства ума.

4. Ответственность. Ответственность как компонент интеллектуального отношения к миру подразумевает, что человек рассматривает вероятные последствия любого проектируемого шага и учитывает их в деятельности, а не просто признает их возможность. Идеи, как мы видели, по своей сути отправные точки и методы, позволяющие принимать решения в затруднительной ситуации, — прогнозы, призванные влиять на процесс решения. Не хочется думать, что человек принимает какое-либо утверждение или доверяет предлагаемым истинам, предварительно не осмыслив их, а лишь весьма поверхностно и фрагментарно прикинув, на чем в дальнейшем скажется их принятие. Признание, доверие и согласие становятся лишь ширмами для безвольных уступок тому, что навязывается извне.

Было бы гораздо лучше для дела иметь меньше фактов и истин в обучении, т. е. того, что предлагается для безоговорочного принятия. Соответственно сократилось бы число учебных ситуаций, проработанных подробно, вплоть до момента, когда убежденность становится подлинной: своеобразной идентификацией личности с типом поведения, требуемого фактами и предвидимыми результатами. Наиболее очевидными отрицательными результатами неуместного усложнения школьных предметов и непомерного увеличения числа школьных уроков являются даже не беспокойство, не

нервное перенапряжение и не чересчур поверхностное знакомство с материалом, как бы серьезны ни были эти последствия, а неумение внятно объяснить, что именно делает подлинными знание и веру. Интеллектуальная ответственность выдвигает суровые нормы, которые даются длительной практикой в осмыслении приобретенного знания и действий на его основе.

Другое название для отношения, которое мы рассматриваем, — интеллектуальная *тщательность*. Существует тщательность, почти полностью физическая, предполагающая механическую тренировку всех деталей содержания обучения. Интеллектуальная тщательность в противоположность ей — когда видишь явление, как говорится, насквозь. Она зависит от единства цели, которому подчинены частности, и ни в коей степени не определяется совокупностью множества разъединенных деталей. Интеллектуальная тщательность проявляется в последовательности, с которой разрабатывается полный смысл цели, а не в близорукое внимание к отдельным шагам действия, навязанного и направляемого извне, сколь бы «добросовестным» оно ни было.

Резюме. Метод—установление пути, на котором предметное содержание опыта прорабатывается наиболее эффективно и плодотворно. Он, соответственно, выводится из наблюдений за накоплением опыта, в котором нет осознанного различения личного отношения, с одной стороны, и материала, с которым имеют дело, с другой. Предположение, что метод является чем-то обособленным, связано с противопоставлением сознания и личности объективному миру вещей. Оно делает обучение и научение формальными, механическими, натянутыми. Хотя методы всегда индивидуальны, можно выделить особенности нормального плодотворного течения опыта благодаря накопленной человеческой мудрости, приобретенной в предшествовавшем опыте, и сходству в материале, с которым людям обычно приходится иметь дело. Черты хорошего метода, выраженные через интеллектуальное отношение индивида к миру, таковы: прямота, гибкость интеллектуального интереса или открытость учению, единство цели и принятие ответственности за последствия собственной деятельности, включая умственную.

Глава XIV. Природа учебного предмета

1. Предмет с точки зрения педагога и ученика

<...> С точки зрения педагога различные учебные занятия представляют собой рабочие ресурсы, исходный капитал. Однако их отдаленность от опыта молодых не кажущаяся, а вполне реальная. Поэтому содержание предмета, рассматриваемое с точки зрения ученика, не может быть идентично сформулированному, кристаллизованному и систематизированному содержанию образования взрослого — материалу книг, произведений искусства и т. д. Этот материал лишь потенциальное достояние ученика, а не сегодняшнее. Он может включаться в деятельность специалиста и педагога, но не в деятельность новичка, ученика. Большинство ошибок, совершаемых при использовании текстов и других форм представления когда-то добытых знаний, вызвано нежеланием учитывать разницу между учительским и ученическим взглядами на предмет.

Педагог представляет собой в реальности то, что ученик представляет в потенции, т. е. учитель уже знает то, что ученику еще предстоит узнать. Следовательно, их проблемы принципиально отличны друг от друга. Когда учитель ведет урок, он должен так свободно владеть его предметным содержанием, чтобы сосредоточивать все свое внимание на позиции и отклике ученика. Задача учителя — понимать ученика в его взаимодействии с предметом, в то время как ум ученика, естественно, должен быть занят не взаимодействием с учителем, а темой урока. Или, формулируя несколько иначе: учителю следует во главу угла поставить не сам по себе предмет, а его взаимодействие с потребностями и способностями учеников. Следовательно, хорошей подготовки по предмету недостаточно. В некотором смысле она, взятая сама по себе, может даже мешать, если только педагог не ввел в привычку внимательно следить за взаимодействием

предмета с собственным опытом ученика. Дело в том, что, во-первых, знание преподавателя выходит далеко за рамки осведомленности ученика и включает принципы, непостижимые для незрелого ученического ума, находящиеся вне сферы его интересов. Само по себе оно может не в большей мере отражать живой мир опыта ученика, чем знание астрономом планеты Марса представлять осведомленность новорожденного в отношении помещения, в котором он находится. Во-вторых, научный метод организации материала отличается от ученического метода. Это неправда, что детский опыт совершенно не организован, что он состоит из изолированных фактов, но его систематизация непосредственно увязана с практическими центрами интереса. Родной дом ребенка, например, служит как бы центром организации его географических представлений. Его собственные передвижения по местности, поездки за границу и рассказы друзей устанавливают связи, которые удерживают вместе фрагменты информации, которой ребенок располагает. С другой стороны, география специалиста-географа, построена на основе отношений, различных географических фактов друг к другу, а не на привязке к дому, перемещениям и друзьям. Для образованного человека предметное содержание экстенсивно, имеет точные определения и логически внутренне увязано. Для ученика оно текуче, фрагментарно и связано внутри себя через его личные занятия. Задача обучения состоит в том, чтобы поддерживать опыт ученика в его движении к тому, что специалист уже знает. Поэтому необходимо, чтобы учитель знал и предмет, и характерные потребности и способности ученика.

4. Социальные аспекты учебного предмета

<...> Любая информация, в том числе и систематизированное содержание учебной дисциплины, была получена в условиях социальной жизни и передана социальными средствами, но отсюда не следует, что все в ней имеет равную ценность для формирования установок и отношений между членами ныне существующего общества. В структуре учебного плана следует учитывать, что занятия необходимо приспособлять к потребностям существующей жизни сообщества; отбор материала должен отвечать требованию улучшить совместную жизнь людей. Кроме того, учебный план необходимо строить таким образом, чтобы прежде всего изучались существенно важные вещи, а потом велась их шлифовка. Сущностно важным является то, что в социальном плане наиболее фундаментально, т. е. имеет отношение к опыту широких слоев общества. То, что выражает потребности узких групп, вторично, как и всякого рода технические задачи. Есть большая правда в словах: образование должно сначала быть гуманитарным и только потом профессиональным. Но те, кто часто цитирует это высказывание, под словом «гуманитарный» обычно понимают лишь сообщество ученых людей, сохраняющих классические традиции прошлого. Они забывают, что слово «гуманитарный» значит «общечеловеческий», т. е. связанный с общими интересами людей как таковых.

Существование демократического общества сильно зависит от использования широких гуманитарных критериев при формировании учебных курсов. Демократия не может процветать там, где на отбор содержания для массового образования влияют преимущественно узкопонимаемые практические цели, а для высшего образования — представления культурной элиты. Механически трактуемое представление о том, что «предметами первой необходимости» в начальном образовании являются чтение, письмо и счет, основано на невежестве, на незнании вещей, на которых строятся демократические идеалы. В этом представлении идеалы подсознательно считаются недостижимыми; предполагается, что в будущем, как и в прошлом, добывание средств существования, «зарабатывание на жизнь», должно заставлять большинство мужчин и женщин выполнять работу, которую они свободно не выбирали. Иными словами, работу несущественную, не облагораживающую тех, кто занят ее выполнением; создавать бесцельные, с точки зрения работника, вещи, работать на других ради денежного вознаграждения. Механические навыки в чтении, письме и счете вместе с достижением некоторого уровня физической

ловкости — «первоочередные цели» подготовки значительного числа людей именно для такой жизни. Образование, которое называют свободным, в таких условиях поражает глубокой ограниченностью. Ученики приобретают какие-то паразитические навыки вместо образования и дисциплины, которые возникают лишь на основе заинтересованности самыми глубокими общечеловеческими проблемами. Учебный план, признающий социальные обязанности образования, должен предусматривать ситуации, соответствующие проблемам совместной жизни людей, которые могли бы развивать социальную интуицию и интерес к общественной жизни.

Резюме. Содержание образования состоит прежде всего из компонентов, которые обеспечивают поддержание существующей социальной жизни. Многие из них унаследованы из прошлого коллективного опыта, что и обеспечивает непрерывность социальной жизни. По мере того как жизнь общества становится все более сложной, растут и число, и значение этих факторов. Необходимы специальный отбор, формулирование и систематизация данных факторов, чтобы их можно было адекватно передать следующему поколению. Но сам процесс создает тенденцию формировать предметное содержание как нечто самоценное, вне его функции в развитии опыта молодого поколения. Педагог подвержен искушению воспринимать свою задачу как натаскивание ученика на воспроизведение учебного материала в утвердившихся формулировках вне какого-либо использования последнего в деятельности ученика как будущего члена общества. Правильно построенное образование начинают с активных занятий, имеющих социальные корни и определенную полезность, а затем осуществляется переход к научному анализу окружающей действительности, когда в непосредственный опыт учащихся вовлекаются идеи и факты, сообщенные другими — теми, кто имеет большой опыт.

Глава XV. Игра и труд в учебном плане

1. Место активных занятий в образовании

Вследствие отчасти усилий педагогов-реформаторов, отчасти роста интереса к детской психологии, а отчасти непосредственного школьного опыта учебный план за прошедшее десятилетие подвергся значительному изменению. С этих трех сторон звучало, что в основу его нужно положить опыт и возможности учеников и от них отталкиваться. Это привело к введению форм учебной деятельности, подобных тем, в которых дети и подростки участвуют вне школы. В современной психологии на место устаревших теорий врожденных способностей пришла теория сложных инстинктивных и импульсивных тенденций, управляющих поведением подростка. Опыт показал, что, когда дети имеют возможность совершать физические действия, которые дают выход их естественным импульсам, посещение школы становится радостью, управление — менее обременительным, а учение протекает легче.

Возможно, к подвижным и комнатным играм, а также к занятиям конструированием обращаются иногда только по этим причинам, желая главным образом уменьшить скуку и напряжение «регулярной» школьной работы. Однако истинное значение подобных игр и занятий, конечно, шире, чем приятное разнообразие. Для психологов очевидна фундаментальная значимость врожденных тенденций двигаться, манипулировать с предметами и материалами, конструировать, давать выход эмоциям и т. д. Когда подобные занятия включаются в школьную программу, искусственная брешь между жизнью в школе и вне ее уменьшается, все природные возможности вовлекаются в учение, повышается внимание к большому количеству разнообразных материалов и процессов, имеющих воспитательное значение, и, наконец, обеспечиваются условия для продуктивной совместной деятельности и общения. Короче говоря, в учебном плане игра и подвижные занятия должны занимать со стороны развития определенное место как интеллекта, так и социальных навыков; они важны не только потому, что приятны и полезны сами по себе. Без них невозможно гарантировать эффективность учения, т. е.

приобретение знания должно стать продуктом деятельности, имеющей свою собственную цель, а не выполнением формальных заданий. <...>

Несомненно, тот факт, что дети, едва выйдя за порог школы, сразу же включаются в игру и подвижные занятия, казался многим педагогам причиной, по которой в школе их следует занимать совсем другими вещами. Школьное время виделось им слишком драгоценным, чтобы тратить его на выполнение того, что дети наверняка все равно делали бы. В некоторых социальных условиях данное соображение не лишено смысла. Во времена первопоселенцев, например, вне школы дети были вынуждены трудиться наравне со взрослыми, и эти занятия обладали определенным как интеллектуальным, так и нравственным характером. Книги и все с ними связанное были редки, малодоступны, они представляли собой единственное средство выхода из ограниченной и грубой окружающей среды. Там, где возникают подобные условия, возможно, действительно целесообразно сосредоточивать классную работу на книгах. Сегодня, однако, в большинстве случаев ситуация существенно иная. Труд, в котором школьник может участвовать, особенно в городах, в значительной степени лишен образовательной ценности. Об этом свидетельствует и деятельность общественного движения за запрещение детского труда. В то же время печатные материалы, особенно книги, так подешевели и получили такое широкое распространение, а возможности для развития интеллектуальной культуры так умножились, что прежний идеал книжной школьной работы потерял свою актуальность.

Однако не следует забывать, что образовательный результат — побочный продукт игры и подвижных занятий вне школы. Он случаен, а не первичен. Следовательно, и обеспечиваемый им образовательный эффект более или менее случаен. В детских играх воспроизводятся не только хорошие, но и самые скверные стороны существующего индустриального общества со всеми его пороками, часто почти фатальными для правильного развития. Дело школы — создать для ученика окружающую среду, в которой игра и работа содействовали бы желательному умственному и нравственному росту. Недостаточно просто ввести в учебный план подвижные и комнатные игры, ручной труд и физические упражнения, все зависит от того, как они используются.

2. Виды занятий

Простой перечень занятий, которые уже нашли себе дорогу в школу, показывает, какое богатство у нас под рукой. Работа с бумагой, картоном, деревом, кожей, тканью, пряжей, глиной и песком, металлами; вальцовка, резание, прокалывание, измерение, лепка, моделирование, изготовление шаблонов, нагревание и охлаждение, а также работа с такими инструментами, как молоток, пила, напильник и т. д.; экскурсии, работа в саду, приготовление пищи, шитье, машинопись, переплетное дело, плетение, раскрашивание, рисование, пение, постановка пьес, художественная декламация, занятия в литературном кружке... Список можно продолжать до бесконечности.

Педагогу важно так преподнести ученикам эти действия, чтобы они формировали не только физические навыки, доставляли непосредственное удовольствие от работы, готовили к полезной деятельности в будущем, но и были подчинены образовательным целям, т. е. вели к интеллектуальным результатам и формированию социальных установок. Что означает этот принцип?

Во-первых, он исключает некоторые традиционные методы. Действия, которые следуют строгим предписаниям, внешнему диктату или воспроизводят без всяких вариаций готовые модели, развивают мышечную ловкость, но не требуют разработки целей и (что то же самое, только выраженное другими словами), не позволяют рассуждать при отборе и использовании средств. Не только непосредственно уроки так называемого труда, но и многие традиционные занятия с младшими школьниками грешат этим. Кроме того, обязательное требование — право на ошибку. Не из-за желательности ошибок как таковых, а потому, что чрезмерное стремление руководителя выбирать материал и

приспособления, работая с которыми невозможно ошибиться, ограничивает инициативу, сводит расчеты к минимуму и заставляет использовать методы, настолько далекие от реальных жизненных ситуаций, что приобретенные умения оказываются мало к чему пригодными. Вполне справедливо, что дети склонны преувеличивать свои силы и выбирать проекты, выходящие за границы их возможностей. Но границы возможностей тоже необходимо знать; подобно всему остальному, их можно изучить только посредством проживания последствий. Опасность, что дети, предпринимая слишком сложные проекты, устроят кутерьму и беспорядок и не просто получат плохие результаты (что мало существенно), а приучатся плохо работать (что важно), — эта опасность весьма велика. Но если ученик вовремя не почувствует неадекватность своих действий и не получит, таким образом, стимул попытаться сделать что-то другое, более соответствующее его возможностям, то это будет означать, что преподаватель не исполнил свой долг. В любом случае куда важнее поддерживать творческую и конструктивную позицию, чем гарантировать сиюминутный успех, используя активность ученика для слишком мелких и тщательно регулируемых видов работы. На точности в деталях можно наставлять лишь в той части сложной работы, которая находится в пределах возможностей ученика.

Подсознательная подозрительность к естественно протекающему опыту и, как следствие, преувеличение роли внешнего контроля просматриваются как в предоставляемых материалах, так и в распоряжениях учителя. Страх перед необработанными материалами виден в лаборатории, в мастерской для ручного труда, во фребелевском детском саду и в «доме детства» Монтессори³⁴. Предпочтение отдается работе с полуфабрикатами — материалами, специально приготовленными для занятий в школьных мастерских. Справедливо, что полуфабрикат предотвращает ошибки в действиях ученика. Однако ошибочно полагать, что ученик, работая с таким материалом, каким-то чудесным способом узнает, как произвести его предварительную обработку. Только начав с сырого материала и целенаправленно действуя с ним, можно получить сведения, воплощенные в законченном изделии. На практике преувеличенное внимание к заранее оформленному материалу уводит от целостности познания, концентрируется на вопросах размера, формы, соотношения и связей, рассматриваемых как предмет занятий трудом. Но все это действительно *познается*, только когда воспринимается в процессе целенаправленной деятельности. Если цель деятельности ограничить установлением размера, формы и т. п., то результатом станет чисто техническое знание.

Данный принцип можно сформулировать иначе: трудовая деятельность прежде всего должна быть целостной. Однако применительно к образованию целостность не нечто материальное, ее наличие зависит от степени вовлеченности ума, интереса. Целостность — определенное качество деятельности. Преувеличенное внимание к формированию эффективных навыков независимо от конкретной цели выполняемой учебной деятельности всегда проявляется в изобретении отдельных бесцельных упражнений. Так, лабораторная работа, например, составляется из задач на точность измерений. Ученики должны приобрести знание фундаментальных физических единиц, но обычно обучают их вне зависимости и вне проблем, которые наглядно демонстрируют важность этих единиц. Технические навыки приобретаются независимо от целей открытия и проверки закономерностей, которые одни только и могут придать им смысл. Занятия в детском саду построены на информации о кубах, сферах и т. д. и формировании некоторых навыков работы с материалами, причем все приемы считаются единственно правильными. Отсутствие более жизненно важных целей якобы компенсируется предполагаемой символичностью используемого материала. Обучение столярному и слесарному делу сводится к выполнению заданий, рассчитанных так, чтобы обеспечивать

³⁴ Монтессори Мария (1870 – 1952) – итальянский педагог, врач; обосновывая идею поддержки свободной активности детей в педагогическом процессе, разработала методику обучения, основанную на сенсорном воспитании (развитии органов чувств с помощью окружающей среды и дидактических занятий).

последовательное использование инструментов и техническую способность к различным элементам конструирования (например, разные способы соединения деталей). Утверждается, что ученики должны сначала узнать, как используются инструменты, а потом браться за дело, т. е. ученики не могут узнать это непосредственно в процессе работы.

Песталоцци справедливо настаивал на том, что в образовании должны активно использоваться чувства, нельзя просто запоминать разные слова, но после него в практике остались схемы «предметных уроков», предназначенные для ознакомления учеников со всеми качествами отобранных объектов. Повторяется та же самая ошибка: прежде чем объекты можно будет разумно использовать, нужно узнать их свойства. Чувства обычно вовлекаются в ходе разумного, т. е. целенаправленного использования вещей, поскольку воспринимаемые качества последних — факторы, с которыми приходится считаться при достижении цели. Посмотрите, как отличается отношение мальчика, делающего, скажем, книжную полку, к структуре и другим свойствам древесины, к определению нужных размеров, углов, соразмерности частей, от отношения к этой же древесине ученика, присутствующего на уроке, где древесина служит наглядным пособием и единственная ее функция — быть предметным содержанием урока. <...>

Настало время и позитивного утверждения. Помимо учения столярное дело представляет собой и «делание» чего-то. Его образовательное значение состоит также и в имитации социальных ситуаций. Базовые общечеловеческие заботы сводятся к питанию, крову, одежде, домашней обстановке, а также приспособлениям, необходимым для производства, обмена и потребления. Самостоятельное изготовление предметов, представляя одновременно жизненные потребности и способы их удовлетворения, отвечает глубинным инстинктам, поскольку имеет дело с фактами и принципами общественной жизни.

Утверждать, что разнообразная деятельность: садоводство, ткачество, конструирование из дерева, работа по металлу, приготовление пищи и т. д., переносящая эти фундаментальные человеческие заботы в школьную жизнь, всего лишь способ добывания средств к существованию, — значит упускать ее смысл. Если человечеству обычно свойственно воспринимать свои промышленные занятия лишь как неизбежное зло, которое приходится терпеть ради поддержания существования, то в этом повинны не занятия, а то, как они осуществляются. Поскольку значимость экономических факторов в современной жизни постоянно растет, необходимо, чтобы образование раскрывало их научное содержание и социальную ценность. В школах вся эта разнообразная деятельность осуществляется не ради денежной выгоды, а для их собственного содержания. Освобожденные от посторонних ассоциаций и необходимости добывать хлеб насущный, такие занятия представляют собой сущностно значимый опыт. Садоводству, например, следует обучать не для подготовки будущих садовников или приятного времяпрепровождения. Это занятие позволит осознать важность осушения земель и садоводства в истории человечества и существующей социальной практике. Образовательная направленность этих занятий — дать представления о росте растений, химии почвы, роли света, воздуха и влажности, вредных и полезных видах животных и т. д. Первоначальные занятия ботаникой можно проводить в естественных условиях, связанных с заботой о росте семян. Вместо того чтобы быть предметным содержанием особой науки, называемой ботаникой, это стало бы содержанием жизни, а кроме того, позволяло установить естественную связь между состоянием почвы, жизнедеятельностью животных и человеческими отношениями. По мере взросления ученики заинтересуются проблемами, которые можно изучать ради открытий, напрямую не связанных с садоводством: прорастанием и питанием растений, созреванием плодов и т. д., переходя тем самым к целенаправленным интеллектуальным исследованиям.

Данный пример применим и к другим школьным занятиям: столярному делу, домоводству и т. д. Имеет смысл отметить, что в истории человечества науки постепенно

выросли из общественно полезных занятий. Своим появлением физика обязана использованию инструментов и механизмов; само название важной области физики — механика свидетельствует о ее происхождении от греческого слова «механе» — орудие, сооружение. Рычаг, колесо, наклонная плоскость и т. д. были среди первых крупных интеллектуальных открытий человечества, и их значение отнюдь не умаляет то, что они возникли как средство достижения практических целей. Прогресс науки об электричестве в последнее десятилетие тесно связан (как следствие и как причина) с применением электрических устройств в области связи, транспорта, освещения городов, домов, более экономичного производства товаров. Все цели в первую очередь социальные, и если они слишком близки к представлениям о прибыли, то не сами по себе, а потому что были поставлены на службу частных интересов, — факт, который возлагает на школу ответственность за восстановление их связи в представлениях будущего поколения с государственными, научными и социальными интересами. Аналогичным образом химия выростала из практики процессов окрашивания, отбеливания, из работы с металлами и т. д., а в недавнем прошлом нашла себе бесчисленные новые применения в промышленности.

Математика стала ныне в высшей степени абстрактной наукой, геометрия, между прочим, буквально означает измерение земли; практическое использование чисел для расчетов и измерений имеет в наши дни даже большее значение, чем в стародавние времена. Подобные рассуждения, применимые для характеристики любой науки, не являются аргументами в пользу рекапитуляции школьниками истории человечества или увеличения времени на занятия элементарными вычислениями и действиями. Я только хочу сказать, что сегодня больше, чем когда-либо прежде, имеется возможностей для использования активных занятий в качестве основы последующего научного исследования. Наиболее прямой путь для учащихся начальной школы к граждановедению и экономике обнаруживается при рассмотрении места и функций производственного труда в социальной жизни. Социальные науки утратили бы немалую долю абстрактности и формальности для старших учащихся, если бы апеллировали к своему непосредственному содержанию, обнаруживаемому в повседневной жизни социальных групп, в которых участвует учащийся, а не к науке (а еще менее к корпусу оформленного знания).

Связь практических занятий с научным методом не менее тесна, чем с ее предметным содержанием. Наука развивалась медленно в те века, когда ученые презирали процессы повседневной жизни, а особенно связанные с физическим трудом. Ученые стремились путем логических рассуждений выводить знание из общих принципов, т. е. практически из собственной головы. Представление о том, что знание возникает из контактов с материальными предметами, из манипуляций с ними (например, капнуть кислотой на камень и посмотреть, что из этого выйдет), просто не могло тогда возникнуть. С расцветом экспериментальных методов появилась уверенность, что именно такой путь ведет к правильному познанию, в отличие от изолированных от материального мира логических рассуждений. В XVII и последующих столетиях развивался и стал столбовой дорогой познания эксперимент, интересы науки сосредоточились на управлении природой ради целей человека. Ручной труд с использованием инструментов и приспособлений, позволяющий человеку изменять материальные объекты, — наиболее естественное введение в экспериментальный метод.

3. Труд и игра

Обычно в понятие «активное занятие» включаются и игра, и труд. По своему внутреннему смыслу эти слова отнюдь не так противоположны друг другу, как кажется на первый взгляд, любое резкое различие между ними — результат плохих социальных условий. И то и другое включает цели, преследуемые сознательно, отбор, а также использование материалов и процессов, направленных на достижение желательных

результатов. Различие между словами скорее видится в характере связи между средствами и целями. В игре интерес — более непосредственный, что выражается в том, что в игре деятельность является собственной целью и что явных результатов у нее не бывает. Само утверждение правильно, но понимается часто неверно: предполагается, что игровая деятельность сиюминутна, не имеет элемента предвидения и преследования цели. Охота, например, — одна из самых обычных форм игры у взрослых, но в ней очевидна необходимость как предвидения, так и наблюдения за происходящими действиями. Когда деятельность становится самоцелью в том смысле, что действие обращено на само себя, явление это — чисто физическое, и для нас оно не имеет никакого смысла. Человек тогда либо движется вслепую, либо находится в состоянии нервного срыва. Оба варианта можно иногда наблюдать в детских играх, где элементы игры столь высоко символичны, что их смысл знают только взрослые. И если дети не смогли вложить в игру свою собственную идею, то они либо совершают действия как в гипнотическом трансе, не осознавая их смысла, либо просто, как говорится, «бесятся».

Смысл этих замечаний состоит в том, что игра, конечно, имеет цель как руководящую идею, которая придает значение последовательным действиям. Играющие не просто совершают то или иное (чистое физическое) движение, они пытаются что-то сделать, на что-то воздействовать, а такая позиция предполагает упреждающие прогнозы, стимулирующие их конкретные реакции. Ожидаемым результатом, однако, скорее становится следующее действие, чем реальное изменение в объектах. Следовательно, игра свободна и пластична. Там, где требуется конкретный, очевидный итог, цель должна преследоваться с тем большей настойчивостью, чем сложнее предполагаемый результат и длиннее ряд промежуточных приспособлений. Когда цель действия лишь следующее действие, нет необходимости заглядывать далеко вперед, а ситуацию можно менять легко и часто. Если ребенок занят изготовлением игрушечной лодки, то должен придерживаться этой единственной цели и направлять значительное число действий одной идеей. А если он только «играет в лодку», то может почти произвольно изменять материал, который служит ему лодкой, и вводить любые новые факторы, какие только подскажет ему воображение. Последнее способно использовать стулья, кубики, листья, осколки и обломки, лишь бы они двигали игру.

Деятельность ребенка раннего возраста, однако, не разделяют исключительно на игровую или трудовую, в ней могут лишь преобладать первые или вторые элементы. Есть определенные результаты, к которым стремятся даже очень маленькие дети. По крайней мере об этом свидетельствует их жадный интерес к занятиям других. Дети хотят «помочь», т. е. участвовать в занятиях взрослых, которые делают что-то: накрывают стол, моют посуду, ухаживают за животными и т. д. Играя, они любят конструировать собственные игрушки и приспособления. С возрастом деятельность, которая не несет в себе явных и материальных следов достижения цели, становится им неинтересна. Тогда игра превращается в озорство и дурачество, и, если этому потакать, ни к чему хорошему это не приведет. Однако даже если ребенок относится к своим выдумкам как к выдумкам, игра воображения может создавать настоящую видимость действия. Достаточно понаблюдать за поведением детей, которые «взаправду» играют, чтобы заметить, насколько они поглощены этим занятием; но такое состояние не может поддерживаться, когда воображаемые объекты перестают вызывать адекватное возбуждение.

Когда достижение предполагаемых отдаленных результатов требует настойчивых усилий, игра превращается в труд. Труд, подобно игре, осуществляется целенаправленно, но, в отличие от нее, подчиняется не внешнему результату, а тому представлению о нем, которое организывает более продолжительную деятельность. Труд требует больших внимания, причем постоянного, и сообразительности в отборе и приспособлении средств. Продолжать перечислять характеристики этого явления означало бы повторять уже сказанное в главах о цели, интересе и мышлении. Уместно, однако, спросить: почему столь широко распространено представление о том, что труд предполагает подчиненность

деятельности отдаленному внешнему результату?

Ключ к ответу можно найти, анализируя крайние формы такого подчинения, а именно тяжелый физический труд. Деятельность, осуществляемая в условиях внешнего принуждения, не имеет для того, кто ее исполняет, никакого личного смысла. Ход дела сам по себе не приносит удовлетворения, и участие в процессе — способ избежать наказания или получить вознаграждение. Приходится терпеть неприятности ради предотвращения еще больших невзгод или получения выгоды. В условиях отсутствия экономической свободы такое состояние дел неизбежно. Работа не вовлекает эмоции и воображение, это только более или менее длинный ряд механических усилий. Человека заставляет действовать лишь стремление поскорее закончить работу. Но цель должна быть свойственна самому действию, быть его частью — только в этих условиях она становится настоящим стимулом для предпринимаемых усилий. Как уже отмечалось, отсутствие экономического давления в школах позволяет воспроизводить производственные ситуации в условиях, когда делом можно заниматься ради него самого. Если время от времени денежное вознаграждение *также* венчает деятельность, хотя и не являясь главным поводом для нее, то этот факт вполне может усилить ее значение.

В условиях тяжелого физического труда или необходимости выполнять чужие задания потребность в игре сохраняется, но нередко принимает извращенную форму. Обыденная трудовая жизнь не дает адекватных стимулов эмоциям и воображению, поэтому во время досуга у людей нередко возникает властная потребность возбудить себя любыми средствами. Они прибегают к азартным играм, спиртному и т. д., или, в менее тяжелых случаях, обращаются за помощью к пустым развлечениям, к чему-то такому, что доставило бы на время приятные ощущения. Отдых — это восстановление энергии, на что указывает этимология одного из синонимов этого слова — «рекреация» (от лат. «recreate» — восстанавливать). Никакое другое требование человеческой природы не бывает более безотлагательным, его нельзя игнорировать. Мысль о том, что эту потребность можно подавить, абсолютно ошибочна, и пуританская традиция, отвергающая потребности вообще, преподнесла переселенцам из Англии целый букет пороков. Если образование не предоставляет возможностей для здорового отдыха и не развивает способность изыскивать общественно приемлемые способы восстановления сил, подавленные инстинкты находят всякого рода нелегальные выходы, иногда в реальных действиях, а иногда в воображении. Здоровье, радостный досуг должны стать неотъемлемой частью образования, чтобы оно могло эффективно формировать позитивные умонастроения. Только искусство может соперничать с образованием в этом деле.

Резюме. В предыдущей главе мы выяснили, что главное содержание знания состоит в том, чтобы научиться делать довольно простые вещи. Педагогическим эквивалентом этого принципа является последовательное приобщение школьников к занятиям, моделирующим простейшие виды социальной деятельности. Навыки работы и информация относительно материалов, инструментов и законов действия приобретаются в ходе этой учебной деятельности. То, что они представляют собой социально значимое знание, позволяет переносить приобретенные навыки на внешкольные ситуации.

Различие между игрой и трудом нас интересует больше с психологической точки зрения, чем с социологической. В психологическом отношении главной чертой игры является отнюдь не ее развлекательная роль или отсутствие цели. На практике о целенаправленности деятельности мы судим по продолжительности усилий, предпринимаемых в одном и том же направлении, но при этом забываем охарактеризовать эти действия с точки зрения производимых результатов. По мере того как действия усложняются, они приобретают дополнительный смысл вследствие большего внимания к конкретным достигнутым результатам. Так игра постепенно превращается в труд. При этом труд и игра могли бы оставаться одинаково свободными и внутренне мотивированными, если бы не порочные условия, которые часто превращают игру в праздное препровождение времени для богатых, а труд в тяжкую и бессмысленную

повинность для бедных. В психологическом отношении труд — просто деятельность, сознательно включающая заботу о результатах, последствиях; он становится вынужденной повинностью в тех случаях, когда последствия как цель, для достижения которой деятельность — лишь средство, лежат вне этой деятельности. Работа, сохранившая элементы игры, — всегда искусство, если и не в общепринятом смысле, то во всяком случае по существу.

Глава XVI. Значение географии и истории

1. Расширение смысла деятельности

<...> И вновь мы видим, что задача образования — создавать условия, позволяющие выявлять как можно больше связей. «Учиться географии» — значит обогащать восприятие естественных пространственных связей обыденной жизни; «учиться истории» — значит, в сущности, увеличивать способность понимать связи между людьми. География как учебный предмет есть просто свод фактов и принципов, касающихся естественной среды, в которой мы живем. Эти знания объясняют многое из того, что составляет содержание повседневной жизни. История как учебный предмет изучения — это свод известных фактов о жизни и деятельности социальных групп, с которыми неразрывно связано наше собственное существование. Сопоставление сегодняшних и ушедших обычаев и социальных институтов помогает нам понять происходящее.

Резюме. Использовать опыт всегда можно много шире, чем осознается первоначально. Понимание новых связей, вероятных аспектов приложения увеличивает значение опыта. Сколь тривиально ни выглядели бы его первые проявления, любой опыт обрастает бесконечным богатством смыслов при расширении диапазона воспринятых связей. Нормальное общение соединяет результаты опыта группы и даже вида с непосредственным опытом индивида. Под нормальным общением подразумевается наличие совместного, общего интереса, когда один отдает, а другой получает. Этот способ общения принципиально отличается от того, при котором один рассказывает, сообщает некую информацию просто ради того, чтобы произвести впечатление на другого, а затем проверить, что последний запомнил и может воспроизвести слово в слово.

География и история — два крупнейших доступных школе источника расширения смысла непосредственного личного опыта. Активные виды деятельности, описанные в предыдущей главе, функционируют в пространстве и времени, осуществляются человеком в тех или иных природных условиях. Если им обучают не по каким-то причинам внешнего порядка и не просто как видам навыков, их главная образовательная ценность — открыть самые прямые и интересные дороги в большой мир смыслов, о котором рассказывают историки и географы. И хотя история делает явными человеческие смыслы, а география — природные связи, оба предмета суть аспекты единого живого целого, ибо совместная жизнь людей происходит в природе, как материал и среда развития, а не в случайном и безличном окружении.

Глава XVII. Наука в учебном плане

1. Логическое и психологическое

<...> Велико искушение предполагать, что предъявление фактического материала в его наиболее совершенной форме обеспечивает столбовую дорожку учению. Что может быть естественнее предположения, что можно сэкономить время и энергию юных и предотвратить их возможные ошибки, если начать обучение там, где закончили компетентные исследователи? Процедура подобных попыток проста. Ученики приступают к изучению науки с текстов, в которых предметное содержание организовано по темам согласно порядку, установленному специалистами в этой области. Понятия и определения представлены вначале. Законы вводятся на очень ранней стадии, но при этом даются—в лучшем случае — лишь немногие указания на то, каким образом они

получены. Школьники зазубривают научные определения, вместо того чтобы идти естественным путем научного познания, отталкиваясь от знакомого им материала обыденного опыта. В высшей школе преобладают методы, которыми пользуются зрелые исследователи; такой подход спускается в старшие классы средней школы и далее вниз, помаленьку при этом сокращаясь, чтобы облегчить усвоение предмета.

Подход к обучению, который начинается с опыта ученика, часто называют психологическим, в отличие от логического метода, рекомендуемого для работы с будущими специалистами. Очевидные потери времени при использовании психологического метода более чем компенсируются высоким уровнем понимания и живым интересом. Ученик по крайней мере понимает то, что узнает. Отталкиваясь от знакомого ему повседневного материала, он идет тем же путем, которым шли ученые к вершинам знания, и, научившись справляться с проблемами на своем, ученическом уровне, он избежит интеллектуального шока, постоянно сопутствующего сугубо теоретическому освоению науки, когда изучается форма выражения, а не содержание, т. е. опыт в развитии. Поскольку большинство учащихся вовсе не собираются работать в науке, гораздо важнее, чтобы у них сложилось представление о собственно научном методе, чем вынуждать их повторять, как попугаи, научные формулировки. Школьники, возможно, не слишком далеко продвинутся в изучаемой области, зато двигаться будут уверенно и разумно. И есть все основания рассчитывать, что те немногие из них, кто впоследствии станет научным работником, будут лучше подготовлены к этому, чем те, на кого в школьные годы обрушили массу вполне специальной и аккуратно сформулированной информации. Факт остается фактом, что именно тот успешно работает в науке, кто сумел избежать сам или его судьба спасла от ловушек традиционного схоластического введения в специальность. <...>

Глава XVIII. Педагогические ценности

2. Оценка значимости учебных предметов

<...> Мы можем представить себе человека, который в разные моменты жизни полностью поглощен то беседой с друзьями, то слушанием симфонии, то едой, то чтением книги, то зарабатыванием денег и т. д. Каждое из этих занятий представляет истинную ценность: любое из них занимает свое специфическое место в его жизни; оно обслуживает свою собственную цель, которую ничем нельзя заменить. Мы не можем ставить вопрос об их сравнительной ценности, и, следовательно, ни одно из них и не оценивается. Любое занятие хорошо само по себе, и это все, что можно сказать. На своем месте ни одно из этих занятий не является средством для чего-нибудь еще. Однако может возникнуть ситуация, в которой необходимо сделать выбор между ними. Тогда придется их сравнивать и выбирать. Что хорошего может предложить каждое? Как сравнивать те возможности, которые открывают то или иное занятие? Постановка таких вопросов означает, что внутренне присущие каждому из этих занятий ценные качества больше не являются истинными ценностями. Если бы дело обстояло так, ни одним занятием нельзя было пренебречь. Но теперь вопрос касается статуса этого занятия как средства достижения чего-то другого, что невозможно оценить изнутри ситуации. Если человек только что поел или вообще не голоден, а вот хорошую музыку ему редко удастся послушать, он, вероятно, предпочтет музыку еде. В данной ситуации она для него ценнее. Если же он голоден в данный момент, а слушает музыку достаточно часто, то, естественно, рассудит, что еда имеет большее значение. Обобщая, можно заключить, что, кроме приоритетного характера ощущаемой потребности, нет никакого другого способа оценки, никаких объективных критериев или порядка предпочтения, согласно которым можно было бы ранжировать инструментальные ценности.

Из сказанного следуют некоторые выводы относительно образовательных ценностей. Мы не можем устанавливать иерархию ценностей среди учебных предметов, поэтому бесполезно даже пытаться это делать. Поскольку любой предмет обладает уникальной,

незаменимой функцией в опыте и поскольку он не может быть заменен другим предметом, каждый учебный предмет представляет собой истинную, а не инструментальную ценность. Поскольку образование не является средством жизни, а идентично самой жизни, которая не имеет цели, кроме самой себя, следовательно, невозможно представить себе внешнюю цель, которой были бы подчинены учебные предметы, но все они — компоненты целого. И то, что было сказано о непосредственной оценке опыта, означает, что все предметы в этом плане равны. И в арифметике, и в поэзии есть материал, который должен рано или поздно вызвать личную оценку и стать частью положительного опыта. Если же нет, она будет использоваться по мере необходимости как подручное средство для чего-то другого, это — ущербное освоение. Не осознанное и не понятое лично многое теряет в способности стать средством достижения других целей.

Следовательно, когда мы сравниваем предметы по их ценности, т. е. обращаемся с ними как со средствами для достижения внешних целей, принцип оценки должен быть найден в той специфической ситуации, в которой их следует использовать. Невозможно заставить ученика почувствовать инструментальную ценность арифметики, читая ему лекции, материал которых он, возможно, использует в далеком и сомнительном будущем, но это становится вполне реальным, если успех, в котором ученик заинтересован, зависит от его способности работать с числами. <...>

3. Классификация ценностей

<...> Политологи знакомы с теорией проверки и поддержания баланса между ветвями государственной власти. Согласно этой теории, государство имеет независимые отдельные функции: законодательную, исполнительную, судебную, административную — и все идет хорошо, когда каждая из них проверяет все остальные, создает идеальное равновесие сил. Существует и взгляд на жизнь, который следовало бы назвать «теория проверки и равновесия опыта». Жизнь — совокупность разнообразных интересов. Предоставленные самим себе, они имеют тенденцию мешать друг другу. Идеальным было бы закрепить за каждым особую территорию, поделив таким образом все пространство опыта, а затем следить, чтобы каждый интерес оставался в пределах предписанных ему границ. Политика, бизнес, отдых, искусство, наука, профессии, общение, досуг представляют такие интересы. Любое из перечисленных занятий многократно разветвляется: бизнес — на конторскую работу, руководящие должности, бухгалтерию, транспорт, банковское дело, сельское хозяйство, торговлю и т. д. В таком случае долг идеального образования — обеспечивать средствами для поддержания каждого из этих интересов. Легко может сложиться впечатление, что школа принимает это представление о природе взрослой жизни, видит свою задачу в удовлетворении этих потребностей. Каждый интерес рассматривается в качестве общественного заказа, которому что-то должно соответствовать в учебном плане. Следовательно, последний должен включать кое-что из общественных наук и историю, рассматриваемую как средство гражданского и патриотического образования; кое-какие прикладные дисциплины; что-нибудь гуманитарное (главным образом, конечно, литература); кое-что для отдыха и восстановления сил; что-нибудь для воспитания нравственности и т. д.

Таким образом, ажиотаж вокруг школ по большей части связан с требованиями и противоречиями по поводу того, чтобы все интересы получили должное признание, с гарантированной каждому из них долей учебного плана или (если это невозможно в существующей школьной системе) новым и отдельным видом образования, отвечающим данным потребностям. В многообразии предлагаемых типов и разновидностей образования образование как таковое оказывается забытым.

Неизбежный результат — скученность учебного плана, перегрузка и невнимательность учеников, узость специализации, фатальная для самой идеи образования. И, как это часто бывает, негативные явления пытаются вылечить увеличенными дозами того же самого. Когда в конце концов обнаруживается, что новый план не способствует полноте

жизненного опыта, то никто не пытается соотнести результат с изолированностью и узостью преподавания, и даже само признание перегрузки учебного плана не становится основанием для реорганизации системы. Совсем наоборот, недостапу пытаются компенсировать введением дополнительных учебных предметов или, если это не помогает, создают очередную «школу нового типа». И, как правило, те, кто возражает против вытекающей отсюда перегрузки учебного плана и неизбежной поверхностности и невнимания к учебе, также обычно прибегают к чисто количественному критерию: сократить число учебных предметов, освободить учебный план от «оборок и побрякушек» и, как в добрые старые времена, учить в начальной школе только читать, писать и считать, да и в средней рекомендуется возвращение к столь же доброму и не менее старомодному учебному плану с классическими языками и математикой. <...>

Главный вопрос образовательной теории ценностей — единство и целостность опыта. Может ли он быть полным и разнообразным, не проигрывая в единстве духа? Может он быть единым и все же не узким и не однообразным в своем единстве? В конечном счете вопрос о ценностях и ценностных стандартах — это вопрос организации жизненных интересов, имеющий непосредственное отношение к морали. С точки зрения образования это вопрос о такой организации школ, учебного материала и методов обучения, которая будет работать на достижение широты и богатства опыта. Как обеспечить широту взгляда, не пожертвовав эффективностью? Как обеспечить разнообразие интересов, не заплатив за это их разобщенностью? Как индивиду приобрести гибкий ум, кроме как не за счет его широты? Как могут искусство, наука и политика усиливать друг друга, вместо того чтобы подавлять? Как жизненные интересы людей и учебные предметы, которые их поддерживают, могут обогащать общий опыт людей, вместо того чтобы отдалять их друг от друга? Вопросами такой реорганизации образования мы займемся в заключительных главах.

Резюме. В основном вопросы, касающиеся ценностей, были раскрыты при анализе целей и интересов. Но для того чтобы пустить это обсуждение в образовательное русло, мы вернулись здесь к обсуждению цели и интереса с точки зрения конкретных предметов и их места в учебном плане. Термин «ценность» имеет два разных значения. С одной стороны, он обозначает оценку чего-то как стоящего усилий, затрачиваемых на его приобретение. Это ценность сама по себе, внутренняя ценность. Ценить в этом смысле значит высоко оценивать. Но оценка является также логической операцией, производимой на основе сравнения и суждения, т. е. установления соответствующей цены. Это происходит, когда непосредственному опыту не хватает полноты и встает вопрос о том, какую из разнообразных возможностей ситуации следует предпочесть, чтобы достигнуть полноты самореализации, или жизненного опыта.

Однако не следует делить предметы учебного плана на ценные сами по себе и имеющие ценность во имя целей, лежащих вне их. Ценность любого предмета зависит от осознания вклада, который он вносит в смысл общего опыта, по непосредственной оценке. Литература и искусства имеют особую ценность, поскольку представляют оценку в ее наилучшем виде — высокое осознание смысла через выбор и концентрацию. Но каждый предмет на определенной стадии должен обладать тем, что для индивида, увлеченного им, является эстетическим качеством.

Вклад в непосредственные внутренние ценности во всем их разнообразии в опыте — единственный критерий для определения инструментальных ценностей в учебных предметах. Тенденция ассоциировать каждый предмет с отдельными ценностями и рассматривать учебный план как своего рода конгломерат, образованный посредством присоединения обособленных ценностей друг к другу, — результат взаимной изоляции социальных групп и классов. Следовательно, дело образования в демократическом обществе — борьба с этой изоляцией за то, чтобы различные интересы уживались друг с другом. <...>

XX. Теоретические и практические дисциплины

3. Опыт как экспериментирование

<...> 1. Опыт как таковой прежде всего состоит в активных отношениях человека с его природной и социальной средой. В одних случаях инициатива принадлежит окружающей среде: человек подвергается воздействию, испытывает некоторое внешнее управление или его усилия наталкиваются на сопротивление. В других — окружение помогает человеку и результаты деятельности соответствуют его первоначальным замыслам. Действия и все поведение обретают смысл, соразмерный двусторонним связям между человеком и средой. Человек учится понимать себя самого, а также мир людей и вещей. Целенаправленное образование (школьное обучение) должно предоставить учащимся такую окружающую среду, чтобы в результате взаимодействия с ней возникали смыслы, способные стать средствами дальнейшего познания. Как уже неоднократно указывалось, дворовые игры специально не развивают понимание и не формируют эффективных интеллектуальных предпосылок. Некоторые способности совершенно не развиваются и не направляются, другие задействуются лишь от случая к случаю, третьи постоянно эксплуатируются в деятельности, требующей только простейших навыков, а не инициативы и изобретательности, свойственных целенаправленной, творческой личности. Школа призвана не изымать молодежь из окружающей деятельной среды и заставлять изучать только отчеты о том, как познавали мир другие люди, а вместо случайных влияний на понимание и мышление предоставить ей среду, специально отобранную для руководства учением. Краткий обзор усовершенствованных методов, уже утвердивших свою эффективность в образовании, покажет, что их основа (более или менее осознанная) — «теоретические» предметы — отнюдь не всегда противостоит практическим видам деятельности, а придает им дополнительный, более глубокий смысл. Остается лишь более твердо следовать этому принципу.

2. Изменения в общественной жизни чрезвычайно облегчили выбор видов деятельности, способных интеллектуализировать активные занятия и игру в школе. Если вспомнить античную или средневековую социальную среду, где возможные практические действия имели преимущественно рутинный, внешний и даже порабощающий характер, то не придется удивляться тому, что педагоги отвернулись от них, сочтя эти действия не подходящими для развития интеллекта. Но теперь, когда в сельском хозяйстве, промышленном производстве, на транспорте, связи и даже домашнем хозяйстве постоянно внедряется прикладная наука, дела обстоят иначе. Конечно, не все люди, занятые сегодня в этих отраслях, осознают интеллектуальное содержание, от которого зависят их личные действия. Но это лишний раз подчеркивает необходимость использовать подобные занятия в обучении, чтобы подрастающее поколение получало знания, которых сейчас ему часто не хватает. Любое человеческое занятие достойно того, чтобы выполнять его разумно, а не вслепую.

3. Самый сильный удар по традиционному разделению действий и знания, а также и по традиционному престижу чисто «интеллектуальных» занятий был нанесен прогрессом экспериментальной науки. В результате стало очевидным, что не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате *делания*. Анализ и перегруппировка данных, необходимых для роста знания и способности объяснять, а также правильной классификации, происходят не чисто умозрительно, только «в мозгу». Если хочешь что-то выяснить, необходимо что-то делать, постоянно меняя условия. Это урок лабораторного метода, которым обязано овладеть все образование. Лаборатория позволяет труду стать интеллектуально плодотворным, а не просто производительным. Если (а таких случаев пока еще слишком много) наличие лаборатории приводит лишь к приобретению очередных технических навыков, то это происходит потому, что ее возможности в значительной степени остаются изолированными от остального процесса учения. К этому ресурсу зачастую обращаются тогда, когда ученики уже вышли из того возраста, когда извлекается из него максимальное преимущество, и даже тогда лабораторные занятия тонут в окружении традиционных,

разобшающих интеллект практических действий.

Резюме. Древние греки были вынуждены обратиться к философии, видя беспомощность традиционных обычаев и верований в управлении общественной жизнью. Поскольку с обычаями, доказавшими свою несостоятельность, они отождествляли опыт, то неминуемо пришли к лобовому противопоставлению опыту разума, на который хотели опереться в поисках веры. Чем сильнее возвеличивается последний, тем больше обесценивается первый, так как опыт отождествляется с тем, что люди совершают и испытывают в конкретных, переменчивых ситуациях жизни, действие как таковое получило свою долю философского презрения. Это и многое другое привело к тому, что в высшем образовании основное влияние приобрели те методы и темы, которые менее всего использовали чувственные восприятия и нуждались в активных действиях. Новое время началось с восстания против подобного положения вещей, с обращения к опыту и нападок на так называемые чисто рациональные концепции, ибо, не имея доказательности конкретных опытов, они просто выражали предрассудки и узкие интересы класса, а рациональность приписывали себе в порядке самозащиты. Однако из-за разных обстоятельств опыт стали понимать как чистое познание и отождествлять его с пассивным получением изолированных «ощущений», а свойственные опыту активность и эмоциональность упускались из виду. Поэтому реформа образования, осуществленная в соответствии с новой теорией, свелась главным образом к отказу от слишком отвлекенной книжности предшествующих методов, но не привела к последовательной реорганизации.

Тем временем развитие психологии, промышленного производства и экспериментального метода в науке породило иное представление о желательном и возможном опыте. Новая теория восстанавливает античную идею о том, что опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного. Но старая теория была модифицирована пониманием того, что практика может принимать в собственное содержание все предлагаемое мыслью и становится надежно проверенной знанием. «Опыт» тогда из чисто эмпирического перерастает в эксперимент. Разум сближается с практикой, утрачивает абсолютную идеальность и включает теперь все ресурсы, благодаря которым деятельность наполняется смыслом. Эти изменения позволяют ввести в педагогическую практику виды занятий и методы обучения, которые мы обсуждали в предыдущих главах.

Глава XXI. Естествознание и обществоведение: натурализм и гуманизм

3. Современная проблема образования

В реальности опыт не делится на человеческие заботы и механический, физический мир. Дом человека — природа; его устремления и цели зависят от природных условий; в отрыве от последних цели становятся пустыми мечтами и праздными забавами воображения. С позиции опыта, а следовательно, и образования единственное, что справедливо разграничивает природу и человека, — это различие между условиями, которые нужно учитывать при определении и осуществлении наших практических целей, и самими целями. Данная философия опирается на теорию биологической эволюции, согласно которой человек неотделим от природы, он не пришелец, проникающий в ее процессы извне. В эту философию вписывается и экспериментальный метод науки, благодаря которому знание накапливается через попытки использовать природные возможности для общественной пользы в соответствии с идеями, которые возникают при взаимодействии с объектами природы. Каждый шаг вперед в общественных науках — дисциплинах, именуемых историей, экономикой, политикой, социологией, — показывает, что социальные вопросы разумно решаются лишь в той мере, в какой мы применяем научный метод сбора данных, формирования гипотез и их проверки в действии, характерный для естествознания, а также используем во имя содействия общественному

благополучию специальные знания, добытые физикой и химией. Прогрессивные методы решения таких сложных проблем, как душевные болезни, алкоголизм, бедность, антисанитарное состояние городов, их планирование, сохранение природных ресурсов, конструктивное использование государственных учреждений для роста общественного благополучия при поощрении личной инициативы, иллюстрируют прямую зависимость общественных забот от методов и открытий естествознания.

Отношение образования как к гуманитарным, так и к естественнонаучным дисциплинам должно учитывать эту взаимозависимость. Оно должно быть направлено не на разделение естественных наук, изучающих природу и литературу, ведущую летопись человеческих устремлений, а способствовать взаимному оплодотворению естествознания и различных гуманитарных дисциплин, таких, как история, литература, экономика и политика. Такая установка упростит педагогические проблемы, существующие сейчас, когда, с одной стороны, науки пытаются преподавать как свод специальных сведений и чисто технических навыков, а с другой — гуманитарные дисциплины преподносятся совершенно изолированно. Опыт учеников искусственно разделяют: вне школы они встречаются с природными фактами и традициями, связанными с разнообразными способами человеческих действий, а на уроках обществоведения они должны понять сущность происходящих при этом процессов. Разрывать эту тесную связь — значит разрушать непрерывность умственного развития, заставлять ученика почувствовать искусственность школьных занятий и лишать его нормального интереса к последним.

Без сомнения, образование обязано предоставить всякому, кто может и хочет заниматься наукой, возможность посвятить себя ей. Однако сегодня ученики, как правило, получают возможность либо сразу приступить к изучению теоретических основ научной дисциплины, материал которой не связан с их повседневным опытом, либо начинать с разрозненных естественнонаучных занятий, построенных случайным образом и никуда конкретно не направленных. Процедуры, которыми студенты колледжей, желающие стать специалистами в конкретной области, вводятся в мир науки, переносятся в средние школы. Ученики получают тот же материал, только в более примитивной форме, которая сглаживает проблемы и приспособливает темы к предполагаемому уровню их возможностей. Причину скорее следует искать в следовании традиции, чем в сознательной приверженности дуалистической философии, но следствием становится убежденность учеников в том, что науки о природе не имеют никакого отношения к человеку, и наоборот. Все происходит так, как будто подобная цель ставилась специально. Если знакомство с наукой начинается с систематизированного изложения ее основ, то недостаточная эффективность обучения, связанная с разобщением предметов, прежде всего скажется на учениках, не расположенных в дальнейшем заниматься сугубо научной деятельностью. Вряд ли такое обучение было бы эффективным, имея все учащиеся способности к науке. Учитывая, что преобладающее большинство школьников изучают науки только ради развития интеллектуальных способностей, чтобы сделать их более подвижными, гибкими, склонными к условному принятию и дальнейшей проверке представляемых на обсуждение или предлагаемых идей, а также чтобы лучше понимать окружающую их среду, обсуждаемый подход, безусловно, не приносит успеха. Как правило, ученик приобретает знания, которые слишком поверхностны с точки зрения науки и слишком специальные, чтобы их можно было применять к обыденной жизни. <...>

Высказываемое иногда мнение, что изучение науки в действительном воплощении, а не в теоретических абстракциях, ослабляет ее «чистоту», основывается на недоразумении. На самом деле всякое содержание тем культурнее, чем шире диапазон его возможных смыслов. Восприятие смыслов конкретного содержания зависит от его внешних и внутренних связей — контекста. Увидеть научный факт или закон в гуманитарном, а не только материальном и техническом контексте — значит усилить его значение и увеличить культурную ценность. Непосредственное экономическое применение увиденного (если понимать под экономикой все, связанное с денежной стоимостью), хотя

и входит в реальные связи данного факта или закона, все же по большому счету случайно и вторично: главное — осознать научный факт в его социальных взаимосвязях, т. е. понять его функции в повседневной жизни.

По своей сути понятие «гуманизм» означает наполненность разумным смыслом человеческих интересов. Общественные интересы в своем подлинном смысле идентичны нравственным и являются высшими интересами человека. Сведения о человеке, информация о его прошлом, знакомство с литературными источниками — все это может быть таким же собранием специфических подробностей, как и коллекция технических деталей. Люди вольны заниматься самыми разными вещами: делать деньги, осваивать лабораторное оборудование, набирать горы данных по лингвистическим вопросам или истории литературы. Если деятельность не расширяет жизненный кругозор, она находится на уровне детской возни. Подобная деятельность легко вырождается в простое накопительство скупца, гордящегося тем, как много у него всего есть, а не умением найти всему этому разумное применение. Каждая дисциплина, изучение которой повышает интерес к ценностям жизни, любой учебный предмет, обостряющий гражданскую чуткость, а также желание способствовать общественному благу, гуманитарны. <...>

Глава XXII. Индивидуум и мир

3. Образовательные эквиваленты

<...> Школа как социальный институт предельно ярко продемонстрировала противоречие между абсолютно индивидуалистическими методами учения и социальным характером учебной деятельности. Это противоречие выразилось в отсутствии подлинно общественной атмосферы и мотивов учения, в разобщении методов обучения и управления, постановке школьного дела, которая ограничивала проявление индивидуальных различий. Когда процесс учения подлинно социален, оно становится одной из сторон активного и плодотворного взаимодействия. Если же социальный фактор отсутствует, учение больше всего напоминает заталкивание готового материала в индивидуальное сознание и, естественно, не социализирует умственные и эмоциональные установки школьника.

И противники, и сторонники школьной свободы нередко отождествляют ее с отсутствием социального руководства, а иногда и просто с физической развязностью. Истинная свобода предполагает создание таких условий, которые позволят индивиду вносить свой вклад в деятельность группы, конечно, подчиняясь контролю с ее стороны, но в той мере, которую он сам определил для себя, а не в навязываемой ему другими. Чаще всего, говоря о дисциплине и контроле, подразумевают управление внешней стороной поведения — аналогичный смысл придают и свободе. Но если осознать, что идея — это ум в действии, предполагаемая противоположность между свободой и дисциплиной отпадает. Свобода, по существу, означает определенную роль, исполняемую мышлением (а оно всегда индивидуально) в учении: интеллектуальную инициативу, независимость наблюдений, разумную изобретательность, предвидение последствий и проектирование путей приспособления к ним.

Однако необходимая человеку игра — свобода — не ограничивается интеллектуальными аспектами поведения, она неотделима от возможности физически двигаться. Навязываемая извне физическая неподвижность мешает осознать проблему, препятствует необходимым наблюдениям и экспериментам, проверяющим предложенные идеи. Много сказано о важности «самостоятельной активности» в образовании, но это представление слишком часто ограничивается чем-то чисто внутренним, из сферы внимания ускользает необходимость свободно использовать сенсорные и двигательные органы. Этап знакомства с информацией, предлагающейся в символической форме, или разработки применений идеи, возможно, и нуждается в заметной физической активности. Но полный цикл самостоятельной деятельности требует исследования и экспериментирования, проверки собственных идей относительно исследуемых объектов,

приобретения сноровки в обращении с материалами и приборами. А это несовместимо с жестким ограничением физической активности.

Иногда считают, что разрешить ученику работать самостоятельно равносильно тому, чтобы бросить его на произвол судьбы. Однако детям, как и взрослым, необходимо, чтобы их оставляли в покое — в разумных пределах. Время, место и объем такой самостоятельной работы — это детали. В принципе, нет никакого сущностного противоречия между самостоятельной и совместной работой. Какие-то способности человека обнаруживаются в совместной работе, другие — в самостоятельной. Однако тот, кто считает, что для осуществления личной свободы и развития индивидуальности ребенка участие в действиях группы противопоказано, измеряет индивидуальность физическим расстоянием и делает из нее материальный объект.

Представление о том, что индивидуальность в образовании следует уважать, включает два аспекта. Во-первых, сознание человека индивидуально в том смысле, что имеет свою собственную цель и проблему и самостоятельно размышляет. Словосочетание «думает сам» — плеоназм. Если человек думает не сам, то он не думает вовсе. Только посредством собственных наблюдений ученика, его размышлений, оформления и проверки предположений может быть закреплено и уточнено то, что он уже знает. Мышление столь же индивидуально, как и переваривание пищи. Во-вторых, от человека к человеку меняются точки зрения, отношение к объектам и подход к задаче. Когда во имя единообразия данные различия игнорируются, т. е. пытаются добиться единого шаблонного метода учения, а также воспроизведения выученного, — все это неизбежно приводит к интеллектуальной путанице и искусственности. Постепенно нивелируется оригинальность, подрывается доверие человека к собственным способностям, внедряется подчинение мнению других — а не то восторжествует анархия. Такие способы школьного руководства в наше время вредят гораздо больше, чем в те годы, когда общество управлялось посредством традиций и общепринятых верований. Сейчас методы учения в школе и те, на которые полагаются вне ее, уж очень сильно контрастируют между собой. Никто не будет отрицать, что систематический прогресс в научных исследованиях начался, когда людям разрешили, а затем и стали поощрять наличие у них собственных оригинальных идей. В ответ часто приводят аргумент, что ученики в школе не способны ни к какой оригинальности, а следовательно, их нужно ограничить освоением и воспроизведением уже известного образованным людям. В связи со сказанным необходимо отметить два момента.

Во-первых, нас интересует оригинальность позиции человека, измеряемая степенью появления его индивидуальности, а не достигнутыми объективными результатами. Никто не ожидает от школьников повторных открытий тех фактов и принципов, которые давно изложены в науках о природе и человеке. Однако истинное учение возможно лишь при условии, что для самого ученика это будет подлинное открытие.

Во-вторых, нормальный процесс ознакомления с предметным содержанием, уже известным другим, даже у совсем юных учеников вызывает иногда самую неожиданную реакцию. Есть нечто свежее, такое, чего не могут предугадать даже весьма опытные учителя, в том, как дети подходят к вопросу, и в удивлении, которое вызывают у них разные вещи. Все это слишком часто отмечается как не относящееся к делу; учеников целенаправленно ограничивают точным повторением материала в той форме, которая предусмотрена. В результате не используется и не поддерживается то, что сущностно определяет индивидуальность, отличает одного человека от другого. Преподавание перестает быть для учителя образовательным процессом. В лучшем случае педагог совершенствует свою технику; он не сталкивается с новыми точками зрения; ему недоступна радость интеллектуального сотрудничества. А следовательно, и преподавание, и учение становятся условными и механическими, что постоянно держит ту и другую сторону в нервном напряжении.

По мере взросления ученика и количественного накопления знаний изменяется и

характер учебной деятельности. Внешне ученик может находиться в состоянии полного физического покоя, работают лишь зрение и слух. Однако, даже если подобное состояние свидетельствует об умственной концентрации, из этого отнюдь не следует, что оно должно служить образцом для учеников, которые еще не нашли свой собственный интеллектуальный путь. Ведь взрослый не пребывает в нем вечно, оно определяет некий промежуточный период, который может удлиняться по мере овладения предметом, но всегда до и после него, на этапах ориентировки и последующего применения более выражена физическая активность.

Признавая, что ум и тело действуют совместно ради приобретения знания, мы вовсе не видим необходимости специально отстаивать раскованность. Достаточно подчеркнуть, что свобода в преподавании и учении — это свобода размышлений, посредством которых полученное знание и обретенная вера расширяются и уточняются. Наличие благоприятных условий для эффективного размышления позволяет свободе самой о себе позаботиться. Если человека что-то по-настоящему заинтересовало и это подстегивает его любопытство, заставляет искать необходимую информацию, а он располагает оборудованием, которое позволит провести исследование, тогда человек интеллектуально свободен. Все его способности — инициатива, образное видение мира и т. п. — мобилизуются, начнут управлять побуждениями и привычками, а действия будут диктоваться собственными целями. В противном случае его показное внимание, послушание, запоминание и воспроизведение превратятся в соучастников интеллектуального рабства. Последнее необходимо для приспособления масс к жизни в обществе, где большинство, как ожидается, не имеет собственных целей или идей, а исполняет приказы немногих облеченных властью. Общество, которое намеревается быть демократическим, не нуждается в этом. <...>

Глава XXIII. Профессионально-технические аспекты образования

2. Место профессиональных целей в образовании

Посмотрим, помогает ли образование конкретному человеку выбрать для себя область деятельности. Остановиться на чем-то одном непросто, поскольку индивидуальные способности находят применение в разнообразных достаточно сложных профессиях.

1. Профессия — единственный путь для индивидуальных способностей проявиться в социальных отношениях. Ключ к счастью — выяснить, какое занятие подходит тебе, и обеспечить себе возможность этим заниматься. Нет ничего более трагичного, чем не найти свое истинное призвание в жизни или обнаружить, что обстоятельства принудили тебя заниматься делом, к которому не лежит душа. Правильно выбранное занятие означает, что способности человека нашли себе адекватное применение, что он может работать с максимальными пользой и удовлетворением. При этом общество получает от человека лучшее, на что только он способен. Многие считают, что рабский труд был в конечном счете расточителен даже с сугубо экономической точки зрения, — отсутствовал мотив, стимулирующий энергию рабов, что и приводило к значительным убыткам. Кроме того, поскольку деятельность рабов ограничивалась вполне определенными, предписанными им обязанностями, многие таланты, вероятно, пропадали втуне, что, безусловно, было убыточным для общества. Рабство дает наглядный пример того, что происходит всякий раз (в той или иной степени), когда человек не находит себя в работе. Он не может найти себя, когда работа вообще вызывает презрение, а условный идеал культуры, по существу, один на всех. Платон выявил фундаментальный принцип философии образования, утверждая, что дело образования — обнаружить, для чего годится каждый человек, и сделать его мастером в этой области, ибо тогда индивид будет одновременно наиболее гармоничным образом соответствовать общественным потребностям. Ошибка Платона состояла не в самой формулировке принципа, а в номенклатуре указанных им социально полезных профессий; ограниченность кругозора помешала ему разглядеть бесконечное разнообразие способностей, которые встречаются у

разных людей.

2. Профессия — продолжительная деятельность, имеющая цель. Образование *посредством* различных занятий сочетает в себе большее количество факторов, способствующих подготовке к профессии, чем любой другой метод социализации. Оно приводит в действие инстинкты и привычки; борется с пассивностью восприятия; имеет в поле зрения цель; предполагает достижение определенных результатов. Следовательно, образование *посредством* занятий будирует мысль; оно требует, чтобы представление о цели устойчиво поддерживалось, а деятельность не становилась ни рутинной, ни беспорядочной. Поскольку деятельность должна постоянно развиваться, переходить от одной стадии к другой, на каждом этапе требуются наблюдательность и изобретательность, чтобы преодолевать препятствия, находить и переналаживать средства ее выполнения. Короче говоря, занятия, цель которых скорее осуществление деятельности, нежели получение продукта, соответствуют требованиям, выдвинутым ранее, в связи с обсуждением целей, интереса и мышления.

Профессия также выступает в качестве принципа, организующего знание и интеллектуальный рост, сбор информации и знакомство с идеями; высвечивает ось, вокруг которой сосредоточивается огромное разнообразие деталей; упорядочивает по отношению друг к другу пережитые события, различные факты и порции информации. Адвокат, врач, ученый, бизнесмен, местный общественный деятель — каждый из них имеет стойкую мотивацию замечать и соотносить друг с другом все факты, относящиеся к предмету его забот. Профессия притягивает, как магнит, и держит, как клей. Организованное таким образом знание обладает жизненной силой, поскольку связано с потребностями; оно настолько хорошо прилажено к деятельности и выражено в ней, что никогда не застаивается. Никакая классификация, никакой отбор и организация фактов, сознательно разработанные ради чисто абстрактных целей, никогда не сравнятся в основательности и эффективности с этим сплавом, образовавшимся под давлением профессии, — по сравнению с ним все названное кажется формальным, поверхностным и холодным.

3. Единственный адекватный способ подготовиться к профессиональной деятельности — это заниматься ею. К профессиональным аспектам образования в полной мере применим принцип, уже заявленный в этой книге: образовательный процесс сам является своей собственной целью, а единственно достойная подготовка к последующим обязанностям — та, что извлекает максимум из живого и непосредственного настоящего. Главным для людей во все времена была жизнь, понимаемая как физический, интеллектуальный и нравственный рост. В детстве и юности, когда человек относительно свободен от экономического стресса, этот факт просматривается наиболее и наглядно. Предопределять будущее занятие, к которому образование непременно должно готовить, означает наносить ущерб существующим сейчас возможностям и, следовательно, уменьшать вероятность правильного определения будущей профессии. Если еще раз повторить уже известное нам, то подобное обучение лишь формирует автоматические навыки для рутинной деятельности (причем и это отнюдь не гарантировано, поскольку может возникнуть неприятие, вплоть до отвращения к такого рода деятельности, и тем самым небрежение к учебе), причем за счет живого наблюдения, последовательного и изобретательного планирования, т. е. тех качеств, которые только и сообщают занятиям пользу и развивают интеллект. В авторитарных обществах часто осознанно препятствуют развитию свободы и ответственности; немногие планируют и приказывают, а остальные, ограниченные предписанными узкими возможностями приложения усилий, следуют указаниям. Как бы такая схема ни содействовала престижу и прибыли представителям одного класса, она со всей очевидностью ограничивает развитие других, она и правителям мешает учиться на опыте и, следовательно, снижает уровень жизни общества в целом.

Единственная альтернатива видится в том, чтобы на ранней стадии образования к профессиональной деятельности готовились скорее косвенно, нежели напрямую: ученику

следует заниматься тем, что в данное время соответствует его потребностям и интересам. Только так педагог (в нем) и ученик (в себе) смогут определить совокупность способностей последнего и найти им надлежащее применение в дальнейшей жизни. Более того, способности и склонности будут раскрываться постоянно до тех пор, пока продолжается рост. Согласно устоявшейся точке зрения, будущая профессия выбирается раз и навсегда в какой-то определенный момент. Скажем, человек обнаружил у себя умственный и социальный интерес к инженерному делу и решил сделать это своей профессией. В лучшем случае он лишь вчерне определил широкую область, в рамках которой мог бы разворачиваться его дальнейший рост. Человек получил своего рода набросок, который можно использовать для дальнейшего продвижения по жизненному пути, открыл для себя профессию в том же смысле, в каком Колумб открыл Америку, когда приплыл к ее берегам, — придется еще провести исследования, бесконечно более детальные и обширные. Пока педагоги видят в профессиональном образовании определенный, неизменяемый и окончательный выбор, как образование, так и выбранная профессия, вероятно, будут и сами страдать, и ученику мешать расти. И до тех пор пока намеченное занятие будет удерживать этого человека в постоянно зависимом положении, он сможет исполнять только чужие решения, т. е. тех людей, которые, выбирая профессию, обеспечивали себе гораздо более гибкое поведение и возможность постоянно совершенствовать свое приспособление к жизни. Перемена профессии — один из аспектов совершенствования приспособления к жизни. Если даже взрослые должны постоянно следить за тем, чтобы профессиональная деятельность не превращалась в рутину, не закрепощала их, то подготовка молодежи должна обеспечивать непрерывность реорганизации целей и методов. <...>

Глава XXV. Теории познания

Резюме. То разделение общества, которое препятствует свободному и полному взаимодействию людей, ведет к тому, что знания представителей разделенных классов становятся все более и более односторонними. Противобойствующие теории познания формулируют черты, характерные для этих ограниченных и односторонних секторов опыта; односторонних, ибо социальные барьеры не позволяют опыту одних обогащаться и пополняться опытом других, находящихся в ином положении. Эмпирики, чей опыт не выходит за пределы повседневности, не осознают цели той деятельности, которой служат; рационалисты наслаждаются царством смыслов, к активному созданию коих они никак не причастны. Материалисты прямо контактируют с объектами и должны постоянно приспособлять к ним свои действия; идеалисты изолируют смыслы от объектов и помещают их в религиозный или так называемый духовный мир, отделенный от вещей. Те, кто озабочен прогрессом, стремятся изменить традиционные представления, подчеркивают важность индивидуального фактора в познании; другие, чье главное дело противостоять изменениям и сохранять унаследованные истины, подчеркивают их универсальность и неизменность и т. д.

Поскольку демократия принципиально выступает за свободный обмен опытом, социальную преемственность, она должна способствовать развитию теории познания, методологическая база которой — любой опыт должен быть доступен каждому. Последние достижения в физиологии, биологии и экспериментальных науках располагают определенными интеллектуальными средствами, необходимыми для разработки и формулировки такой теории. Их образовательный эквивалент — связь приобретенных в школах знаний с деятельностью, протекающей в среде повседневной совместной жизни.

Глава XXVI. Теории нравственности

4. Общественное и нравственное

<...> Нравственное и социальные качества поведения в конечном счете идентичны друг

другу. Следовательно, остается лишь вновь ясно сформулировать суть наших более ранних глав относительно социальной функции образования и сказать, что мерой качества управления школой, учебного плана и методов обучения служит их наполненность социальным духом. А как большая опасность, угрожающая школьной работе, — отсутствие условий для его проникновения; это и есть самый страшный враг эффективного нравственного воспитания. Этот дух появляется только при определенных условиях.

1. Школа должна во всех отношениях жить жизнью общества. Социальные интересы могут быть развиты только в подлинно социальной среде — той, где существует настоящий взаимообмен в созидании общего опыта. Информацию о событиях можно получить даже в относительной изоляции, это доступно любому, кто прежде достаточно общался с другими, чтобы освоить язык. Но осознание смысла языковых знаков — совершенно иной вопрос. Осознание смысла предполагает совместную работу и игру. Наши аргументы в пользу образования посредством непрерывной созидательной деятельности основаны на том, что именно в таких условиях появляется возможность подлинно социальной атмосферы. Вместо школы, стоящей в стороне от жизни, как здание, где учат уроки, возникает общество в миниатюре, где учение и рост — события текущего совместного опыта. Игровые площадки, мастерские, рабочие помещения, лаборатории не только направляют естественные активные тенденции подрастающего поколения, но и предполагают общение, связь и сотрудничество — все то, что расширяет восприятие социальных связей.

2. Учение в школе не может быть изолировано от внешкольного образования, они должны свободно взаимодействовать. Это становится возможным, когда существует множество точек соприкосновения социальных интересов того и другого. Нетрудно представить себе школу, в которой живет дух товарищеских отношений и совместной деятельности, но при этом общественная жизнь связана с социальной реальностью не больше, чем в монастыре. Общественные интересы и понимание могут развиваться в школе, но они непригодны за ее пределами; этот опыт невозможно совместить с нравами социума. О подобных явлениях свидетельствуют не только постоянные драки между студентами и горожанами средневекового Оксфорда, но и отчуждение многих современных кампусов от жизни обывателей. Приверженность культуре прошлого заставляет человека чувствовать себя более комфортно в прошедших эпохах, чем в своей собственной. Особенно этому подвержено чисто гуманитарное образование. Идеализированное прошлое воспринимается как убежище и утешение духа; современные заботы считаются обременительными и недостойными внимания. Как правило, отсутствие социальной среды, в связи с которой учение становится потребностью и наградой, — главная причина изоляции школы, которая делает школьное знание неприменимым к жизни и неплодотворным по своему характеру.

Люди, имеющие узкое представление об этике — как о морализаторстве, отказываются признать, что все цели и ценности, которые желательны в образовании, одновременно высокоморальны. Дисциплина, естественное развитие, культура, социальная эффективность — все это нравственные свойства человека, достойного члена того общества, сохранение и продолжение которого — дело образования. Старая поговорка гласит: человеку мало быть просто хорошим, надо, чтобы он был хорош для чего-нибудь. То, для чего человек должен быть хорош — для жизни в обществе на правах его полноправного члена — так, чтобы получать от совместной жизни с другими столько же, сколько вносишь сам. Человек как существо с желаниями, эмоциями и идеями получает и отдает не внешние атрибуты существования, а расширение и углубление сознательной жизни (индивидуальной и общественной), более интенсивное, упорядоченное осознание смыслов. То материальное, что он получает и отдает, — не более чем возможности и средства для развития сознательной жизни. В противном случае он и не получает, и не отдает, а только перемещается во взбаламученном пространстве жизненных ситуаций.

Дисциплина, культура, социальная эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера — всего лишь растущая способность достойно участвовать в развивающемся общем опыте. И образование не средство к такой жизни, а сама жизнь. Поддерживать способность к такому образованию — суть нравственности, потому что жить сознательно — это постоянно начинать заново.

Резюме. Наиболее важная проблема нравственного воспитания в школе касается отношений знания и поведения, ибо, если знания, накапливающиеся при упорядоченном учении, не влияют на характер, бесполезно стремиться к формированию нравственности как объединяющей и высшей цели образования. Когда нет тесной, естественной связи между методами, а также материалами познания и морального роста, приходится прибегать к специальным занятиям моралью как учебному предмету; при этом знание не воплощается в привычку, в побудительные причины действий и взгляды на жизнь, а этика становится морализаторской — перечнем изолированных добродетелей.

Есть две теории, в которых учение отделяется от деятельности и, следовательно, от нравственности: одна дифференцирует внутреннюю установку, мотив (фактор личного сознания) и поступки, абсолютно материальный и внешний фактор, другая разводит действие, основанное на интересе с тем, когда поступаешь согласно принципу. Оба эти разделения преодолены в образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес.

ОПЫТ И ОБРАЗОВАНИЕ³⁵

Глава 1. Противостояние традиционного и прогрессивного образования

Человечество любит язык противоположностей. Люди предпочитают формулировать свои символы веры на языке «или — или», не признавая никаких полутонов. Даже соглашаясь с тем, что в жизни, крайностей не бывает, мы все же склонны считать, что в теории они вполне уместны и, только когда дело касается практических вопросов, обстоятельства вынуждают нас идти на компромисс. Философия образования не составляет исключения. Вся ее история отмечена противостоянием различных концепций: образование как развитие личности изнутри и как формирование ее извне, образование как процесс развития природных дарований и как преодоление природных наклонностей и замещения их благоприобретенными.

В настоящее время противостояние, во всяком случае в том, что касается практической работы школ, выражается в спорах между «традиционалистами» и «прогрессистами». Если сформулировать основополагающие идеи первого направления достаточно широко, без уточнений, необходимых для развернутого определения, они выглядят приблизительно следующим образом. Содержание образования состоит из сведений, умений и навыков, выработанных в прошлом, и поэтому главная задача школы — передача их новому поколению. В прошлом также были выработаны нормы и правила поведения, и потому нравственное воспитание должно формировать готовность действовать в соответствии с ними. Школа является проводником всех этих ценностей

³⁵ Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование /Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М., 2000. С. 325–326.

Книга «Experience & Education» была опубликована в 1936 г.

общества, будучи одним из его важнейших институтов. Но общая модель организации школы (под которой я понимаю отношения учеников друг с другом и с учителями) делает ее институтом, весьма отличающимся от других. Представьте себе обычный школьный класс с его расписанием уроков, занятиями, экзаменами и оценками, правилами поведения, и я думаю, вы поймете, что подразумевается под моделью организации. Если вы затем сравните этот образ с тем, что происходит, например, у вас в семье, то поймете, почему я говорю о школе как институте, сильно отличающемся от всех других форм социальной организации.

Три названные особенности определяют цели и методы преподавания и поддержания дисциплины. Главная цель состоит в том, чтобы подготовить молодежь к исполнению будущих обязанностей и реализации возможности преуспеть в жизни, организовав освоение ею свода отобранных и структурированных сведений и умений, которые и составляют содержание (материал) обучения. Поскольку содержание образования, равно как и нормы достойного поведения, переданы нам из прошлого, отношение учащихся к ним должно быть в целом отношением понимания, принятия и послушания. Книги, особенно учебники, являются главными представителями мудрости прошлого, а учителя — его агенты, осуществляющие эффективное взаимодействие учеников с этим материалом, проводники знаний, умений и правил поведения.

Это краткое введение еще не критика соответствующей философии обучения, а лишь констатация фактов. Лучшей критикой традиционного образования является подъем так называемого нового образования и прогрессивных школ. За этим движением стоит недовольство педагогической общественности традиционной схемой образования, навязывающей сверху и извне стандарты предметного содержания и методов, разработанных взрослыми для тех, кто в данное время еще только взрослеет. Разрыв между поколениями так велик, что предписываемое содержание, методы учения, а также поведение абсолютно чужды интересам детей и далеко выходят за пределы опыта, доступного им. А следовательно, их приходится навязывать, хотя хорошие учителя и стараются искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления.

Однако пропасть между требованием взрослых и опытом и возможностями юных столь велика, что учебная ситуация не допускает партнерского участия учеников в педагогическом процессе. Их дело — выполнять и выучивать, как участью шестисот кавалеристов, воспетых Теннисоном, было «совершить и умереть». Учиться в подобных условиях означает приобретать то, что уже содержится в книге и головах старших. Более того, преподаваемое рассматривается как абсолютно завершенное. Его преподносят как нечто вполне устоявшееся, и чрезвычайно мало внимания уделяется как обстоятельствам возникновения знаний, так и тому, какие изменения им, несомненно, придется претерпеть в будущем. Нынешнее содержание образования в огромной части представляет собой культурное наследие сообществ, считавших, что будущее будет очень похоже на прошлое, хотя сейчас уже всем очевидно, что перемены в обществе — правило, а не исключение.

Если попытаться сформулировать философию образования, заложенную в практику новых (прогрессивных) школ, несмотря на всю их многоликость, в работе этих школ можно обнаружить определенные общие принципы. Навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине — свободная деятельность; учению по книгам — учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений — освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к более или менее отдаленному будущему — максимальное использование возможностей настоящего; статичным целям и материалам — динамика изменяющегося мира.

Любые принципы сами по себе абстрактны. Они конкретизируются лишь в процессе их изменения. Поскольку изложенные принципы столь фундаментальны и широки, их использование в семье и школе во многом будет зависеть от интерпретации. Именно

сейчас уместно напомнить об уроках упоминавшихся выше конфронтационных философий. В целом философия нового образования, возможно, выглядит разумно, однако способы, которыми ее нравственные и интеллектуальные приоритеты будут воплощаться на практике, определяются не абстрактными принципами. Реформаторов всегда подстерегает опасность, что, отвергая цели и методы того старого, чье место они хотели бы занять, они разрабатывают свои принципы не позитивно, а от противного. И тогда они фактически исправляют недостатки теорий, которые так резко отвергают, вместо конструктивной разработки собственной философии.

Я полагаю, что свой фундамент новейшая философия образования постепенно обретает в идее о необходимости установления тесной связи между текущим опытом во всем его многообразии и образованием. Если это так, то позитивная и созидательная разработка ее собственной основополагающей концепции зависит от правильного представления об опыте. Возьмем, например, проблему организации предметного содержания. Для прогрессивного образования она может быть сформулирована в виде ряда вопросов: каково место и значение предметного содержания и его организации в опыте? Как функционирует предметное содержание? Присуще ли опыту нечто такое, что требует новой, прогрессивной организации его содержания? Как это может сказаться на образовании, если материал опыта не организован по-новому? Философия, которая строится на отрицании, на простом противостоянии, пренебрегает подобными вопросами. Ее адепты склонны полагать, что, поскольку старое образование основывалось на традиционной организации, надо отбросить сам принцип организации, вместо того чтобы постараться понять, что он означает и как можно организовать опыт. Мы могли бы пройти по всем пунктам расхождения между старым и новым образованием и прийти к аналогичным заключениям. Когда внешний контроль отвергается, поскольку текущий опыт им не проверишь, надо искать новые средства контроля, которые бы естественно вытекали из самого опыта. Когда отвергается авторитет, назначенный «сверху», из этого не следует, что установления его. Из того, что прежнее образование навязывало ученикам знания, методы и правила поведения зрелой личности, не значит (если только не рассуждать в рамках философии «или — или»), что следует исключить всякое влияние знаний и умений зрелой личности на формирование опыта незрелых. Напротив, опора образования на личный опыт может обеспечить более частые и тесные контакты взрослого и ребенка, чем это было возможно в традиционной школе, а следовательно, в прогрессивной школе больше руководства со стороны взрослых, а не меньше. Проблема, стало быть, вот в чем: как осуществлять упомянутые контакты не нарушая принцип: учение через опыт? Решение этой проблемы предполагает учет социальных факторов, функционирующих при накоплении индивидуального опыта.

Все это означает, что сами по себе общие принципы нового образования не решают никаких проблем практического руководства современными прогрессивными школами. Скорее, они провоцируют возникновение новых, которые следует решать на основе современного философского осмысления опыта. Проблемы не только не решаются, но и не опознаются, если полагать, что достаточно просто отбросить идеи и практику прежнего образования. Сделать это — значит впасть в другую крайность. Я имею в виду вот что: многие новейшие школы мало склонны (если склонны вообще) работать над организацией предметного содержания обучения; они стремятся действовать так, как будто всякое руководство со стороны взрослых является покушением на свободу ученика и будто бы тезис о том, что образование должно быть озабочено настоящим и будущим, означает, что прошлому в нем вообще нет места. Даже если не слишком утрировать эти недостатки, они все равно ясно показывают, во что превращается теория и практика образования, если она исходит из отрицания прежнего, а не из позитивного, конструктивного развития целей, методов и предметного содержания на основе теории опыта и его педагогического потенциала.

Не будет большим преувеличением сказать, что философия образования, утверждающая, что она основана на идее свободы, может стать столь же догматичной, как традиционное образование, против которого выступает, если она не базируется на критическом анализе собственных основополагающих принципов. Скажем, новое образование подчеркивает свободу ученика. Очень хорошо. Проблема поставлена. Но что означает свобода и каковы условия, при которых она может реализоваться? Предположим, мы говорим, что давление на ученика, столь обычное в традиционной школе, ограничивает его интеллектуальное и нравственное развитие. Снова очень хорошо: признание этого серьезного дефекта ставит проблему. Но какова роль учителя и книг в этом развитии? Или возьмем утверждение, что традиционное образование использует в качестве предметного содержания обучения факты и идеи, столь тесно связанные с прошлым, что они мало применимы к решению проблем настоящего и будущего. Очень хорошо. Остается выяснить, как на деле в текущем опыте достижения прошлого связываются с проблемами настоящего. Нужно понять, как знакомство с прошлым превратить в инструмент, с помощью которого мы сможем решать проблемы будущего. Можно отрицать знание прошлого как цели образования, но это только подчеркивает его важность как средства. Таким образом, мы ставим совершенно новую в истории образования проблему: как познакомить молодежь с прошлым так, чтобы это знакомство было мощным средством в оценке живого настоящего? <...>

Глава 8. Опыт — средство и цель образования

Я считал само собой разумеющейся разумность принципа: образование, чтобы достичь своей цели и для отдельного ученика, и для общества, должно базироваться на актуальном и жизненном опыте отдельного человека. Я не приводил доводов в пользу этого принципа и не пытался обосновывать его. И консерваторы, и радикалы от образования в целом недовольны существующей ситуацией, по крайней мере в этом пункте интеллектуальные воззрения тех и других согласуются. Система образования должна прийти в движение: либо назад, к интеллектуальным и моральным стандартам донаучной эпохи, либо вперед, к более широкому, чем когда-либо, использованию научного метода, чтобы создать возможности для роста и развития опыта. Я лишь попытался обозначить условия, которые должны быть выполнены, если образование решится пойти в последнем направлении.

Я настолько уверен в преимуществах образования, опирающегося на разумно направляемое развитие возможностей, присущих обыденному опыту, что не вижу необходимости в очередной раз критиковать другой путь или выдвигать аргументы в пользу принятия данного. Единственное, по моему мнению, что может заставить меня предположить возможность неудачи на этом пути, — мысль, что концепция опыта и экспериментальный метод будут неправильно поняты. Нет в мире дисциплины более строгой, чем дисциплина опыта, подвергнутого испытанию интеллектуальным развитием и управлением. Следовательно, единственное основание для опасений, что реакция против стандартов, целей и методов новейшего образования может временно восторжествовать, — неспособность педагогов, которые в теории принимают их, оставаться преданными им на практике. Как я уже не раз подчеркивал, путь нового образования не только не легче старого, а еще более трудный. И так будет до тех пор, пока прогрессивное образование не достигнет зрелости, что потребует многих лет серьезной совместной работы всех его сторонников. Самая большая опасность, которая поджидает его в будущем, по моему мнению, — представление, что идти в этом направлении легко, настолько легко, что можно выбирать тропинки на ходу если не каждый день, то по крайней мере каждую неделю. Именно по этой причине, вместо того чтобы расхваливать его принципы, я ограничился показом тех условий, которые необходимо выполнить, чтобы новое образование заслужило успех, который должен принадлежать ему по праву.

Выше я часто прибегал к выражениям «прогрессивное образование» и «новое образование». Однако под занавес хочу выразить твердую уверенность в том, что

подлинно фундаментальная проблема — не в противостоянии нового и старого, прогрессивного и традиционного образования, а в том, каким должно быть настоящее образование. Надеюсь, я не защищаю те или иные цели и методы только потому, что к ним применимо слово «прогрессивный». Основной вопрос касается природы образования безо всяких оценочных прилагательных. Мы стремимся к истинному, простому образованию и будем двигаться увереннее и быстрее, если выясним, что это такое, а также какие именно условия должны быть соблюдены, чтобы оно из лозунга превратилось в реальность. Именно по этой причине я так подчеркиваю необходимость создания научной философии опыта.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ВОСПИТАНИЕ³⁶

Цель воспитания, по сути, всегда состояла в том, чтобы дать молодёжи те знания, которые необходимы ей для постоянного развития, постепенного становления человека как члена общества. Эту цель преследовало воспитание у аборигенов австралийского буша задолго до прихода белых людей. Эту же цель преследовало и воспитание молодёжи во времена расцвета Афин. Эту же цель преследует и современное воспитание, происходит ли оно в сельской школе в горах Теннесси или в очень престижной прогрессивной школе. Но становление члена общества в австралийском буше не имеет почти ничего общего с понятием о личности в Древней Греции, ещё меньше с тем, что понимают под личностью сегодня. Любое воспитание, в своих формах и методах, всегда является продуктом потребностей данного конкретного общества.

Ни для кого не секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии. Однако даже внутри этих закрытых тоталитарных обществ в этих двух странах в настоящее время происходят дискуссии, ставятся и будут ставиться эксперименты, существуют различные точки зрения среди учителей по поводу наиболее оптимальных методов воспитания членов этих обществ. Поэтому всегда останутся удовлетворённые и неудовлетворённые воспитанием родители. Всегда будут счастливые дети, которые любят школу и легко приспосабливающиеся к её системе, и дети неспособные, которые во всех своих трудностях обвиняют школу.

Общества австралийских аборигенов, афинян, Советских граждан, гитлеровцев, могут быть описаны довольно ясными терминами; их цели, — что бы мы о них ни думали, — может понять любой человек. Поняв и сравнив эти цели, мы придём к выводу, что представления о формах воспитания, которое должна получать молодёжь, мало чем отличаются друг от друга в этих разных обществах. В наиболее демократических странах, до недавнего времени, эти цели отражали принципы индивидуализма, а не пользы общества, в котором человек рос. Всё, что казалось необходимым для достижения идей демократии на ранних этапах становления современной системы образования, было дать всем детям равные возможности в жизни, обучая их основам конкретного знания, а затем предоставить им возможность самостоятельной жизни и реализации.

Но потом жизнь начала меняться. Вещи, которые производились дома, теперь стали выпускаться фабриками, и дети ничего об этом не знали. Изобретения и открытия в науке позволили создать железные дороги, телеграф и телефон, газовое отопление и электричество, сельскохозяйственное и техническое оборудование, — множество тех вещей, которыми никто не смог бы пользоваться без необходимого минимума знаний и простого руководства по эксплуатации этих вещей. Индустриализация спровоцировала появление больших городов, с их трущобами и дворцами, с их теснотой, с их резким различием города и провинции. В конце концов, она создала автомобиль, кино и радио, с их огромным влиянием на человека, заставляющим семьи покидать дома и, — чего нельзя

³⁶ <http://anthropology.ru/ru/texts/dewey/dewey.htm>

Статья Д. Дьюи «Individual Psychology and Education» (1936) переведена Д.А. Ольшанским

было даже представить раньше, — делающим даже маленьких детей частью огромного мира. Все эти изменения не произошли в один момент. Но коль скоро они произошли, вероятно, следовало бы отказаться от прежних учебных планов в средних школах и начать обновлять всю систему, сразу учитывая по возможности все эти новые удивительно противоречивые факторы. Вместо этого произошло то, что школьная программа просто пополнилась новыми предметами тогда, когда необходимость перемен стала предельно очевидна.

Индивидуальная психология начинает развиваться после того, как учебная программа была соответствующим образом обогащена, то есть, происходило два параллельных процесса почти не связанных друг с другом. Изобретение различных моделей обучения, идея индивидуальных особенностей личности и взаимосвязь целей и интересов человека были либо неизвестны школьным учителям, либо были слишком новыми для их понимания. Это всё равно что, если бы никто не продавал радио, исходя из того, что идея передачи звука на большие расстояния сквозь горы и кирпичные стены без проводов слишком абсурдна. И хотя эти психологические открытия, многие из которых общеизвестны сегодня, как и принцип работы радио, они всё ещё не принимаются подавляющим большинством учителей и родителей. Другие хотят принять их лишь как общую установку, но не пользоваться всеми благами инноваций в реальной педагогической практике. Вкратце эти психологические открытия могут быть описаны следующим образом:

1. Человеческий мозг не способен к познанию, если он находится в вакууме; факты, предлагаемые для изучения, для запоминания, должны иметь некоторое отношение к предыдущему опыту личности или к её настоящим нуждам; знание развивается от частного к общему, а не от общего к частному.

2. Каждая личность хотя бы немного отличается от всех других не только общими возможностями и характером; различия распространяются скорее на мелкие способности и качества, и никакое количество дисциплин не устранит этого различия. Очевидным выводом этого является то, что одинаковые для всех методы не могут привести к одинаковым результатам в обучении, более того мы желаем сделать методы адекватными разнообразию и особенностям каждой личности.

3. Старание человека невозможно без личной заинтересованности. Не существует таких предметов, которые в равной мере развивают умы всех людей. Если работа не затрагивает личные интересы индивида, он не будет прикладывать все свои силы для её выполнения. Как бы прилежно он ни работал, старания его не идут на пользу дела, а большей частью расходуются на моральные и эмоциональные попытки сконцентрировать внимание на предмете.

Прогрессивные педагогические движения стали результатом установки педагогов на то, что наша ускоряющаяся, сложноустроенная массовая цивилизация с необходимостью требует изменения в школьной программе и педагогической практике; чтобы сделать эти изменения эффективными необходимо нечто большее, чем просто смешение различных дисциплин. Новые предметы должны быть представлены во взаимосвязи друг с другом, а также должны быть обозначены направления их развития и связи с реальной жизнью. Этот вывод также является результатом стремления применить в школьной практике открытия современной психологической науки индивидуального обучения и индивидуальных различий.

Желание современных психологов адаптировать школьную программу к общественным нуждам привело к увеличению эрудиции школьников. Но когда пытаешься адаптировать учебную программу к социальным запросам, сразу же возникает необходимость однозначно сформулировать эти запросы. Каковы их сильные стороны, на которых следует акцентировать внимание учащихся, и каковы их слабые стороны, которые дети должны понять? Правильно ли это воспитывать молодёжь в стремлении сохранить всё таким, как оно есть сегодня, или она должна стремиться к переменам,

переосмысливать ценности и находить благо в изменении? Какое количество данных и фактов о нашей цивилизации необходимо детям, чтобы дать им представление о современном мире? Сколько им необходимо, чтобы стать развитой личностью, уметь пользоваться свободным временем и поддерживать необходимые традиции? Ответы на эти и многие другие вопросы, умение использовать их на практике и определяют тип школы. Все результаты будут различаться в зависимости от темперамента, вероисповедания, установок и опыта того человека, который отвечает на эти вопросы. В нашем столь круто меняющемся мире, выражение отличных мнений разными типами школ является хорошим знаком и стимулирует развитие прогрессивного воспитания.

Два аспекта критики, которые обычно направлены против прогрессивной школы, заключаются в том, что смысл начального образования состоит в обучении чтению и дисциплине. Сегодня мы знаем, что некоторые дети имеют проблемы с чтением, иногда связанные со зрением, иногда — с тем, что они левши, иногда — с другими скрытыми причинами или с сочетанием нескольких причин. Опыт показал, что если ребёнок нормален в умственном развитии, то в любом случае он научится читать приблизительно к десяти годам, тем более что к концу жизни невозможно отличить тех детей, которые начали читать поздно, от тех, которые самостоятельно читают с трёх лет. Этот факт показывает, что отсталость некоторых детей в чтении не имеет ничего общего с типом школы, в которую они ходят. Так же нет никаких научных оснований полагать, что проблемы с поведением в прогрессивных школах решаются более просто, чем в традиционных, или что первые менее способны поддерживать порядок в классе, чем последние. Вероятно, прогрессивные школы кажутся распушенными тем, кто не может представить школы без стройных рядов учеников, смирно сидящих за партами, до тех пор, пока учитель не потребует что-либо сделать. Но современное воспитание не стремится к такого рода дисциплине. Оно стремится к той форме дисциплины, которая царит в классе, где каждый работает над решением общей проблемой. Это может быть разговор, совещание, перемещение внутри группы, в которых работают взрослые или дети. Критерием этой дисциплины внутри группы является не тишина в классе или количество стандартных принадлежностей на парте, которые используются для выполнения работы, а качество и итог работы, выполненной индивидуально и группой в целом.

Прогрессивное воспитание, как иногда говорят, акцентирует внимание на индивидуальном развитии и воспитании особых способностей или талантов, в ущерб изучению общественных норм, хороших манер, и тому, как ладить со старшими. В действительности, его критикуют за проповедуемую им индивидуалистическую философию. Если рассуждать только в пределах отвлечённой философии, то истинным будет казаться противоположное мнение. Но современные школы сформулировали свои задачи в соответствии с конкретными социальными условиями. Они пытаются разработать метод достижения гармонии между демократическими принципами свободы личности и её ответственностью за успешную работу всей группы в целом. Тот простой факт, что ребёнок имеет свободу передвижений в классе не находит понимания у многих педагогов, и это не позволяет им проводить часть классной работы в небольших группах, в результате как данность принимается то, что такие методы обучения развивают индивидуалистов, и дают детям возможность делать всё, что они захотят. В действительности, эти методы применялись, потому что мы знаем, что физическая свобода необходима для нормального развития, и потом что психологические исследования доказали, что обучение осуществляется тем лучше и быстрее, чем скорее ученик поймёт свои ошибки, и когда он выполняет работу самостоятельно, а не под руководством учителя. Моральные и интеллектуальные усилия возрастают, когда они поддерживаются непосредственным интересом личности и желанием достигнуть положительного результата. Причём это верно как для детей, так и для взрослых. И именно эти силы стремятся высвободить прогрессивное воспитание.

Кто-то может сказать, что прогрессивные методы могут работать только с маленькими детьми; но когда дело касается старших классов, то от них следует отказаться и вернуться к старым методам, для того чтобы дать ученикам возможность хорошо сдать вступительные экзамены в колледж. Эти экзамены действительно требуют накопления большого количества разнородных фактов, что является результатом постоянной усидчивости и зубрёжки, которая необходима, если ученик хочет знать достаточно, чтобы успешно сдать экзамен. Однако это не значит ничего больше чем то, что перед поступлением в колледж молодой человек должен провести много времени в запоминании мелких фактов, которыми он будет пользоваться, подробно отвечая на экзаменационные вопросы. Интересен эксперимент, проведённый в настоящее время в США, где около двадцати прогрессивных школ заключили соглашение почти со всеми влиятельными колледжами и университетами, которые с 1936 начали принимать их выпускников не только на основании результатов вступительных экзаменов. После того, как некоторое количество учеников из прогрессивных школ окончит колледж, мы получим авторитетный ответ, как использовать прогрессивные методы в высшей школе с учениками, которые собираются поступать в колледж.

Между тем, изменения и эксперименты будут продолжаться в любом случае, потому что жизнь за стенами школы постоянно изменяется, потому что научное знание о природе взросления постоянно развивается, и потому что родители хотят для своих детей того, чего не получали они, когда ходили в школы. Действительным показателем успеха прогрессивных школ являются изменения, которые всё же происходят в консервативных школах под влиянием экспериментальных открытий. В итоге всё здоровое образование обогащает жизнь молодёжи не только более или менее адекватной подготовкой к обязанностям взрослой жизни. Жизнь развивается, и хотя она состоит из препятствий и их преодолений, а следовательно, заставляет нас бороться и терзать, она всё же позволяет нам наслаждаться ею.

РЕКОНСТРУКЦИЯ В ФИЛОСОФИИ³⁷

<...> Существуют только три альтернативы: 1) общество должно существовать во благо индивидов; 2) или у индивидов должны быть такие цель и образ жизни, которые для них установило общество; 3) или же общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им. <...>

Да, более верно считать, что общественные устройства, законы и институты созданы для человека, чем то, что человек создан для них, это скорее они являются средствами и посредниками в достижении человеческого благосостояния и прогресса. Но они – не средства добывания чего-либо для индивидуумов, даже не средства добывания счастья. Они – средства *сотворения* индивидуумов. В индивидуальности можно видеть какую-то оригинальную изначальную данность только в физическом смысле, ибо всякое физическое тело мы ощущаем как обособленное. В социальном и нравственном смысле индивидуальность есть нечто такое, что подлежит разработке, развитию. Индивидуальность – это инициативность, изобретательность, умение использовать все разнообразие возможностей, нести ответственность за выбор убеждений и поступков. Все это не дары судьбы, а личные достижения. И, как у всяких достижений, их ценность не абсолютна, а относительна и определяется той пользой, которую из них можно извлечь, а польза эта варьируется по мере того, как изменяются обстоятельства. <...>

Старый диспут о том, с чего должны начинаться реформы – с индивида или с

³⁷ Печ. по: Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Перс с англ. Л.Е. Павловой. М., 2003.

Работа «Reconstruction in Philosophy» была опубликована в 1920 г.

институтов. Когда это трактуется как нечто самодостаточное, то сам бог велел отстаивать взгляд, согласно которому в рамках генеральной реформы важны лишь этические коррективы в рамках личности. Институциональные изменения относятся к разряду чисто внешних. Они могут прибавлять удобства и комфорта в жизни, но не в силах обеспечить нравственный прогресс. В результате бремя социального совершенствования перекладывается на свободную волю, хотя оно ей меньше всего по силам. Более того, такая ситуация благоприятствует общественной и экономической пассивности. Индивидам приписывается заниматься сосредоточенным нравственным самоанализом собственных добродетелей и заслуг, игнорируя при этом специфику внешней среды. Мораль прекращает свои активные отношения с конкретными экономическими и политическими условиями. Будем же внутренне совершенствоваться, и перемены в обществе сами произойдут в должное время – вот суть этого учения. И пока святые увлечены самоанализом, землю заставляют вращаться крепкие грешники. Если же это понимается как активный процесс, то сразу становится очевидным, что социальные преобразования – единственно возможные средства добиться изменений и в сфере индивидуальности. В этом случае институты оцениваются с точки зрения их образовательного эффекта, а именно ссылкой на то, какие типы личности они способны взрастить. Индивидуальная заинтересованность в личном нравственном совершенствовании совпадает с заинтересованностью общества в объективном изменении экономических и политических условий. Вместе с тем исследование значений социальных механизмов обретает определенную цель и направленность. Нам теперь приходится ставить вопрос о том, какой особый стимулирующий, воспитательный и поучительный эффект может иметь каждое конкретное общественное устройство. Это в корне ликвидирует изоляцию политики от морали, характерную для старых времен.

Поэтому мы не можем довольствоваться общим положением о том, что общество и государство органично связаны с индивидом. Это вопрос особых причинно-следственных отношений, вопрос о том, какую реакцию породит и как будет влиять именно *данное* общественное устройство на тех, чья жизнь проходит в его условиях. Раскрепощает ли оно способности человека? Если да, то на многих ли это распространяется? Только ли на некоторых, при неизбежном подавлении остальных, или данное свойство режима отражается на всех в равной степени? Направляется ли также та способность, которая получает свободу, в какое-нибудь светлое русло, чтобы превратиться в реальную силу, или ее проявления являются спастическими и непостоянными? Поскольку здесь возможны самые разнообразные варианты ответов, то исследование данных вопросов должно быть детальными и конкретными. Становятся ли чувства людей более деликатными, тонкими и избирательными, или они притупляются и тускнеют в условиях той или иной формы социальной организации? Мудреют ли их головы настолько, что и руки становятся более ловкими и искусными? Пробуждается или увядает их любознательность? Какого она характера – чисто эстетическая и касается только поверхностей и форм вещей или является также осмысленным интересом к их значениям? Подобные вопросы (как и более очевидные – о чертах, условно относимых к моральным) становятся отправными пунктами для исследования каждого института сообщества, если индивидуальность признается не первозданным фактом, а явлением, формирующимся под влиянием ассоциированного образа жизни <...>

Параллельно развитию более крупной, более полной и более единой государственной организации происходит эмансипация индивидов от ограничений и рабства, которые ранее диктовались обычаем и классовым статусом. Но, освобожденные от внешних и вынужденных связей, индивиды недолго остаются в изоляции. Социальные молекулы тотчас соединяются в новые организации и ассоциации. Принудительные связи вытесняются добровольными, а жесткая организация людей – согласно раз и навсегда сделанному выбору и назначенной цели – организацией, в которой воля людей более непосредственна и подвижна. То, что, с одной стороны, напоминает тенденцию к

индивидуализму, на деле оказывается движением к несметному разнообразию видов и вариаций общественных связей: политических партий, производственных корпораций, научных и художественных организаций, профессиональных союзов, церквей, школ, клубов и обществ без числа, лишь бы культивировались все мыслимые интересы, которые объединяют людей. По мере того как они прирастают числом и назначением, государство тяготеет к тому, чтобы все больше и больше играть роль их регуляторов и примирителя, определяя границы для их деятельности, предупреждая и налаживая конфликты. <...>

Долго царившее противоречие прав и обязанностей, закона и свободы представляют собой другой вариант борьбы между индивидом и обществом как незыблемыми понятиями. Свобода для индивида отвечает его развитию, готовность к изменению там, где это необходимо. Она понимается как активный процесс – процесс освобождения способностей от всего, что препятствует их проявлению. Однако, поскольку общество может развиваться только благодаря тому, что в его распоряжение поступают все новые ресурсы, нелепо предполагать, будто свобода имеет позитивное значение для личности, но при этом негативное для общественных интересов. Общество является крепким, могучим, устойчивым к игре случая только при том условии, что все его члены могут функционировать, максимально используя собственные способности. Такого функционирования нельзя добиться, если не предоставить опыту некоторую свободу выходить за пределы официально дозволенного. Известная степень явного замешательства и беспорядка, по-видимому, неизбежно будет сопутствовать отведению дополнительного поля для проявлений свободы, без которой способности человека не найдут себе применения. Но в социальном, как и в научном, плане самым главным является не избежание ошибок, а возможность делать их в таких условиях, которые позволят обратить их на пользу и более разумно действовать в будущем. <...>

ОБЩЕСТВО И ЕГО ПРОБЛЕМЫ³⁸

<...> Понятие демократии шире и полнее чем любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом. Дабы быть реализованной, идея политической демократии должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию. <...> В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы. Поскольку же каждый индивид является членом одновременно многих групп, данное требование выполнимо только в тех случаях, если одни группы взаимодействуют с другими гибко и многопланово. <..>

В концептуальном плане демократия не является альтернативой другим принципам жизни ассоциаций. Ведь она есть не что иное, как концептуальное представление о жизни в сообществе. Идеалом она является лишь в той степени, в какой идеал поддается осмыслению; а именно, она есть тенденция, направление развития чего-то сущего, доведенная до своего логического конца, то есть сущее, рассмотренное в его завершеном, совершенном виде. А так как в реальности вещи не достигают подобной завершенности, ощущая на себе воздействие, вмешательство многих вещей, то и демократия в данном смысле не получает своего завершения и является в принципе нереализуемой. <...> Ясное сознание того, что представляет собой жизнь в ассоциации во всех ее аспектах, и составляет идею демократии.

³⁸ Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. И.И. Мюрнберг, А.Б. Толстовой, Е.Н. Косиловой. М., 2002.

В книгу «The Public and its Problem» (Денвер, 1927) вошли лекции, прочитанные Д. Дьюи в 1926 г.

Сформировать неутопические представления о демократии можно лишь взяв за исходное факт существования сообщества и концептуально вычленив составляющие его элементы <...> В изоляции от жизни сообщества свобода, равенство и братство становятся безнадежными абстракциями <...> Свобода – это надежный способ высвобождения потенций личности, способ ее самореализации, осуществляемый только в условиях подлинной, многоплановой ассоциации с другими; свобода – это возможность быть неповторимой личностью, вносящий собственный вклад в жизнь ассоциации в пользу пользующейся (на свой собственный лад) благами, предоставляемыми участием в этой жизни. Равенство – это законная доля каждого отдельного члена сообщества в результате совместной деятельности. Это справедливая доля, так как измеряется она исключительно потребностью и способностью использовать полученное, а не внешними факторами, обездоливающими одного, дабы дать возможность другому получить желаемое <...> Равенство – это не математическое или физическое тождество, благодаря которому возможна взаимозаменяемость всех имеющихся элементов. Оно предполагает внимательное отношение к любым отличительным чертам каждого человека, к его неповторимости, несмотря на физическое и психическое неравенство индивидов. Это не какая-то естественная данность, а свойство сообщества – когда оно ведет себя именно как сообщество. <...> Учиться быть человеком значит вырабатывать в себе при помощи коммуникативной обратной связи самосознание индивидуально неповторимого члена сообщества – то есть того, кто понимает и разделяет присущие сообществу убеждения, устремления и методы и вносит свой вклад в дальнейшее преобразование органических сил в истинно человеческий ресурс, в истинно человеческие ценности. Но данный процесс не имеет конца.

Демократия – это обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества. <...> Самый сильный довод в пользу даже тех рудиментарных политических форм, которые уже освоены демократией – всеобщее голосование, правление большинства и т. д. – это то, что все они предполагают консультации и дискуссии, в ходе которых выясняются социальные потребности и социальные проблемы. А это наделяет любую политическую стратегию решающим преимуществом. Данная мысль содержится в написанном почти сто лет назад исследовании Алексиса де Токвиля³⁹, посвященном перспективам развития демократии в Соединенных Штатах. Обвинив демократию в тенденции выбирать правителей из числа посредственностей, указав на то, что она подвержена приступам страсти и не застрахована от глупости, Токвиль фактически продемонстрировал, что в отличие от других способов политического господства демократическое правление способно чему-то научить. Оно заставляет признать наличие в обществе общих интересов – и это несмотря на то, что в определении характера этих интересов царит путаница; впрочем, создаваемая демократией потребность в дискуссии и публичности позволяет внести в этот вопрос некоторую ясность. <...>

Наиболее углубленное и всестороннее понимание сообщества неизменно предполагает наличие общения «лицом к лицу». Поэтому семья и ближайшее окружение, какими бы недостатками они не обладали всегда будут главными агентами воспитания, образования, под чьим воздействием постоянно формируются общие установки и усваиваются идеи, образующие основу характеров. <...> Демократия должна зарождаться дома, а таким домом для демократии является сообщество ближайших соседей.

³⁹ Токвиль Алексис (1805–1859) – французский социолог, историк и политический деятель.

В книге «О демократии в Америке» (Т. 1–2, 1835) А. Токвиль, ясно осознавая неизбежность буржуазно-демократических преобразований, рассматривает развивающееся буржуазное общество под углом зрения соотношения в нем свободы и равенства, взаимодействия политической власти и общественного организма в целом.

ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА⁴⁰

1. Демократические убеждения и образование⁴¹

<...> Чисто внешне в изучаемых предметах и методах преподавания произошли огромные изменения. Однако, рассмотрев эти изменения критически, мы обнаружим, что в основном они сводятся к вынужденным уступкам и приспособлению к чрезвычайным обстоятельствам и проблема современного мира. Стандарты и ведущие методы образования все еще большей частью принадлежат донаучной и дотехнологической эре.

Многие сочтут эти слова преувеличением. Но вы только взгляните на цели, которыми, как правило, до сих пор руководствуется преподавание предметов, считающихся абсолютно «современными», то есть наук и профессионального мастерства. Науке в целом обучают как своду законченной информации и технических навыков. Никто не учит тому, что ее метод является образцом для всякого эффективного разумного управления. В целом такое преподавание совершенно не освещает ее реального участия в жизни человека и вытекающего отсюда ее в высшей степени гуманитарного статуса; она, скорее, преподносится как нечто «внешнее» для сферы человеческих интересов. Нам не предоставляют возможность узнать, как, каким образом она входит на самом деле в каждую область сегодняшней жизни человека. Стоит ли добавлять, что уж совсем мало преподаватели говорят о том, какую роль могло бы сыграть научное знание в победе над нашей пассивностью. Пока научные методы и заключения не станут рассматриваться и использоваться в качестве главных факторов, задающих ориентиры совместным и согласованным действиям человека, они не займут фундаментальных позиций в образовании. <...>

Демократия вообще не тот путь, который легко принять и по которому легко идти. Напротив, если говорить о воплощении ее в сложных условиях современного мира, этот путь крайне не прост. Вообще нас должен вдохновлять тот факт, что уже пройденная часть данного пути доказала его эффективность. Но если мы хотим вдохновляться не слепо, а разумно, то надо к этому источнику нашего энтузиазма добавить еще одну истину: ради неизбежного торжества демократии мы должны максимально использовать лучшие из возможных средств получения такого знания об обществе, которое вполне соответствовало бы уровню нашего знания о природе, а также создавать и внедрять различные виды социальных схем, вполне сопоставимые с технологическим обеспечением нашего физического существования. <...>

2. Демократия и образование в современном мире⁴²

Очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимобратной, просто-таки кровной связью. Демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика. Совсем не нова, например, мысль о том, что значение избирательной кампании для воспитания участвующих в ней куда больше, чем ценность ее непосредственных численных результатов. Конечно, не всегда эти наши кампании так поучительны, как хотелось бы, но в общем и целом они определенно работают на то, чтобы люди сознавали все происходящее в обществе, проблемы общества, а также различные меры и подходы, предлагаемые для анализа насущных вопросов.

Муссолини⁴³ как-то заметил, что демократия ушла в прошлое, изжила себя, поскольку люди устали от свободы. В данном высказывании есть доля истины: не в том, что время

⁴⁰ Печ. по: Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. Л.Е. Павловой. М., 2003.

Книга «Problems of Men» издана в Нью-Йорке в 1946. В нее включены статьи, написанные Д. Дьюи в 30–40-е г.

⁴¹ Статья написана в 1944 г.

⁴² Статья написана в 1938 г.

⁴³ Муссолини Бенито (1883–1945) – фашистский диктатор Италии в 1922–1943 гг.

демократии прошло, – мы по крайней мере надеемся, что это не так, – а том, что человек действительно устал от свободы, от политической свободы и ответственности, от обязанностей, бремя которых ложится на нас с принятием этой политической свободы. Ее воспитательный принцип и действие гораздо более глубоки, чем в приведенном мной примере, поскольку нам так или иначе – теоретически, на словах, либо практически, на деле, – приходится отвечать на ее вопрос хотим мы быть свободными существами, вполне полагающимися на самих себя, и нести ответственность и долг, связанные с позицией активного члена общества?

Значение демократии, в отличие от любой аристократической формы общественного управления и политической власти, в особенности значение политической демократии, конечно же далеко не исчерпывающей всего разнообразия ее сфер, выразил Авраам Линкольн⁴⁴, который сказал, что ни один человек не может быть мудр и хорош настолько, чтобы править людьми, не спрашивая их согласия, не выражая каким-то образом от их имени их собственные нужды, желания и их личные представления о том, как следует вести общественные дела и решать общественные проблемы.

Однажды некая женщина рассказала мне, как она спросила очень известного американского государственного деятеля, что бы тот сделал для людей своей страны, если бы был богом. «Ну, так сразу на ваш вопрос не ответишь, – сказал он. – Я бы обратился к людям и понял, что им нужно, а затем постарался бы дать им это». – «Да, знаете ли, именно такого ответа я и ожидала от вас, – сказала женщина. – Есть люди, которые должны интересоваться, что нужно другим, а потом уже пытаться им это дать».

Подобное опрашивание людей с целью выяснить, что они предпочитают, в чем нуждаются, какие мысли имеют, составляет существенную часть демократической идеи. Мы хорошо знаем, что это важнейший вопрос практической демократической политики, поэтому, возможно, даже не думаем о нем, используя свое право на ответ. Данная практика имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, что мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы.

Очень схожую мысль выразил доктор Феликс Адлер⁴⁵. Не буду дословно его цитировать, но сказал он примерно следующее: «Как бы ни был невежествен человек, есть нечто, о чем он знает больше, чем кто-то другой, нечто такое, на чем он собаку съел». Поскольку речь идет об индивиде, знающем свои собственные проблемы даже при полной неосведомленности или при беспомощности в других отношениях, идея демократии, в отличие от всех понятий об аристократии, состоит в том, чтобы с каждым индивидом прямо или косвенно считаться в этом смысле и чтобы сам он становился частью процесса управления, процесса социального контроля; чтобы его потребности и желания могли учитываться как факторы, определяющие социальную политику. С этим, конечно, тесно связано и другое необходимое для осуществления демократии условие: взаимообмен мнениями и знаниями и достижение полного общественного самоуправления через обобщение, объединение всех этих индивидуально сформулированных идей и потребностей.

Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время

⁴⁴ *Линкольн Авраам* (1809–1865) – 16-й президент США, прозванный «великим освободителем»; при нем была принята 13-я поправка к Конституции, отменяющая рабства навсегда и по всей стране.

⁴⁵ *Адлер Феликс* (1851–1933) – американский реформатор образования; создал первый бесплатный детский сад в США, писал книги по нравственной философии.

равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования.

Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями. <...>

Я сказал, что демократия и образование тесным образом соотносятся, и это не только потому, что демократия сама по себе есть образовательный принцип, но и потому, что она неспособна выстоять, а тем более развиться без поддержки со стороны образования – в том самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы. Школа – это важнейшее ведомство по распространению целей и ценностей, лелеемых различными общественными группами. Это не просто единственный канал, это – первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-либо общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума.

Может ли мощная динамо-машина, стоящая на крупной электростанции, приносить какую-нибудь пользу в отсутствие линии передач, через которую на заводы и предприятия поступает энергия, а в дома – электрический свет? Прекрасные идеалы или прекрасные источники – творения прошлого опыта, сосредоточенные в некоем центре, – обретают свое значение, лишь выносясь, распространяясь за его пределы. Это справедливо в отношении всякого общества, не только демократического; но для демократического общества, разумеется, важно, чтобы его особые ценности, особые цели и задачи распространились до такой степени, которая позволила бы им стать частью сознания и воли членов общества. Поэтому школа в условиях демократии, если только она верна роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, т.е. энергия действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности.

Я полагаю, нам есть что усвоить из практики европейских антидемократических режимов: мы должны так же серьезно подумать над подготовкой членов общества к долгу и ответственности, возлагаемым демократией, как эти государства в свое время позаботились о формировании у населения таких мыслей, настроений и характеров, которые соответствовали их целям и идеалам.

Это не означает, что нам следует позаимствовать их тотальную пропаганду, что мы должны обязать школы, радио и прессу освещать одну-единственную точку зрения и скрывать все остальные; это означает, что мы должны серьезно, энергично и тщательно подойти к вопросу об использовании демократических учений и методов в школах, что нам следует воспитывать молодежь в и юношество страны в духе свободы, готовя их к жизни в свободном обществе. Возможно, именно благодаря большой удаленности от этих тревожных мест в Европе мы и усвоили кое-какие уроки произошедших там страшных трагедий и теперь станем более серьезно воспринимать идею демократии, спрашивая себя, в чем значение, и принимая меры для того, чтобы наши колы все больше превращались в инстанции, готовящие свободных личностей к участию в жизни свободного общества. <...>

У нас стихийно сложилось понятие о демократии как о чем-то стационарном, вроде наследства, которое можно завещать, вроде твердой суммы, на которую или за счет которой мы можем жить. Перенесенный кризис, думаю, лишь в том случае не пройдет для

нас даром, если мы из него вынесем, что каждое поколение должно всякий раз само создавать себе демократию; собственно, по самой своей природе, по сути они такова, что не может просто переходить от человека к человеку или от поколения к поколению, а должна формироваться под влиянием потребностей, проблем и условий общественной жизни, которая каждый год с бешеной скоростью меняется, но частью которой мы остаемся всегда, независимо от бега времени. <...>

Мы противимся, и очень правильно делаем, что противимся, непрерывному потоку лживой пропаганды, которая исходит от государств, стремящихся подавлять всякое свободное исследование и свободу вообще, – но опять-таки, как мы этому противостояем? Я знаю, что во многих школах существует такой чудесный ученический обет, когда дети шестилетнего и более старшего возраста, по-видимому стоя, присягают флагу и всему тому, что он символизирует, – единой и неделимой нации, справедливости и свободе. До какой же степени мы позволяем символу подменить собой действительность? Насколько успешно наши граждане, законодатели и педагоги умудряются тешить свою совесть, полагая, что идея подлинного патриотизма поселяется в этих детишках уже только потому, что они произносят слова своей клятвы? Знают ли они, что такое верность и преданность? И что они подразумевают под неделимой нацией, если наша нация такова, что ее до сих пор мало-помалу разрывают на части фракционная борьба и классовая рознь? Неделимая ли это нация и служит ли зачитывание текста школьной присяги гарантией того, что неделимая нация существует?

То же самое я могу сказать о свободе и справедливости. Что мы делаем для того, чтобы эти великие идеи – свободы и справедливости – перестали быть элементами формального и чопорного жаргона и воплотились в реальность, ждущую понимания, интуиции и истинной лояльности мальчиков и девочек в наших школах?

Мы говорим, что нам противен – и это весьма понятно – тот раздутый, односторонний национализм, который нам навязывают под именем верности родине, но, пока наши школы сами для себя не определяют, что такое народнический дух и праведное гражданство и как они проявляются в различных аспектах жизни, молодежь не сможет нести бремя огромной ответственности, возлагаемой на нее. <...>

И я хотел бы закончить теми словами, что сказал в начале: демократия есть в конце концов вопрос нравственного достоинства и ценности личности. Взаимное уважение, взаимная терпимость, отдача и принятие, обмен опытом представляют собой единственный возможный способ, благодаря которому люди могут успешно проводить жизненно важный эксперимент, участвуя в нем независимо от собственной воли, – величайший эксперимент человечества, способный доказать возможность такого совместного существования, когда жизнь каждого из нас в глубочайшем смысле слова полезна и для него самого, и для формирования индивидуальности других людей.

3. Демократия бросает вызов образованию⁴⁶

На мой взгляд, было бы чрезвычайно ошибочным по отношению к демократии думать о ней как о чем-то фиксированном, считать ее понятие и внешние проявления раз и навсегда установленными.

Сама идея демократии, значение демократии должны бесконечно, снова и снова исследоваться; их надо постоянно открывать и переоткрывать, воссоздавать и реформировать, в то же самое время воссоздавая и реформируя политические, экономические и общественные институты, в которых они отражены, чтобы эти институты отвечали переменам, связанным с развитием новых человеческих потребностей и новых источников их удовлетворения.

Ни одна форма жизни не бывает и не может быть неизменной; она либо идет вперед, либо идет назад, а конец дороги назад есть смерть. Демократия как форма жизни не может оставаться неизменной. Она также, если хочет жить, должна идти вперед, а пытаться

⁴⁶ Статья написана в 1937 г.

пребывать в состоянии покоя, то это начало пути назад, ведущего ее к полному исчезновению.

В том факте, что демократия ради выживания должна изменяться и быть в движении, я думаю, есть некий вызов, который она адресует образованию. <...>

Подобно тому как демократия, чтобы выжить, должна идти и идти вперед, так и школы в условиях демократии не могут пребывать неизменными, не могут успокаиваться и довольствоваться достигнутым, но должны всегда стремиться предпринять необходимую реорганизацию предметов, методов преподавания, управления образованием, в том числе той глобальной структурой, которая упорядочивает отношения учеников и педагогов в школе и жизни общества. Не справишься с этой задачей, школы не смогут придать силам демократии разумное направление, без чего дальнейшее существование демократии немыслимо.

Только когда школа научит нас понимать движение и направление социальных сил, разбираться в том, каковы социальные потребности и источники, способные их удовлетворить, можно будет считать, что она откликнулась на вызов демократии. Я предпочитаю пользоваться словом *понимание*, а не *знание*, поскольку знание, к несчастью, у очень многих людей ассоциируется с *информацией*. Информация – это знание о вещах, любое количество *знания о вещах* нисколько не гарантирует, что из него вытекает понимание вещей, составляющее основу разумного действия. Знание о вещах статично. Любая доля информации, даже выраженной весьма искусно, еще не гарантирует того, что мысль примет благодаря ей разумное направление. На самом деле направление, которое принимает мысль, по большей части остается делом случая, то есть главным образом условий, обстановки, контактов, связей и влияний, определяющих жизнь индивида вне школы.

Я вовсе не имею в виду, что понимание возможно без знания, без информации, но настаиваю: нет никакой гарантии того, что, как я уже сказал, приобретение и накопление знаний создает стремление к разумному действию. <...>

Разница между знанием, информацией и пониманием не является вопросом сложным или философским. Человек может знать все об устройстве автомобиля, может перечислить все детали машины и уметь рассказать об их предназначении. Но он не постигнет машину, пока не узнает, как она действует, как ею управлять и как заставить ее работать, если она не исправна. Схему данного простого примера можно перенести в любую удобную вам область. <...>

В последние годы нам приходилось много слышать о том, что школа обособлена от жизни, а также о методах преодоления или уменьшения этой изоляции. Лично мне бы хотелось подчеркнуть, что такое обособление школы есть обособление знания от действия. Ведь общественная жизнь, или жизнь вообще, – это сочетание деятельности, процессы которых к тому же порождают разнообразные последствия.

В таком случае я намерен спросить: в достаточной ли мере учебный процесс, его методы и власть в наших школах соотносят знание, информацию и профессиональные навыки с тем, как делаются дела в обществе и как они могли бы делаться? Это необходимо знать, поскольку лишь при условии такого соотношения знаний с социальным действием образованием может вести нас к пониманию современных общественных сил, движений, проблем и потребностей – пониманию, столь важному для долгой жизни демократии. <...>

А не педагогов ли это дело – обеспечить такое образование в школах, чтобы выпускаемая ими молодежь была готова вбирать в себя запасы знаний, способствующих общественному прогрессу? <...>

Образование, если это образование в истинном смысле, способствует формированию убеждений. А это впоследствии отзовется разумным общественным действием, поскольку формирование убеждений есть нечто весьма отличное от внушения идей, как, скажем, принятие разумной цели отлично от выстрела в воздух из дробового ружья наугад да еще

в некой дымке, в надежде, что птичка так или иначе пересечется на лету с одной из дробинок. <...>

Лично я как раз не знаю, что конкретно означает сегодня демократия во всем спектре разнообразных связей человеческой жизни – политических, экономических, культурных бытовых, Я с легкостью делаю это уничижительное признание, так как подозреваю, что и никому другому не ясны ее значения во всей полноте деталей. Но я уверен, однако, что эта проблема в настоящее время требует самого серьезного внимания педагогов.

Что же означает демократия на самом деле? Какие последствия она вызовет во всем комплексе современной жизни? Если мы сможем ответить на эти вопросы, то следующий вопрос будет таким: как лучше организовать работу школы, чтобы она обеспечивала богатство и полноту демократического образа жизни во всех его проявлениях? Коллективное исследование этих вопросов, на мой взгляд, является величайшей задачей прогрессивного образования.

4. Демократия и организация образовательного процесса⁴⁷

<...> Прежде всего, стоит отметить, что смысл демократии гораздо шире узкой политической формы, или способа реализации власти, законотворчества и процедурной организации управления, опирающегося на всеобщее избирательное право и выборность должностей. Хотя и это, конечно, демократия. Но в целом она есть нечто более широкое и глубокое, чем все перечисленное. Политические, организационные стороны демократии – это лишь лучшие из когда-либо открытых средств для осуществления целей, составляющих широкую сферу человеческих взаимоотношений и развития человеческой личности. Мы нередко говорим, впрочем подчас и не одобряя того, что стоит за этими словами, что демократия есть образ жизни и общества, и личности. Ключевое значение демократии как образа жизни, на мой взгляд, можно определить следующим образом: это потребность каждого зрелого человеческого существа участвовать в создании ценностей, регулирующих его совместную с другими жизнь, что необходимо и для общего социального благополучия, и для полноценного развития людей как индивидуальностей.

Всеобщее избирательное право, периодичность выборов, ответственность носителей политической власти перед избравшим их народом и другие черты демократического правления являются общепризнанными способами осуществления демократии как подлинно человеческого жизненного пути. Они не представляют собой окончательную цель и абсолютную ценность. О них следует судить по тому, как они работают на цель. Возносить инструменты на высоту обслуживаемой ими цели есть своего рода идолопоклонство. Демократические политические формы – это просто лучшее из средств, созданных человеческой мудростью для отдельного периода истории. Но за ними стоит идея, согласно которой ни один человек или группа людей не бывают настолько мудры или нравственны, чтобы править другими без их согласия; а утвердительно звучание этой идеи таково, что все люди, испытывающие на себе действие социальных институтов, должны участвовать в создании или управлении ими. Два обстоятельства – во-первых, то, что каждый в своих делах, развлечениях, в своем развитии постоянно подвергается влиянию институтов, под эгидой которых, собственно, и живет, и, во-вторых, что в условиях демократии он, следовательно, имеет право голоса по поводу устройства этих институтов, – являются пассивными и активными аспектами одного и того же факта. <...>

Основанием демократии является вера в мощь человеческой природы, вера в разум человека и объединенный, коллективный опыт. Это вера не в то, что она совершенна, а в то, что, если им дать как следует проявиться, они станут расти и смогут создавать все больше знания и мудрости, необходимых для руководства коллективными действиями. <...>

⁴⁷ Статья написана в 1937 г.

Поскольку то, что мы называем интеллектом, присуще людям в неодинаковой степени, демократическое миропонимание, учитывая вполне универсальный характер этого явления, допускает. Что каждый индивид вносит свою толику в конечный продукт коллективного разума, созданный вкладами всех людей, и что эту толику можно оценивать лишь по участию в нем. В рамках любой авторитарной модели ценность общественного вклада личности, напротив, принято соотносить с неким *готовым* принципом – если не с родом и с происхождением, или расой и цветом кожи, или уровнем материального благосостояния, то с положением и рангом, занимаемым личностью в бытующей социальной иерархии. Демократическое представление о равенстве покоится на вере в то, что каждый индивид будет иметь, таким образом, шансы и возможности приносить пользу, на которую он только способен, и что ценность его вклада станет определяться его ролью и функцией в структурированной совокупности подобных вкладов, а отнюдь не на основе какого-либо первичного положения. <...>

Демократическая идея свободы не означает права каждого индивида делать то, что он хочет, даже если умерить это право добавлением: “при условии, что он не нарушает аналогичной свободы других”. И хотя эту идею свободы не всегда или недостаточно часто отчетливо выражают в словах, основная свобода, о которой в ней идет речь, есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума. Таковы по своей природе все виды свобод, гарантируемых Биллем о правах: свобода веры и совести, прессы и органов информации. Они гарантируются потому, что без них индивид не может свободно развиваться, а общество – получать все то, что индивид мог бы ему дать.

Часть II

РЕБЕНОК – ОБРАЗОВАНИЕ – ДЕМОКРАТИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

ЧЕЛОВЕК СВОБОДНЫЙ ⁴⁸

Манифест газеты «Первое сентября» (1994 г.)

1. Высшая ценность

<...> В этом реальном мире есть свои ценности, есть свои высшие цели для каждого человека. Есть и одна высшая ценность, относительно которой выстраиваются другие цели и ценности.

Для учителя, для воспитателя крайне важно понимать, в чем же состоит эта высшая ценность.

По нашему мнению, такой высшей ценностью является то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, что является самым трудным для человеческого понимания, – СВОБОДА.

Спрашивают: кого же теперь воспитывать?

Мы отвечаем: ЧЕЛОВЕКА СВОБОДНОГО.

2. Что такое свобода?

Чтобы ответить на этот вопрос, написаны сотни книг, и это объяснимо: свобода – понятие бесконечное. Оно принадлежит к высшим понятиям человека и поэтому принципиально не может иметь точного определения. Бесконечное неопределимо в словах. Оно выше слов. Сколько люди живут, они будут стараться понять, что же такое свобода, и стремиться к ней.

Полной социальной свободы нет нигде в мире, экономической свободы для каждого человека нет и, судя по всему, быть не может; но свободных людей – огромное множество. Как же получается?

В словах «свобода» содержится два разных понятия, сильно отличающихся одно от другого. По сути, речь идет о совершенно разных вещах.

Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свобода - от» - свобода от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения и есть «свобода – для» - внутренняя свобода человека для его самоосуществления.

Внешняя свобода, как уже говорилось, не бывает абсолютной. Но внутренняя свобода может быть беспредельной даже при самой трудной жизни.

В педагогике давно обсуждается свободное воспитание. Учителя этого направления стремятся дать ребенку внешнюю свободу в школе. Мы говорим о другом – о внутренней свободе, которая доступна человеку во всех обстоятельствах, для которой не надо создавать специальных школ.

Внутренняя свобода не зависит жестко от внешней. В самом свободном государстве могут быть зависимые, несвободные люди. В самом несвободном, где все так или иначе угнетены, могут быть свободные. Таким образом, воспитывать свободных людей не рано и никогда не поздно. Мы должны воспитывать свободных людей не потому, что наше общество обрело свободу – это спорный вопрос, - а потому, что внутренняя свобода нужна самому нашему воспитаннику, в каком бы обществе он ни жил.

Человек свободный – это человек, свободный внутренне. Как и все люди, внешне он зависит от общества. Но внутренне он независим. Общество может освободиться внешне – от угнетения, но стать свободным оно может лишь тогда, когда люди в большинстве своем будут внутренне свободны.

⁴⁸ Печ. по: Школа сотрудничества: Манифесты. М., 2002. С. 18–23.

Автор – Соловейчик Симон Львович (1930–1996) – писатель, журналист, один из инициаторов педагогики сотрудничества. В 1992 – 1996 гг. главный редактор газеты «Первое сентября».

Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека. Воспитывая внутренне свободных людей, мы приносим самую большую пользу и нашим воспитанникам, и стране, стремящейся к свободе.

Здесь нет ничего нового; присмотритесь к лучшим учителям, вспомните своих лучших учителей – они все старались воспитывать свободных, потому что они и запоминаются.

Внутренне свободными людьми держится и развивается мир.

3. Что такое внутренняя свобода?

Внутренняя свобода так же противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек, свободная личность, в чем-то свободен, а в чем-то не свободен.

От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления – способен на свой, личный взгляд. Свободен от предубеждений. Свободен от зависти, корысти, от собственных устремлений.

Можно сказать так: в нем свободно человеческое.

Свободного человека легко узнать: он просто держится, по-своему думает, он никогда не проявляет ни раболепства, ни вызывающей дерзости. Он ценит свободу каждого человека. Он не кичится своей свободой, не добивается свободы во что бы то ни стало, не сражается за свою личную свободу – он всегда владеет ею. Она дана ему в вечное владение. Он не живет для свободы, а живет свободно. Это легкий человек, с ним легко, у него полное жизненное дыхание.

Каждый из нас встречал свободных людей. Их всегда любят.

Но есть нечто такое, от чего действительно свободный человек не свободен. Это очень важно понять.

От чего не свободен свободный человек?

От совести.

4. Что такое совесть

Если не понять, что же такое совесть, то не понять и внутренне свободного человека. Свобода без совести – ложная свобода, это один из видов тяжелейшей зависимости. Будто бы свободный, но без совести – раб дурных своих устремлений, раб обстоятельств жизни, и внешнюю свою свободу он употребляет во зло. Такого человека называют как угодно, но только не свободным. Свобода в общем сознании воспринимается как добро.

Обратите внимание на важное различие: тут не сказано – не свободен от своей совести, как обычно говорят. Потому что совесть не бывает своя. Совесть и своя, и общая. Совесть – то общее, что есть в каждом отдельно. Совесть – то, что соединяет людей.

Совесть – это правда, живущая между людьми и в каждом человеке. Она одна на всех, мы воспринимаем ее с зыком, с воспитанием, в общении друг с другом. Не нужно спрашивать, что же такое правда, она так же не выразима в словах, как и свобода. Но мы узнаем ее по чувству справедливости (с – правдой), которое каждый из нас испытывает, когда жизнь идет по правде. И каждый страдает, когда справедливость нарушается – когда попирается правда. Совесть, чувство сугубо внутреннее и в то же время общественное, говорит нам, где правда и где неправда. Совесть заставляет человека придерживаться правды, то есть жить с – правдой, по справедливости. Свободный человек строго слушается совести – но только ее.

Учитель, цель которого – воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Никакого вакуума нет. Никакого госзаказа на воспитание не нужно. Цель воспитания одна на все времена – это внутренняя свобода человека, свобода для правды.

5. Свободный ребенок

Воспитание внутренне свободного человека начинается в детстве.

Внутренняя свобода – это природный дар, это особый талант, который можно заглушить, как и всякий другой талант, но можно и развивать. Этот талант в той или иной

мере есть у каждого, подобно тому как у каждого есть совесть, - но человек или прислушивается к ней, старается жить по совести, или она заглушается обстоятельствами жизни и воспитанием.

Цель – воспитание свободного – определяет все формы, способы и методы общения с детьми.

Если ребенок не знает угнетения и научается жить по совести, к нему сами собой приходят все житейские, общественные навыки, о которых так много говорится в традиционных теориях воспитания. На наш взгляд, воспитание заключается лишь в развитии той внутренней свободы, которая и без нас есть в ребенке, в ее поддержке и охране.

Но дети бывают своевольны, капризны, агрессивны. Многим взрослым, родителям и учителям кажется, что предоставлять детям свободу – опасно.

Тут проходит водораздел двух подходов в воспитании.

Тот, кто хочет вырастить свободного ребенка, принимает его таким, какой он есть, - он есть, - любит его освобождающей любовью. Он верит в ребенка, эта вера помогает ему быть терпеливым.

Тот, кто не думает о свободе, боится ее, не верит в ребенка, тот неизбежно угнетает его дух и тем губит, глушит его совесть. Любовь к ребенку становится угнетающей. Такое несвободное воспитание и дает обществу дурных людей. Без свободы все цели, даже если они кажутся высокими, становятся ложными и опасными для детей.

6. Свободный учитель

Чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь – свободного учителя. Поскольку внутренняя свобода не прямо зависит от общества, всего лишь один учитель может сильно повлиять на талант свободы, скрытый в каждом ребенке, как это бывает и с музыкальными, спортивными, художественными талантами.

Воспитание свободного человека посилено каждому из нас, каждому отдельному учителю. Вот поле, где один – воин, где один может все. Потому что дети тянутся к свободным людям, доверяют им, восхищаются ими, благодарны им. Что бы ни происходило в школе, внутренне свободный учитель может быть в победителях.

Свободный учитель принимает ребенка равным себе человеком. И этим он создает вокруг себя атмосферу, в которой только и может вырасти свободный человек. Быть может, он дает ребенку глоток свободы – и тем спасает его, научает его ценить свободу, показывает, что жить свободным человеком возможно.

7. Свободная школа

Учителю гораздо легче сделать первый шаг к воспитанию свободного, легче проявлять свой талант к свободе, если он работает в свободной школе.

В свободной школе – свободные дети и свободные учителя.

Таких школ не столь уж много на свете, но все же они есть, и значит, этот идеал осуществим.

Главное в свободной школе не то, что детям предоставляют делать все, что они хотят, не освобождение от дисциплины, а учительский свободный дух, самостоятельность, уважение к учителю. В мире много очень строгих школ с традиционными порядками, и все же именно эти элитные школы дают наиболее ценных людей. Потому что в них свободные, талантливые, честные учителя, преданные своему делу, - и потому в школе поддерживается дух справедливости. Однако в таких авторитарных школах далеко не все дети вырастают свободными. У некоторых, слабейших, талант свободы заглушается, школа ломает их.

Подлинно свободная школа та, в которую дети идут с радостью, где свобода царит на каждом уроке.

Именно в такой школе дети обретают смысл жизни. Они учатся думать свободно,

держаться свободно, жить свободно и ценить свободу – свою и каждого человека.

8. Путь к воспитанию свободных

Свобода – это цель, и дорога.

Для учителя важно вступить на эту дорогу и идти по ней, не слишком уклоняясь. Дорога к свободе очень трудна, ее без ошибок не пройдешь, но будем придерживаться цели.

Первый вопрос воспитателя свободных: не угнетаю ли я детей? Если я принуждаю их к чему-то – ради чего? Я думаю, что ради их пользы, но не убиваю ли я детский талант свободы? Передо мной класс, я нуждаюсь в определенном порядке, чтобы вести занятия, но не ломаю ли я ребенка, стараясь подчинить его общей дисциплине?

Возможно, не каждый учитель найдет ответ на каждый вопрос, но важно, чтобы эти вопросы были заданы себе.

Свобода умирает, где появляется страх. Учитель не боится детей, но и дети не боятся учителя – и свобода сама собой приходит в класс.

Освобождение от страха – первый шаг на пути к свободе в школе.

Осталось добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать духовно красивых, гордых людей – это ли не мечта учителя?

ДЕКЛАРАЦИЯ И ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН В ДУХЕ ДЕМОКРАТИИ, ОСНОВАННОГО НА ОСОЗНАНИИ ИМИ СВОИХ ПРАВ И ОБЯЗАННОСТЕЙ⁴⁹

**Принята в Будапеште 6–7 мая 1999 г.
на 104-ой сессии Комитета министров Совета Европы**

Комитет министров,

- 1) по случаю 50-й годовщины Совета Европы,
- 2) напоминая о миссии и справедливого общества, основанного на солидарности, общих ценностях и культурном наследии, обогащаемом его разнообразием,
- 3) вновь подтверждая свою приверженность духовным и моральным ценностям, являющимся подлинным источником индивидуальной свободы, политического плюрализма и верховного права, и тем принципам, которые составляют основу любой подлинной демократии,
- 4) подчеркивая первостепенную роль Конвенции о защите прав человека и основных свобод и других основополагающих документов Совета Европы и Организации Объединенных Наций, которые гарантируют каждому осуществление его неотъемлемых прав,
- 5) учитывая Итоговую декларацию и План действий, принятые на Второй встрече глав государств и правительства стран – членов Совета Европы, которые дополняют признание этих прав осуществлением вытекающих из них обязанностей,
- 6) подчеркивая неотложный характер более глубокого осознания и понимания каждым своих прав и обязанностей с целью развития у каждого способности осуществлять эти права и уважать права других.
- 7) подчеркивая основополагающую роль воспитания в целях более активного участия всех и каждого в демократической жизни на всех уровнях: местном, региональном и национальном,
- 8) признавая деятельность Совета Европы во всех областях, имеющих отношение к развитию ответственной гражданственности в демократическом обществе,
- 9) выражая озабоченность ростом насилия, ксенофобии, расизма, агрессивного национализма и религиозной нетерпимости, которые представляют главную угрозу для укрепления мира и демократии как на национальном, так и на международном уровнях,

⁴⁹ Печ. по: <http://www.lawmix.ru/abro.php?id=5055>

10) сознавая ответственность, вытекающую из права нынешнего и будущих поколений на в целом благоприятную для здоровья природную и антропогенную среду,

11) заявляет, что воспитание граждан в духе демократии, основанное на осознании ими своих прав и обязанностей,

I) является делом всей жизни и представляет собой процесс, который предлагает непосредственное участие в нем каждого и развивающийся в различных условиях: в семье, в учебных заведениях, на рабочем месте, в рамках профессиональных, политических и неправительственных организаций, в местных общинах, при проведении досуга и культурных мероприятий, через средства массовой информации, а также в ходе деятельности по защите и улучшению природной и антропогенной среды,

II) позволяет мужчинам и женщинам играть активную роль в общественной жизни и ответственно подходить к формированию своей собственной судьбы и судьбы своего общества,

III) направлено на привитие культуры прав человека, обеспечивающей полное уважение этих прав и понимание вытекающих из них обязанностей,

IV) подготавливает людей к тому, как надлежит жить в обществе, основанном на культурном многообразии, и подходить к существующим различиям осознанно, проявляя благоразумие и терпимость и соблюдая моральные принципы,

V) укрепляет социальную сплоченность, взаимопонимание и солидарность,

VI) должно охватывать все возрастные группы и слои общества,

12) подчеркивает важность нынешних мероприятий по воспитанию в духе демократической гражданственности, проводимых в рамках реализации Плана действия Встречи на высшем уровне в Страсбурге,

13) считает, что необходимо предпринять дополнительные действия в целях создания системы воспитания в духе демократической гражданственности (на устойчивой основе) на всех уровнях и во всех областях.

14) призывает государства – члены:

- способствовать утверждению демократической гражданственности, основанной на защите и дальнейшем развитии прав человека и основных свобод,

- сделать воспитание граждан в духе демократии, основанное на осознании ими своих прав и обязанностей, важнейшим компонентом всех политических программ и практических действий, касающихся сферы образования, профессиональной подготовки, культуры и молодежи,

15) постановляет:

- уделять в программах деятельности Совета Европы приоритетное внимание воспитанию граждан в духе демократии, основанному на осознании ими своих прав и обязанностей,

- принять прилагаемую к настоящей Декларации Программу и принять решение о ее согласованной реализации соответствующими структурами Совета Европы,

- принять до конца 2000 года в свете предложений соответствующих специализированных конференций министров руководящие принципы и рекомендации для государств-членов,

способствовать всеми имеющимися в распоряжении Комитета министров Совета Европы средствами осуществлению этой новой концепции во всех сферах гражданского общества и во всех областях внутригосударственной и международной жизни.

О ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Письмо Министерства образования Российской Федерации 15.01.2003 № 13-51-08/13⁵⁰

Последнее десятилетие XX и начало XXI века для России – время формирования

⁵⁰ Печ. по: Вестник образования России. 2003. № 7. С. 34–42.

гражданского общества и правового государства, перехода к рыночной экономике, признания человека, его прав и свобод высшей ценностью.

Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования. Успешная самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-Р; НГР: Р0102378, определены приоритетные направления образования, среди которых одними из главных стали: усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного гражданского образования, реализация на практике системного подхода, использование всего образовательного арсенала для достижения основных учебно-образовательных целей.

В настоящее время гражданское образование находится на этапе становления, который включает разработку содержания гражданского образования, развитие демократических начал в жизни образовательных учреждений и организацию социальной практики обучающихся.

Нормативные документы и информационно-методические материалы Министерства образования Российской Федерации стимулировали деятельность общеобразовательных учреждений в области гражданского образования. По решению Министерства образования Российской Федерации создан Центр гражданского образования при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. В субъектах Российской Федерации с целью разработки региональных концепций и их реализации, координации усилий всех заинтересованных организаций и учреждений созданы региональные центры гражданского образования.

Главной целью гражданского образования является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, а также готовность участвовать в общественно-политической жизни школы, местных сообществ.

Гражданское образование направлено на формирование гражданской компетентности личности. Гражданская компетентность личности – совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применять свои знания и умения на практике.

Становление гражданской компетентности школьников неразрывно связано с формированием у них основополагающих ценностей российской и мировой культуры, определяющих гражданское самосознание.

В процессе формирования демократических ценностей ориентиров важным является воспитание на основе социокультурных и исторических достижений многонационального народа Российской Федерации, народов других стран, а также культурных и исторических традиций родного края.

Гражданское образование представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое посредством организации учебных курсов, проведение внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического, уклада школьной жизни и правового пространства школы, формирование социальной и коммуникативной компетентности школьников средствами учебных дисциплин.

Гражданское образование в общеобразовательной школе включает в себя три ступени.

На первой ступени (начальное образование) закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества, развиваются коммуникативные способности ребенка, которые позволяют ему интегрироваться в сообщество, способствуют формированию умения разрешать конфликтные ситуации через диалог. Решение одной из главных задач начального образования – развитие творческого потенциала младшего школьника – помогает сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны.

Вторая ступень (основная школа) продолжает формировать систему ценностей и установок поведения подростка, помогает приобретать знания и умения, необходимые для будущей самостоятельной жизни в обществе.

На этом этапе стержнем гражданского образования является формирование уважения к закону, праву, правам других людей и ответственности перед обществом. Идет обогащение сознания и мышления, учащиеся знаниями об истории Отечества, познание ими элементарных моральных и правовых норм.

На третьей ступени (средняя (полная) школа) углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, происходит познание философских, культурных политико-правовых и социально-экономических основ жизни общества, определяется гражданская позиция человека, его социально-политическая ориентация. Задача этого этапа состоит в том, чтобы в процессе общественной деятельности учащиеся совершенствовали готовность и умение защищать свои права и права других людей, умели строить индивидуальную и коллективную деятельность.

Основными компонентами содержания гражданского образования являются политические, правовые знания; знания об основных социально-экономических процессах, происходящих в обществе; знания в области истории и культуры России и мира.

«Современная школа должна выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей и предметов. Дисциплины социально-общественного цикла позволяют обеспечить личностно-эмоциональное осмысление школьниками опыта взаимодействия людей в прошлом, формировать у них понимание ценностей демократического общества, важнейших качеств личности: толерантности, гражданской позиции, патриотизма» (письмо Минобрнауки России от 02.04.2002 № 13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении»).

Содержание гражданского образования включается в ряд школьных дисциплин начальной, основной и средней (полной) школы. Курс начальной школы «Окружающий мир» знакомит младших школьников с бытом и культурой народов, населяющих Россию, и важнейшими событиями истории Российского государства, а это способствует воспитанию гражданина, любящего свою Родину и сохраняющего наследие своих предков. Именно в этом возрасте дети начинают усваивать доступные им ценности общества, впитывают в себя нравственные нормы поведения, человека, гражданина, что является ступенькой на пути обучения школьников демократии. Уроки русского языка и литературного чтения, искусства содержат богатый материал из литературного и культурного наследия нашей страны. Они позволяют воспитывать в детях основы национального самосознания и достоинства, чувство уважения к своей истории, языку, к внутреннему миру человека и в конечном итоге формируют осознанное патриотическое чувство.

В основной школе содержание гражданского образования реализуется во всех учебных курсах и в первую очередь в дисциплинах гуманитарного и естественнонаучного циклов.

Интегрированный характер курсов граждановедения, обществознания позволяет

учащимся усвоить наиболее актуальные обобщенные знания о человеке, обществе, отношениях человека к природе, обществу, самому себе; другим людям; об основных областях общественной жизни (экономике, политике, праве, социальных отношениях, духовной культуре). Эти курсы помогают школьнику успешно ориентироваться в социальной реальности, взаимодействовать с социальной и природной средой. На уроках граждановедения и обществознания подростки приобретают опыт освоения основных социальных ролей (члена семьи, гражданина, избирателя, собственника, потребителя и т.д.). На основе личностно-эмоционального осмысления опыта взаимодействия людей в прошлом и настоящем у них формируется уважительное отношение к иному мнению, толерантность, нетерпимое отношении к ксенофобии, этнофобии, шовинизму. Школьники учатся вести диалог и конструктивно разрешать конфликтные ситуации, делать выбор в сложных ситуациях. В процессе изучения обществознания школьники смогут освоить идеалы и ценности демократического общества, патриотизма, осознать себя носителями гражданских прав и свобод в своей стране.

Программы курсов отечественной и всеобщей истории позволяют организовать систематическое и целенаправленное освоение школьниками истории развития прав человека и основных принципов, зафиксированных в середине прошлого века во Всеобщей декларации прав человека. В ходе изучения истории и обществознания учащиеся получают представления о духовном развитии человека, о статусе личности в условиях различных цивилизаций, демократии, о проблемах свободы и ответственности, гражданственности, гражданского самосознания и терпимости. Изучаемые в курсе литературы произведения выступают в качестве источника о добре и для, жизни и смерти, смене поколений, человеке и Боге, человеке и природе, человеке и нации, о правах человека, чести и долге, совести, нравственном выборе и способствуют формированию важнейших нравственных понятий и ценностей.

При изучении иностранного языка школьники получают общие сведения о стране языка, который они изучают, о ее национальной культуре и вкладе в мировую культуру. Они знакомятся с традициями, этикетом, бытом и досугом народов, населяющих данную страну. Изучение иностранного языка позволяет глубже понять культуру других народов, познакомиться с опытом становления и развития гражданского общества и демократического государства за рубежом, что способствует взаимопониманию между народами, толерантности.

Предметы естественнонаучного цикла акцентируют внимание на взаимодействии и взаимозависимости природных, социальных и экономических аспектов жизни общества; формируют у подростков чувство ответственности за сохранение окружающей среды, готовность активно участвовать в решении глобальных проблем, стоящих перед человечеством.

Важное значение в реализации задач гражданского образования имеет эффективное использование новейших педагогических технологий, обеспечивающих деятельностный аспект учебного процесса. Активные и интерактивные методики способствуют формированию умений и навыков как учебных, так и гражданских.

Предмет «Граждановедение» не входит в инвариантную часть действующего базисного учебного плана (1998 год). Однако в многих регионах этот предмет изучается за счет регионального компонента. Он обеспечен достаточно широким спектром учебной литературы, издаваемой различными издательствами: учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями. В общеобразовательных учреждениях проводится широкомасштабный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования (приказ Минобрнауки России от 21.05.2001 № 2093). Экспериментальный базисный учебный план предусматривает изучение в 5-8 классах курсов «Граждановедение».

В 2003 году предполагается утверждение федерального компонента государственного

стандарта общего образования. Впервые в основной школе предусматривается непрерывное систематическое изучение обществоведения с 5 по 9 класс. Введение курсов обществоведения (граждановедения) предоставляет большие возможности для целостного гражданского образования и воспитания школьников-подростков.

Воспитательный потенциал содержания гражданского образования, реализуемый в учебном процессе, при всей своей значимости все-таки недостаточен для формирования социально-активной, компетентной личности.

Формирование гражданского общества в России требует, чтобы система образования формировала сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократическом процессе. Существенным фактором гражданского становления подрастающего поколения россиян является активная социализация. Общеизвестно, что активную жизненную позицию молодого человека легче сформировать через деятельностное освоение явлений социально-экономического спектра, когда он участвует в моделировании социальных явлений, практически осваивает навыки ведения дискуссий и отстаивания своей точки зрения. Для того, чтобы развивать у российских детей такие навыки, следует «раздвинуть» стены школы, «включить» школьника в окружающий мир во всем его многообразии.

Одним из непеременимых условий подлинно гражданского образования и воспитания является перестройка всей системы школьного образования на демократической основе, внесение демократических отношений в саму ткань школьной жизни. Иными словами – создание в школе демократического уклада жизни.

Основными элементами демократического уклада являются:

- идеи приоритета прав личности, которая пронизывает всю школьную атмосферу – как содержание учебно-воспитательного процесса, так и всю школьную организацию;
- демократизация школьного управления, усиление его педагогического потенциала, обеспечение широкого участия членов школьного коллектива в управлении школой, создание возможностей для гражданской деятельности учащихся не только в учебном процессе, но и вне его;
- превращение школы в сообщество, открытое как для внешнего мира, так и для участников образовательного процесса;
- широкое участие обучающихся в разработке и решении школьных, местных и общественных проблем;
- создание в школе среды в разработке, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, конструктивного общения, диалога, консенсуса, согласование интересов групп участников школьной жизни, включая родителей и общественность, поощрение свободного и открытого обсуждения организационных принципов в жизни коллектива;
- создание в школе среды самосовершенствования и обновления; правового пространства (системы формальных и неформальных норм и традиций), развитие школьного соуправления, моделирование институтов демократий;
- учет возрастных особенностей и возможностей гражданского становления личности.

Основополагающие принципы организации школьного уклада должны стать важной составляющей содержания образования и воспитания.

В основу гражданского воспитания положена идея полноценного участия личности в решении общественно значимых задач общества. Она предполагает сочетание формирования навыков социальной практики с глубоким усвоением основ социальных наук. Одним из интенсивных методов социальной практики является социальное проектирование, осуществляемое как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Основная цель социального проектирования – создать условия, способствующие формированию у учащихся собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам. Социальное проектирование представляет собой незаменимую сферу применения

гражданских компетентностей.

Социальное проектирование не имеет жесткого ограничения во времени, в месте приложения сил. Здесь возможна живая практика, с настоящими социально-значимыми результатами, реально влияющими на социальную действительность.

Социальные проекты дают учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, наконец, страны в целом. В ходе реализации проектов учащиеся активно используют свои знания, общаются и сотрудничают друг с другом. Заслуживает внимание опыт разработки и реализации социальных проектов: Всероссийская акция «Я – гражданин России», проекты «Гражданин» (Самара) и «Гражданский форум» (Брянск).

Особую важность в гражданском образовании приобретает система оценивания результатов гражданского образования.

Организация оценивания – одна из самых сложных задач в образовательном процессе. В гражданском образовании эта задача осложняется тем, что объектом оценивания становится гражданская компетентность, рассматриваемая как универсальная способность человека участвовать в решении общих дел местного сообщества, своей страны и человечества в целом.

Оценивание в гражданском образовании представляет совокупность знаний, умений, навыков мышления и действия, ценностных ориентиров. Ключевым компонентом в этой триаде являются умения (навыки), поскольку гражданин выступает как социальный деятель, способный решать общие задачи. Знания и ценностные ориентиры проявляются лишь в действии. Чтобы проверить, обладает ли школьник определенной компетентностью, учитель должен увидеть, как он действует, решая общественнозначимые задачи. Таким образом, в гражданском образовании в первую очередь встает задача оценивание умений и навыков, разработка критериев эффективности обучения.

Для оценивания достижений учащихся в гражданском образовании предлагаются следующие критерии: объективность, адекватность, значимость, интегрированность, открытость, доступность.

«Объективность» достигается путем тщательной разработки конкретных критериев оценивания знаний, умений и социально-активной деятельности учащихся.

«Адекватность» подразумевает точность инструмента для оценивания. Для того чтобы применить этот критерий, необходимо ответить на вопрос: «Какое упражнение или задание может адекватно показать, что ученики достигли ожидаемых целей, овладели нужными знаниями, умениями, ценностями?»

«Значимость» предполагает выбор для оценивания самых важных из ожидаемых результатов (целей) курса. Для того, чтобы применить этот критерий, необходимо ответить на вопросы: «Какие ожидаемые результаты являются настолько важными, что их стоит оценивать? Являются ли эти знания, умения, ценности полезными, применимыми в реальной жизни, социальной практике гражданина?»

«Интегрированность» означает, что оценивание включено в сам процесс обучения.

«Открытость» требует, чтобы критерии и формы оценивания были известны учащимся заранее. Учащиеся должны знать, что и как будет оценено, при этом они могут принять участие в разработке критериев оценивания.

«Доступность» предполагает, что формы оценки просты и удобны в применении и использовании.

Использование данных критериев позволяет комплексно оценить достижения учащихся в гражданском образовании.

Наиболее адекватными методами оценивания гражданской компетентности наряду с традиционным устным или письменным опросом, тестированием, проверкой качества

выполнения практических заданий являются методы социологического исследования: интервьюирование, самооценка, наблюдение за поведением ученика в учебной ситуации и реальной жизни.

Спектр подходов к оцениванию может быть представлен следующим образом: банальное оценивание; рейтинговое оценивание; балльно-рейтинговое; оценивание по системе «зачет-незачет»; вербальное поощрение. Оценивание гражданской, демократической активности школьников может быть рассмотрено в широком социальном, социологическом, педагогическом, методическом аспектах. Из многообразия форм контроля и оценок, учащихся можно выделить несколько форм: тестирование, которое направлено на выявление компонента знаний; задания, моделирующие реальные жизненные ситуации, позволяющие оценить готовность учащихся применить знания на практике; форма самооценивания учащихся в вопросах демократической гражданственности.

ЧТО СДЕРЖИВАЕТ ДЕМОКРАТИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ⁵¹

Э.Э. Слабунова

1. Укоренившиеся традиции авторитарной школы. Для сознания стали привычными штампы, что школа – Та, где правит порядок, а порядок понимается как сверхрегламентация деятельности детей взрослыми и послушание со стороны детей.

2. Стереотипы педагогической деятельности. Они лежат в основе представления, что школа должна «формировать», «обучать» «воспитывать». Это – знакомые объектные отношения, ведущие к отрицанию всякого «само» – воспитания, учения, развития.

3. «Незнакомая» демократия. Демократические принципы и нормы в образовании не стали ценностью для массового сознания.

4. Ограничение самостоятельности школ. Проявляющаяся все настойчивее тенденция ограничения самостоятельности школ и их свободы обнаруживает себя, прежде всего, в излишней регламентации их деятельности, в требованиях «утверждения», «согласования свыше» каждого шага школы. Органы управления образованием все чаще превышают свою компетенцию и стремятся не замечать ст. 32 Закона РФ «Об образовании».

5. Отсутствие информации. Опыт демократической организации жизни школы мало совещается и анализируется. Учителя и администрация школ плохо информированы о том опыте демократизации, который существует в разрозненном виде. Педагогическое сообщество не знает о разработанных моделях и образцах создания демократического уклада школы.

6. Система обучения педагогов. Фактически отсутствует система обучения педагогов навыкам партнерства и взаимодействия. Это ведет к тому, что учителя не могут показать детям образцы сотрудничества, самоорганизации, совместности и эмпатийного общения.

7. Недостаточная культура общения. Низкий уровень культуры общения у взрослых, соответственно, передается детям. Взрослые, и даже учителя, не умеют развивать культуру общения у детей, не способны к диалогу с подростковой культурой.

8. Недостаточно развитые навыки самоорганизации. Слабые навыки или даже отсутствие навыков самоорганизации у взрослых ведет к неумению развивать их в детях.

9. Неразвитость детских общественных организаций. Взрослые не заинтересованы в осуществлении независимых детских объединений.

10. Авторитарное общение в большинстве семей. Противоречие между разными стилями отношений и укладами в семьях и школах приводит ребенка к недоверию, к неуважению взрослых, к неумению воспринимать свободу. Складывается двойной стандарт общения.

⁵¹ Печ. по: Демократическая школа. 2003. № 2. С. 81–82.
Слабунова Э.Э. – директор Лицея № 1 (Петрозаводск).

11. **Инфантилизм.** Несамостоятельность и потребительское отношение к жизни характерно для многих взрослых и детей. Типично ожидание, что «некто» должен «что-то» организовать, создать, представить. И в этом случае нет даже опыта, практики благодарения

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ШКОЛЫ⁵²

Н.Б. Крылова

Демократизация школы – тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав/свобод, норм, отношений (в том числе механизмов самоуправления и со-управления) в системе школьного образования. Эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития. Общество на разных этапах может ставить и решать разные задачи демократизации сферы образования (и системы школьного обучения) в зависимости от текущих задач развития демократии и актуализации ее отдельных проблем в тех или иных сферах жизни общества.

Школа – часть гражданского общества, но играть роль демократического института может лишь при условии, если государство не вмешивается в функции педагога по обеспечению условий развития ребенка, если оно не диктует нормы обучения и воспитания, полностью доверяя профессионалам. Традиция тоталитарного огосударствления школы в результате изменений последних лет была подорвана, но не преодолена полностью. Не случайно в основе теперешней демократизации лежат базисные цели:

обеспечить основные права и свободы человека в социальных группах (наделить их свободы законным статусом сначала на уровне школы);

соблюдать демократические процедуры принятия и исполнения решений;

создать реальные условия для самоопределения и самореализации детей и взрослых;

обеспечить их широкое участие в жизни самих школ и демократизации в целом.

К основным правам и свободам относятся уважение личности (ее достоинства, мнения, позиции и права выбора), участие в выработке общего решения, участие в решении всех дел сообщества, участие в управлении сообществом, участие в контроле соблюдения школьных законов и выполнения решений.

В общей системе демократических прав и свобод на данном этапе развития отечественного образования наиболее актуальными становятся:

открытость самого образования, публичность всех процессов его осуществления, начиная с утверждения образовательной политики школы и заканчивая общественной экспертизой;

обеспечение автономии образовательных учреждений и развития их органов само- и со-управления;

либерализация системы управления и самоуправления образованием;

создание условий для утверждения многообразия и вариативности (моделей и типов образовательных учреждений, программ, учебников и учебных пособий);

демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор педагога, программы, учебной группы, формы отчетности;

создание структур гражданского общества в сфере образования и обеспечения в ней публичного контроля над действиями органов управления.

Успех провозглашенной модернизации зависит от демократизации управления (прежде

⁵² Печ. по: // Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. 2005. Вып. 5 (24). С. 25 – 27.

Крылова Ната Борисовна – кандидат философских наук, главный редактор журналов «Новые ценности образования» и «Демократическая школа»

всего, на среднем и низшем уровнях) – форм взаимоотношений и взаимодействия субъектов образования, которые обеспечивают осуществление реальных демократических образовательных процессов как в самой школе, так и в структуре управления, которая стоит над школой.

Сегодня во многих регионах школы сталкиваются с администрированием, оставаясь под жестким руководством и контролем. Школа до сих пор не автономна, не самостоятельна, школьное самоуправление копирует властные государственные структуры («вертикаль»), даже не представляя, как можно создать горизонтальные демократические структуры со=управления детско-взрослого сообщества: ведь формы **прямой демократии** как нельзя лучше соответствует укладу самой школьной жизни. В школьных коллективах слабо развита готовность вырабатывать публично согласованные решения, недостаточно понимание возможностей самоорганизации. В итоге для массовой школы стали привычны проявления «неоавторитаризма»: навязывание педагогическому коллективу решений администрации; принудительные задания сверху (в классе и в системе управления); формализм их выполнения снизу; отсутствие опоры на личную заинтересованность в результатах деятельности ученика и учителя; формально-силовое поддержание дисциплины (как в классе, так и в среде педагогов); манипулирование мнением; имитация «нужной» деятельности.

Суть демократических норм управления можно выразить так: не школа для управления, не учитель для администрации (как объекты инспектирования), а управление/инспектор/директор – для обеспечения инновационной деятельности школы и учителя. Задача управления разных уровней – развитие детско-взрослых (учительских и родительских) сообществ, способных к самоопределению, самоорганизации и самоконтролю. При этом надо учитывать, что сама демократия не сводится к «народовластию». Демократия – это диалог, обсуждение проблем, принятие мнения каждого, учет позиции меньшинства и согласование решений на всех уровнях (диалог – это организационный аналог и психологический эквивалент демократии: если вы способны на диалог, значит, вы открыты демократии).

Благодаря распространенному в школах стилю управления часто оказывается, что можно вообще обойтись без дискуссий и выработки согласованных решений: до сведения школ просто доводится, что они «**должны**» делать, а школы «**обязаны**» все выполнять и не возражать. При этом забывается, что законом установлено *государственно-общественное* управление образованием, которое со временем станет *общественно-государственным*. **За обеспечением общественной составляющей управления** следует наблюдать общественным организациям и независимым профессиональным и родительским ассоциациям, которых у нас еще недостаточно. Само же их сотрудничество со школами порой трактуется узко прагматически – как одностороннее действие, беспспорное выполнение нижестоящими указаний вышестоящих. Иного «сотрудничества» вертикально устроенное управление на местах представить себе порой не может.

Сущность же *«воодушевленного управления»*, провозглашенного еще матвеевской «Учительской газетой» времен перестройки, – **обеспечение демократических условий саморазвития школ:**

- публичности и совместности всех действий; опоры на общественную поддержку деятельности;
- соблюдения интересов всех субъектов образовательной политики; уважения прав меньшинства при принятии решений;
- прозрачности механизмов управления, их нацеленности на взаимодействие;
- добровольности принятия ответственности субъектами образования, опоры на их инициативу; поддержки инновационной деятельности и широкого участия инициативных групп в выполнении решений, а также поддержки их права влиять на образовательную политику;
- равенства прав детей и взрослых в школьном самоуправлении и уважения их свобод

в школе.

Образовательная политика часто рассматривается исключительно как государственная прерогатива. Об этом сказано в статье 28 Закона РФ «Об образовании». Однако школа имеет те же права. Ее права – продолжение провозглашенных в Законе принципов:

гуманистического характера образования;

единства федерального и регионального культурного и образовательного пространства;

общедоступности и адаптивности системы образования;

светского характера образования;

его свободы и плюрализма;

демократического, государственно-общественного характера управления и автономности образовательных учреждений.

Эти принципы, особенно два последних, дают школе право на проведение собственной образовательной политики, демократически согласованной с государственной. Структуры управления должны обеспечить право школы сохранять собственную образовательную политику, опираясь на «правовые гарантии для функционирования и развития системы образования» (статья 4 Закона).

Демократизация начинается с обеспечения реального **равноправия**:

- Школьное сообщество организуется на принципе равных возможностей. Мнения его членов принято суммировать. При решении любого вопроса должны выявляться, рассматриваться и учитываться все точки зрения.
- Предложение или решение голосуется только тогда, когда есть возражения. Если какое-то решение принимается большинством голосов – то это вовсе не завершение процесса принятия решения («большинство победило меньшинство»), а только начало его согласования («большинство договаривается с меньшинством»). Голосование укажет на необходимость поиска консенсуса.
- Согласование (консенсус) может примирить и разрешить противоречия, поскольку ему свойственны толерантность и признание равенства прав при многообразии интересов.
- Система голосования, основанная на простом подсчете голосов «за и против», способствуют расколу сообщества и служит причиной конфронтации. Диктатура (диктат) большинства противоречит демократической норме учета всех позиций. Неограниченная власть большинства может иметь негативные последствия: единовластие, манипулирование мнением людей.

Демократические нормы обеспечивают то, что **сообществом управляет его общее согласованное мнение**. Еще одной нормой при этом выступает открытое, свободное и безбоязненное выражение мнения и толерантное отношение к иному мнению. Единичное мнение всегда принимается в расчет. Смысл его – в том, что, если не здесь и теперь, то позже оно призвано **сыграть свою роль в общем балансе сил**. В конечном счете, согласованное предложение может потерять какие-то детали, но взамен сообщество получит **определенную степень согласованности**, позицию, устраивающую всех. В итоге **вырабатывается бесконфликтное решение – основа сотрудничества, в которое включены все**. Создать в школе **атмосферу реального, а не показного сотрудничества учащихся, родителей и педагогов** – основное средство реализации собственной демократической образовательной политики. Относительная независимость решений школьного сообщества, право на собственную стратегию и тактику образования, автономия школьной жизни – вот те начала демократизации, которые принесут обновление.

ГДЕ МЫ УЧИМСЯ ДЕМОКРАТИИ?⁵³

⁵³ Печ. по: Демократическая школа. 2006. № 2. С. 53–60.

Биеста Герт, научный руководитель исследований Школы образования и непрерывного (пожизненного) образования Университета Экстер (Англия), профессор Университета Орберо (Швеция). Главный редактор журнала «Studies in Philosophy and Education». В 2006 г. Издал книгу «За рамками учебы. Демократическое

Г. Биеста

Вопросы демократии всегда переплетались с вопросами об образовании. Начиная с Афинского полиса, мыслители-политики и философы образования размышляли о том, какое образование могло бы лучше всего подготовить людей (*demos*) к их участию в управлении (*kratein*) обществом. Хотя наш сложный, глобальный мир сегодня почти не имеет сходства с полисом Афин, вопрос об отношениях между образованием и демократией столь же актуален, как и тогда. В этой статье я хотел бы обратиться к этому, казалось бы, простому, но фундаментальному на деле вопросу о соотношении демократического образования и образования для демократического гражданства. Этот вопрос может прозвучать и иначе: где мы учимся демократии? Мой ответ в некотором смысле столь же прост и фундаментален, как и сам вопрос: я убежден, что в принципе, мы учимся демократии всюду и все время.

Мои размышления об отношениях между образованием, школьным обучением и демократией должны быть поняты на фоне недавних событий в сфере государственного образования в Англии и в контексте введения в сентябре 2002 г. гражданского образования как обязательного предмета для учащихся одиннадцати-шестнадцати лет. Введение гражданского образования – прямой ответ на якобы существующий кризис британской демократии.

С одной стороны, существует обеспокоенность низким уровнем политического и гражданского участия. С другой, – идея кризиса имела в основе представления о «распространяющейся эрозии социальной, политической, экономической и моральной структуры общества в Англии перед лицом быстрых экономических и социальных изменений. В заключительном докладе Консультативной группы, изучавшей состояние образования для гражданства и обучения демократии в школах, подчеркивалось, что «озабоченность вызывает уровень апатии, невежества и цинизма в общественной жизни», что текущая ситуация вызывает тревогу, но «может и должна быть исправлена».

Хотя есть озабоченность качеством демократии в обществе в целом, особое беспокойство вызывает роль и положение молодых людей. Неоднократно подтверждалось, что для молодых людей характерен более низкий уровень политического интереса, знаний и активного поведения, чем для взрослых. Как отмечают некоторые исследователи, это – нормальное проявление в рамках жизненного цикла, так как политические интересы растут с возрастом. Есть также свидетельство, что фактическое снижение политического интереса и активности молодых людей в сравнении с предыдущими поколениями связано с отношением к «официальной» политике. В то же время, есть данные, что молодые люди имеют различающиеся политические позиции, поэтому снижение интереса к «официальной» политике не обязательно подразумевало потерю интереса к социальным и политическим проблемам вообще. Другие исследователи придерживаются мнения, что позиция молодежи не так сильно отличается от политических взглядов населения в целом.

Английское правительство использует ситуацию предполагаемого кризиса демократии и хочет решить проблему средствами образования, для чего вводит обязательные уроки демократического гражданства (*lessons in democratic citizenship*). Отнюдь не преуменьшая значение гражданского образования, поскольку у молодых людей отмечен недостаток знания и понимания в этой области, хочу подчеркнуть, что включение курса по гражданству в учебный план на деле служило целям маскировки более глубокой проблемы роли, положения и позиции молодежи в обществе.

Я так же хотел бы предположить, что, вводя гражданское образование, английское правительство уходит от ответственности за будущее демократии, предполагая, что школа может и должна «преодолеть» кризис демократии. Моя критическая оценка касается не

самой учебной программы по гражданству, а идеи, что предполагаемый кризис демократии можно преодолеть на основе образовательных стратегий, которые должны сделать из индивидуумов «хороших граждан», то есть идеи подготовки (производства) демократического гражданина.

Здесь есть три проблемы.

Первая проблема относительно данной идеи состоит в том, что гражданское образование в значительной степени нацелено на каждого из молодых людей как индивидуума. Предполагается, что им недостает надлежащего знания, навыков, «правильных ценностей» и установок, чтобы быть такими гражданами, какими они должны быть, и что можно, передавая правильные знания, навыки и установки, сформировать из них хороших, демократических граждан. Такая логика не только детально определяет проблему гражданства молодых людей, но при этом, следуя неолиберальным взглядам, обвиняет самих молодых людей в социальной незрелости. Предполагается, что демократическое общество появится само собой, когда все граждане будут иметь «правильные знания, навыки и установки». Так мыслить – не только политически наивно, но и слишком оптимистично с точки зрения образования. Это образ мысли базируется на идее статической демократии и статического демократического гражданства, где основной является предположение: как только мы подготовили (произвели) демократического гражданина, демократия будет гарантирована.

Такая логика не принимает во внимание, что граждане не прекращают учиться, как только они приобрели некую сумму знаний, навыки и установок. Если уж есть кризис демократии, что само по себе требует обсуждения, то тогда надо признать, что, по крайней мере, отчасти кризис возник потому, что люди как демократические граждане не всегда остаются таковыми (а значит, асам идея неверна). В этом контексте мы не должны забыть, что гражданское образование может быть только необходимым, но никогда не достаточным условием для демократического гражданства (я возвращусь к этому ниже). Защитники гражданского образования действительно признают, что школы могут сделать многое. Они подчеркивают, что школы могут и должны вносить большой вклад в формирование демократического гражданского общества.

Это приводит меня ко второй проблеме, относящейся к идее гражданского образования, – проблеме обычного понимания демократического гражданства как результата развития и образовательной траектории. Идея «гражданство=как=результат» связана с инструментальным подходом к образованию: она побуждает педагогов обращать основное внимание на наиболее эффективные способы «формирования» демократического гражданства и гораздо меньше внимания уделять вопросу, что же демократическое гражданство фактически влечет за собой.

Председатель Консультативной группы «Образование для гражданства и обучения демократии в школах» Bernard Crick, утверждает, например, что цель гражданского образования «состоит в том, чтобы создать активных и ответственных граждан». В основном деятельность разработчиков учебного плана, практиков и управленцев за последние пять лет сводилось к поиску формирования демократического гражданства, и остался почти без внимания критический анализ концепции гражданства, которая находится в основании нового учебного плана.

С образовательной точки зрения главная проблема идеи «гражданство=как=результат» состоит в том, что она предполагает демократическое гражданство как некое состояние, которое достигается лишь после того, как каждый из учащихся завершил определенный этап развития и образования. Такая трактовка ставит молодых людей в проблематичное положение «пока=еще=не=гражданина».

Есть, конечно, свои практические и политические резоны в том, чтобы ограничить определенным возрастом участие в принятии политических решений и голосовании. В тоже время, в ходе недавних выборов в Англии говорилось также, что минимальный возраст участия в голосовании надо понизить, по крайней мере, до уровня, который

считается законной нормой для молодых людей, вступающих в половые отношения. Но если мы посмотрим на проблему с образовательной точки зрения, и особенно на самостоятельное учение, которое связано с демократическим гражданством, становится ясно, что молодые люди уже являются частью социальной жизни; что их можно всегда вписывать (как часть в целом) в более широкой социально-экономический, культурный и политический контекст и что с эмпирической точки зрения они всегда являются гражданами общества, безотносительно их возраста.

Этот основной пункт дискуссий вопросов о демократическом учении и учении для демократии выводит нас на третью проблему, связанную с идеей гражданского образования. Общеизвестно, что никакая образовательная стратегия не может гарантировать того, что, если что-то преподается, то это же адекватно и усваивается. Гражданство – не исключение. Между преподаванием и учением взаимосвязь устанавливается только тогда, когда учащиеся активно осмысливают то, чему их учат (вкладывают свой смысл).

Образование, говоря иначе, - коммуникативный процесс, который существует только как результат интерпретирующих действий учащихся, что указывает на невозможность образовательной технологии, которая сводит образование к преподаванию. Это означает, что одним из самых важных вопросов для гражданского образования должен быть вопрос о том, на каком основании и с каких позиций молодые люди придают практическое значение и осмысливают действующий учебный план и программы.

Именно этот момент – условие практического освоения молодыми людьми гражданства – принципиально важен. Дело в том, что молодые люди учатся демократии и гражданству в гораздо большей степени на основе собственного демократического и недемократического опыта каждого дня жизни, чем в рамках официальной учебной программы по гражданству (граждановедению). Фактическое состояние гражданства молодых людей определяет, с другими словами, в большой степени «содержание каждодневной учебной программы гражданства», поэтому разумно предложить, что именно изучение реальных ситуаций и реального опыта будет иметь более глубокое и длительное воздействие, чем официальный школьный учебный план.

Если молодые люди в их реальной жизни не имеют никакой возможности влиять на значимые для них ситуации; если у молодых людей нет возможности высказываться и быть услышанными; если они участвуют в реальной деятельности, то предположение, что уроки по гражданству превратят их в активных и ответственных граждан, - иллюзия.

Если, с одной стороны, правительство требует, чтобы молодые люди стали активными и ответственными гражданами, и в то же время не решает проблем экономического и социального неравенства, то тем самым молодым людям «преподается», что некоторые из них «более равны», чем другие. Поэтому трудно вообразить учебную программу по гражданству, которая будет в то же время преобразовывать молодых людей в активных и ответственных граждан.

Эти противоречия показывают (и это важно для широкого обсуждения роли образования в демократическом обществе): введение гражданского образования не обращено к реальной проблеме положения молодых людей в демократическом обществе, а в некотором смысле оно даже маскирует эту проблему. Приоритетом должно стать улучшение материальных и фактических условий и состояния гражданства молодых людей, повышение качества их демократического образа жизни. Это, конечно, не главная обязанность педагогов и учителей (вот почему я думаю, что фактом введения гражданского образования английское правительство утратило свою ответственность за будущее демократии).

К каким выводам приводит нас эти рассуждения?

Мы должны скептически относиться к предложениям, в которых гражданское образование рассматривается как разрешение кризиса демократии. Эффективный подход к проблеме кризиса не требует увеличения объема образования. Прежде всего, требуется

больше демократии, что означает: приоритетом должно быть улучшение фактического состояния гражданства молодых людей, материальных условий и демократических аспектов их жизни.

Второй вывод имеет отношение к значимым исследованиям. Если действительно верно, что фактическое состояние гражданства молодых людей является решающим для их демократического учения и развития, то важно детально изучить жизнь молодых людей и воздействие на них в процессе учебы. В Университете Эксетера мы ведем научно-исследовательскую работу, в процессе которой стремимся понять соотношение условий, состояния гражданства молодых людей и их учебы в рамках гражданского образования. Пока наше исследование пришло к двум важным выводам.

Первое: образ жизни молодых людей складывается из качественно различных практик, коммуникаций в сообществе и действий в пространстве семьи, школы, досуга, работы, СМИ, и все эти практики и действия обеспечивают значительно различающиеся возможности для демократических действий и учебы (*democratic action and learning*). Это означает, что демократическая учеба молодых людей не одномерный процесс. Она фактически состоит из сложного набора положительного и отрицательного опыта демократии.

В исследовании мы используем широкое социальное определение демократии. Для нас демократия не зависит от отношений молодых людей и правительства, но определяется ежедневным опытом участия и включения в практику решения вопросов, как жить вместе с другими в многообразном мире различных интересов, ценностей, позиций.

Второе важное заключение, вытекающее из нашего исследования: в большинстве случаев школа оказывается наименее удобной средой проявления демократических действий и опыта. Это характеризует школу как учреждение в целом (и также говорит о характере государственного образования в Англии), хотя и существует некая позитивная практика, потому что многие из участников исследований сообщают о действительно положительном опыте отдельных учителей. Досуговая деятельность, оказывается, обеспечивают намного больше возможностей для демократического действия и опыта. Их же обеспечение в сферах семьи и работы зависит от личных отношений с родителями, другими членами семьи и в контексте работы – от отношений с коллегами и работодателями.

На основе нашего исследования мы создали типологию контекстов, которая помогает нам понимать, почему различный социальный контекст обеспечивает различные возможности для демократических действий и учебы. Мы различаем: неизбежный контекст семейных отношений, обязательные школьные контексты, добровольные контексты досуга и неоднозначные контексты в сфере работы и СМИ.

Для большинства молодых людей, которые еще не окончили школу, работа часто начинается как добровольная деятельность. Однако, как только они становятся более независимыми материально, работа приобретает все более обязательный характер для поддержки определенного образа жизни. Отношение к СМИ могло бы быть охарактеризовано как добровольное, но широкое проникновение вездесущих СМИ в жизнь многих молодых людей неизбежно меняет роль СМИ. Один из вопросов исследования, который интересовал нас, касается того, как молодые люди относятся к потенциально противоречивым сообщениям и опыту в различных контекстах их жизни. Один из ключевых вопросов был таким: с чем больше связана демократическая учеба - людьми и отношениями или с контекстами? Этот вопрос особенно важен для того, чтобы видеть, можно ли отрицательный опыт относительно демократии в одной ситуации/контексте компенсировать положительным опытом в других контекстах.

Это приводит меня к третьему выводу.

Не означает ли моя критика идеи гражданского образования и настоятельная рекомендация сосредоточить внимание на практике обретения молодыми людьми их демократического и недемократического опыта их ежедневной жизни, что школы не

играют в этих процессах никакой роли? Вообще нет. Мое предложение – надо продвинуться в традиционном понимании отношения между образованием и демократией. Мы не должны думать, что демократии обучают в семье и школе; что если «правильное образование» сформирует «хорошего гражданина», то молодые люди сразу готовы войти в демократию и не должны больше ничему учиться.

Я утверждаю, что демократии мы учимся повсюду. Это означает, что мы должны сосредоточить внимание на качестве демократических практик и взаимодействий в сообществах, в которых живут молодые люди. Учение не должно предшествовать таким действиям; оно должно следовать за практикой и быть рефлексией демократических и недемократических действий и опыта.

Школы в этих процессах должны играть важную роль – стимулировать и поддерживать осмысление тех хрупких условий, при которых демократия может – иногда – быть. Мы не можем обязать школы создавать такие условия в других сферах общества, поскольку само демократическое общество должно об этом заботиться. Единственная вещь, которую мы можем ожидать от школ, – внимание к демократическому качеству школы непосредственно как контексту жизни и учебы. Это – внимание к реальным условиям гражданства молодых людей в самой школе.

Может ли школа как учреждение в настоящий момент обеспечить реальные возможности для демократического действия и опыта – вопрос эмпирический, он нуждается в последующем изучении и обсуждении. Единственная вещь, которую школы определенно не должны делать, – они не должны создать псевдодемократию, которая бы обременяла молодых людей ответственностью, но не давала бы инструменты фактического влияния или изменения ситуации.

Демократии мы учимся не только повсюду, но и непрерывно; или, если быть более точным, демократия нас учит все время и «не учит». Это – еще одна причина, почему ответственность образования за демократию не может быть ограничена созданием «хорошего» гражданина-демократа и почему важно также вкладывать капитал в реальные условия и состояния гражданства молодых людей.

Этот подход имеет значение также для понимания демократической учебы взрослых (*democratic learning of adults*). Здесь применима та же логика; нет никакого смысла читать взрослым лекции о демократии, если их ежедневная ситуация не обеспечивает им какие-либо возможности для демократического действия и опыта демократии.

В связи с этим повторю: для выхода из кризиса демократии не нужно увеличивать объем образования, просто надо больше самой демократии.

Это в действительности ставит вопрос, есть ли место или пространство в обществе, где взрослые могут осмыслить те хрупкие условия, при которых демократия возможна. Одно из мест, где это обычно происходит, – сфера образования взрослых. Однако во многих странах образование взрослых все более используется как движущая сила экономики (экономики) и меньше – как движущая сила для демократии. Если же мы думаем о пожизненной учебе только в экономических терминах и забываем, что демократическое общество может существовать только как самообучающееся общество (в том числе и самообучающаяся демократия – *learning democracy*), то мы должны обеспокоиться будущим демократии.

В заключении: образование не может ни создавать, ни спасти демократию. Единственное, что оно может и должно сделать, – обеспечить поддержку в тех ситуациях, в которых сама демократия является реальной возможностью.

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО УКЛАДА ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ⁵⁴

⁵⁴ Печатается по: *Тубельский А.Н.* Создание демократического уклада жизни школы // Демократическая школа. 2005. № 2. С. 3–6, 8–12.

Тубельский Александр Наумович – кандидат педагогических наук, генеральный директор НПО «Школа самоопределения», президент Ассоциации демократических школ.

А.Н. Тубельский

Как определить, какой уклад существует в школе?

Особенности уклада жизни школы не всегда осознаются руководителями школы и учителями, а потому изменения уклада не становятся объектом целенаправленной работы. Попросите своих учеников (лучше старшеклассников) написать несколько слов, которыми характеризуется уклад жизни школы, в которой они проучились много лет. Возможно, они найдут слова, отражающие суть гуманного воспитания, например, доброта, понимание, равноправие, уважение к мнению младшего, сотрудничество. Тогда директору нечего беспокоиться. Важно только подумать, как закрепить такую атмосферу, проанализировав факторы, которые помогают сделать ее такой, как пишут ребята.

Но если они подберут другие слова: власть учителя, постоянное чувство вины, страх перед директором, тревога перед контрольной, чувство тревоги в момент, когда учитель водит пальцем по странице журнала в поисках жертвы? Тогда уклад жизни вашей школы напоминает уклад ГУЛАГа, тюрьмы, дисциплинарного батальона.

Значит школа устроена так, что ее стиль никак не может формировать опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Значит, в школе нужно создавать некоторую действующую модель такой общины, такого сообщества, которая бы эти нормы продуцировала, и в которой можно было бы приобретать этот опыт.

Уклад – опыт выбора

Что имеем в виду, когда говорим об опыте? Во-первых, опыт выбора.

В нормальном гражданском обществе гражданину предоставляются разные возможности, он должен уметь постоянно выбирать. В сегодняшней школе нет возможности для обретения такого опыта, опыта выбора учителя, курса, выбора освоения, видов работ и т.п. Нужные условия, которые ставят перед ребенком необходимость выбор делать, его обосновывать и доказывать.

Уклад – опыт создания правовых норм

Опыт создания правовых норм необходим вовсе не для того, чтобы готовить юристов, законовевдов или законодателей (из старших ребят, может быть, один или два процента, действительно, сделают это профессией), но опыт участия в подготовке норм жизни – своей, школьного сообщества, необходим. Сами нормы, законы, положения надо постоянно изменять, совершенствовать, но не для того, чтобы законы стали лучше в этом году. Важно само приобщение, само участие всех ребят в обсуждении того или иного проекта закона, **его принятия демократическим путем.**

Это формирует опыт создания определенных норм, опыт самому себе ставить пределы. Для воспитания толерантности – это важнее, чем *знание* тех или иных правовых норм. Как известно, правовые нормы, особенно, уголовное право, лучше всех знают преступники, которые сидят в тюрьмах; они в отличие от других граждан, знают каждую статью, квалификацию преступлений. Но уметь поставить себе самому пределы и соотнести это с существующими в обществе нормами, законами – это наиболее важно.

Уклад – опыт управления школой

Необходим опыт управления школьным сообществом – это очень важно не только для воспитания лидеров, которые нужны. Важна сама проблема органов самоуправления в школах, решая которую, мы сможем решать и проблему становления демократического сознания.

Представляется, что для формирования такого сознания важен опыт участия буквально каждого в управлении школой. Однако нельзя создавать органы управления отдельно для детского коллектива, отдельно для педагогов. Это должно быть органы со-управления. Такое **совместное управление** весьма перспективная вещь, потому что дети на равных со взрослыми правах могут обсуждать вопросы и проблемы, предлагать и принимать

решения. Такой опыт со-управления взрослых и детей **на основе демократических процедур избрания**, на основе реальной передачи полномочий прав и обязанностей такому органу, очень важен.

Не каждый директор школы настолько смел, что может часть каких-то своих серьезных обязанностей и полномочий срезать передать такому органу. Один директор совершенно спокойно отнесется к тому, что в школьной Конституции существует норма, по которой совет школы имеет право накладывать *вето* на решения директора. Для другого это не приемлемо. Но в той или иной степени, на определенной стадии развития школьного коллектива предполагается передача органам самоуправления реальных прав. Только наличие этих прав подвигает молодежь и учителей на это, чтобы реально этим заняться, а не играть в самоуправление, как многие годы у нас в стране было, а порой и сохраняется до сих пор.

Уклад – опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека

В этих органах со-управления приобретается опыт разрешения конфликтов. Известно, что для нашего взбудораженного общественного сознания привычен путь решения конфликтов путем противостояния одной точки зрения другой. Психолог Б.И. Хасан⁵⁵ отмечает, что чаще всего решаются конфликты одним способом: «Нет, я все равно прав, я все равно правее, и до сих пор, пока я не добьюсь, не настою на том, чтобы принята была моя точка зрения, я не успокоюсь».

В сознании конфликтующего нет попытки уладить дело, установить консенсус интересов. Поэтому надо накапливать с детства опыт разрешения конфликтов правовым путем, на основе тех норм, которые коллектив создал, используя разные органы самоуправления. Необходимость иметь в школе специальные правозащитные органы служат предметом дискуссий педагогов много лет. Известен опыт Я. Корчака⁵⁶ в варшавском Доме ребенка по действию детского суда и разработке кодекса проступков и наказаний за них.

В проблеме школьного правосудия есть педагогическая составляющая. Опыт осуждения проступка товарища, назначение наказания неоднозначен для тех, кто судит. В этой ситуации можно получить и опыт справедливости, и урок черствости. Однако в умелых руках, при наличии в школе развитого школьного законодательства вполне полезно иметь такой орган. При этом постоянно надо подчеркивать его отличие от судов государственных. Он рассматривает не преступления (это право принадлежит только государственным органам), а только проступки, прежде всего, те из них, которые нарушают права другого человека, а также законы принятые всеми. Поэтому даже название такого органа должно отличать его от взрослых судов (например, Совет справедливых, Суд Чести, Правозащитный комитет и т.п.)

Принятые судами в демократическом обществе нормы должны соблюдаться. К ним относится исчерпывающий перечень поступков, который школьный закон рассматривает как покушение на честь и достоинство, права и свободы личности. Конечно, сам этот перечень должен постоянно пересматриваться и изменяться, вначале стоит ограничиться перечислением тех проступков, которые в наибольшей мере мешают обеспечить свободное развитие каждого школьника. <...>

Возможно, создание школьного правозащитного органа – Суда, Совета справедливых, Конфликтной комиссии – будет первым шагом реконструкции уклада на основе норм гуманизма и толерантности.

Уклад – совместное проектирование школы как действующей модели гражданского общества

Следующим шагом может стать разработка проекта создания в школе действующей

⁵⁵ Хасан Борис Исаакович – доктор психологических наук, конфликтолог (Красноярск).

⁵⁶ Корча Януш (1878 – 1942), польский педагог, детский писатель, врач, общественный деятель.

модели общества, основанного не на насилии, а на праве и законе. Вслед за принятым всеми Законом о защите чести и достоинства личности можно предусмотреть работу над другими нормами, регулирующими школьную жизнь. Какие нормы разрабатывать – дело школьного коллектива. Однако возможно выделить несколько принципов, общих для всех в этой работе.

Законы (правила, нормы) должны не строиться по чужому образцу, а исходить из реалий собственной жизни школы. Поэтому важно перед разработкой проекта хорошо представлять себе ту сферу школьной жизни, которую будет регулировать закон. Важно узнать общественного мнения о проблемах для учеников и учителей в этой сфере, их отношение к предлагаемым нормам, собрать предложение о том, какими правилами можно улучшить и совершенствовать эту сферу.

Одним из важнейших принципов внутришкольного законодательства является то, что законы не могут писаться только для детей. Законы в школьной общине действуют для всех – и детей, и взрослых. Это положение, между тем, чаще всего нарушается. У некоторых педагогов всегда появляется соблазн при помощи нормы закона, которая создана и принята детьми, предъявлять к ним требования, которые они сами не выполняют. Обязывая, к примеру, законом учеников не опаздывать к началу урока, сами могут и задержаться. Обязывая уважительно относиться к учителю, сами позволяют себе резкие высказывания в отношении детей. Конечно, и то, и другое всегда встречается в многообразной школьной жизни, важно не исключить эти нарушения вовсе, а на основе совместно принятых правил жизни стараться и взрослым, и детям их соблюдать, а при нарушении отвечать за это в одинаковой мере.

В связи с этим возникает вопрос о том, что должна представлять норма, закрепленная законом, - санкция или правило? При создании школьных норм всегда есть соблазн и у учеников, и у учителей установить, прежде всего, строгую ответственность за нарушение. И тогда закон превращается в свод наказаний за самые незначительные деяния.

В цивилизованных демократических обществах законы определяют, как правило то, что нельзя делать, все же остальные действия граждане совершают сами по своей воле, желаниям и потребностям.

Намерение урегулировать при помощи закона ту или иную сферу жизни школы, решить важную проблему требует создания ситуации, при которой возможно несколько вариантов решения и альтернатив предполагаемых норм. Поэтому нужно подумать о существовании механизма создания проектов различными группами и обсуждения вариантов.

В условиях школы, в отличие от больших государств, нужно создавать условия, для того, чтобы в подготовке, обсуждении и принятии законов участвовало как можно больше членов школьного сообщества. <...> Участие детей в выработке норм, правил общей жизни делает их активными носителями и защитниками этих норм. Это всецело относится и к законотворческой деятельности в школе.

Конечно, невозможно всем вместе на общем собрании писать закон, его проект всегда готовит какая-то группа или несколько групп. Но к обсуждению, внесению добавлений и изменений в эти проекты нужно стараться привлекать как можно больше детей и взрослых. Отсюда и неперемennые условия опубликования принятых законов, фиксации внимания на их содержании, помощь в том, чтобы научить детей пользоваться ими при возникновении проблем и конфликтов.

Известно, что общество тем стабильнее, чем стабильнее действующие в нем законы. Действительно пользование законом, принятым давно, может переходить в привычку. Однако по отношению к коллективу школы это не совсем так. Его особенность – в постоянном изменении его состава. Приходят новые ученики, взрослеют те, кто в силу возраста не участвовал прежде в законотворчестве, а чувство причастности должно быть присуще всем. Возможно поэтому регулярное обсуждение уже принятых законов, внесение в них изменений и дополнений не столько ведет к совершенству самого закона,

сколько рождает ощущение своего авторства.

Детско–взрослые органы со-управления – главное отличие демократического уклада

Одна из основных проблем для учителя состоит в том, что ему необходимо преодолеть взгляд на ребенка как на объект воспитательных усилий взрослых, принять его как равного гражданина в детско-взрослом сообществе школы. Отсюда вытекает потребность создать такие органы управления этим сообществом, которые бы признавались и детьми, и взрослыми как полномочные и референтные для всех. Это вовсе не исключает наличия каких-либо объединений взрослых (педагогический совет, проблемные группы, методобъединения и т.п.) и учащихся (клубы, секции, научные общества и т.п.). Просто эти объединения, будучи автономными в реализации своих целей, должны подчиниться общим правилам и признавать власть и роль органов коллектива, избранных всеми.

Наделяя тот или иной орган коллектива полномочиями, прежде всего, необходимо определить, на что направлены эти полномочия. Нередко при решении этого вопроса взрослые, да и дети тоже, отягощенные наследием прошлых лет, думают о том, какие решения он будет принимать, за что отвечать, *какие санкции* накладывать за нарушение своих решений.

Однако идеалом и главной функцией общественных институтов в подлинно демократическом сообществе является защита прав и свобод личности. Именно момент создания того или иного органа, совместное обсуждение его полномочий – самая подходящая ситуация, в которой создается опыт рассматривать любую организацию с позиции прав человека.

ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ⁵⁷

А.Н. Тубельский

Сущность и проблемы демократического образования

Если от неявного содержания образования, от уклада школьной жизни не в меньшей степени, чем от целенаправленных действий – программ, методик, учебников, зависит как процесс, так и результаты школьного обучения и воспитания, то это ставит каждый школьный коллектив и каждого учителя перед выбором – отнести к сторонникам или противникам того или иного уклада, т.е. профессионально – личностного самоуправления.

Однако для такого самоопределения нужны основания. Такими основаниями не могут служить непосредственно знания и опыт, во многом они обусловлены базовыми ценностями педагога, его личной картиной мира, его взглядами на сущность человека, на сущность процесса превращения индивида в личность.

Попытаемся для возможного становления собственного отношения пользователей к проблемам, рассматриваемым в данном пособии, раскрыть один из возможных подходов к сущности образовательного процесса, к его укладу и, как следствие, к проблеме гражданского, правового образования. Для этого прибегнем к такой развернутой метафоре. Можно представить практику, да и теорию образования (как исторически, так и в современном состоянии) *большой рекой с двумя берегами*. Один из них правый берег – крутой и многонаселенный. Там есть вершины и горы. Самая высокая из них, пожалуй, – Я.А. Каменский⁵⁸, создатель классно-урочной системы. Вершины поменьше – А. Дистервег⁵⁹, И. Герbart⁶⁰, вплоть до нашего В. Шаталова⁶¹. На этом берегу – множество

⁵⁷ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001. С. 13–28, 33–41.

⁵⁸ Коменский Ян Амос (1592–1670) – чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель. Основоположник научной педагогики, обосновал классно-урочную систему обучения.

⁵⁹ Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790–1866), немецкий педагог, вслед за И. Гербартом развивал теорию воспитывающего обучения.

дидактических принципов, частных методик, технологий обучения, множество моделей учебного процесса, учебных планов и образовательных стандартов, тщательно выверенные формы проверки усвоения знаний – от контрольных работ до тестов по всем мыслимым предметам. На правом берегу сотни НИИ, КБ и экспериментальных производств.

Попавший на этот берег ребенок интересуется его обитателями настолько, насколько легко или трудно поддается он труду по натягиванию на него своеобразного колпака (не суть важно, какого) – или колпака культуры, или основ наук, или способов мышления, или деятельности. Этот берег, по сути, завершен. Ведь никто лучше В.Ф. Шаталова не придумал, как научить каждого, не случайно у него школы – банка с рассолом, а ученик – как огурец, который непременно просолится. Здесь, как правило, не ставится вопрос о том, кто чему сам хочет научиться. Есть некое содержание, которое надо вложить в ребенка, которое он должен освоить. При этом могут быть как гуманитарные методы побуждения к освоению, так и насильственные. Первые желательны, вторые, как правило, осуждаются. Возможность выявления того, что потенциально присутствует в ребенке, даже не обсуждается. Задача развертывания, возвращения индивидуального и уникального не только не решается, но и не ставится.

Левый берег – пологий, низменный и топкий. На нем почти нет дидактических вершин, немного и педагогической практики, разве что Я. Корчак, Л. Толстой⁶² и, может быть, Р. Штайнер, причем последний – только в своей собственной практике (его последователи – нынешние вальдорфские школы сюда помещаются с трудом). Здесь куда больше философов и психологов – Сократ⁶³ и Руссо⁶⁴, Сартр⁶⁵ и Роджерс⁶⁶, Фромм⁶⁷ и Маслоу⁶⁸. Находящийся на этом берегу ребенок сам движется по топям и лугам жизни, ведь содержание образования – он сам, и сам он строит собственный образ, т.е. образуется. Всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе не важны, как впрочем, не важна последовательность и систематичность их освоения. Они, по сути, лишь материал, который используют здешние учителя для понимания и раскрытия ребенком самого себя, своей уникальности и преданности. И школа здесь поэтому без программ, уроков и учебников.

Программы здесь строит каждый ученик для себя сам, конечно с помощью педагогов, которых можно назвать тьюторами, или фасилитаторами, или консультантами. Им здесь труднее всего. И дело не столько в отсутствии богатой педагогической традиции или внимания к ним общества. Самое трудное, что в этой ситуации содействие в выращивании индивидуальности становится возможным только при повседневной заботе взрослого о выращивании собственной уникальности и независимости, о собственном образовании. И действительно, зачем учителю с правого берега постоянно создавать образ своего Я, вообще образовываться? Ему достаточно тех знаний, что ему дали в институте или на курсах повышения квалификации, чтобы учить младших, неразумных.

⁶⁰ *Герbart Иоганн Фридрих* (1778–1841), немецкий философ, психолог и педагог, теоретик воспитывающего обучения.

⁶¹ *Шаталов Виктор Федорович* (р. 1927) – украинский педагог-новатор, народный учитель СССР, активный участник общественно-педагогического движения в СССР во второй половине 80-х гг. XX в.

⁶² *Толстой Лев Николаевич* (1828–1910) – писатель, мыслитель, педагог, создатель теории свободного образования.

⁶³ *Сократ* (470–399 до н.э.) – древнегреческий философ; стоял у истоков проблемного обучения.

⁶⁴ *Руссо Жан-Жак* (1712–1778) – французский писатель и философ, создатель теории естественного воспитания.

⁶⁵ *Сартр Жан Поль* (1905–1980) – французский философ-экзистенциалист.

⁶⁶ *Роджерс Карл* (1902–1987) – американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии, создатель концепции человекоцентрированного образования.

⁶⁷ *Фромм Эрих* (1900–1980) – немецко-американский психолог, философ и социолог, один из главных представителей неопрейдизма.

⁶⁸ *Маслоу Абрахам Гарольд* (1908–1970) – американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии.

Моста между двумя берегами реки образования нет. Как правило, то, что создано на правом берегу, не годится для берега левого. Идеи, содержание и средства работы на левом берегу или не понимаются и не принимаются на правом берегу, или узнаются на нем по принципу «мы так делаем». Особенно увлекаются правобережными декларациями и лозунгами, взятыми с левого берега, такими как гармоничное воспитание, гуманный и гуманитарный подход, личностно-ориентированное образование и т.п., которые, однако, никак не меняют процесс вкладывания заготовленной взрослыми программы в голову ребенка.

Приведем возможную характеристику наиболее общей и примерной модели школы «левого берега», школы, где социализации ребенка, его формирование как гражданина открытого, демократического общества не только не подавляют уникальности личности, но послужат пониманию ребенком своей индивидуальности и позволяют самому ее развивать и совершенствовать. Подготовка детей к школьному периоду в семье или дошкольном отделении такой школы состоит не в формировании первоначальных навыков чтения, письма и счета, а в подготовке к жизни в свободном образовательном пространстве школы, в выработке умения ориентироваться во взаимодействии с природой, культурой, другими людьми. Главное внимание уделяется условиям для развития органов чувств – осязания, обоняния, слуха, зрения и умения владеть собственным телом. Условиями такого развития признается деятельность ребенка в разновозрастных группах дети вместе с воспитателями «проживают» различные события индивидуальной и коллективной жизни, смену времен года, традиционные праздники, играют в ролевые игры, имитирующие занятия взрослых, сюжетные игры, в театр, цирк, концертный зал, музей и т.п.

Большое внимание уделяется выращиванию растений и наблюдению за их ростом, а так же приготовлению пищи, обустройству окружающей среды, изобразительному творчеству, занятиям ручным трудом, музыкой, физкультурой. Главным принципом при этом является отказ от программирования деятельности детей, воспитатель должен угадать их сегодняшнюю потребность в той или иной деятельности, преобладающее настроение группы и отдельного ребенка, создать условия для взаимодействия, самовыражения и самодеятельности.

В начальной школе – трехлетний, четырехлетний и пяти-шестилетний (могут быть разные варианты) освоение общекультурных навыков чтения, письма, счета ведется в индивидуальном для каждого ребенка темпе, при этом особое внимание уделяется средствам самовыражения своего опыта, чувств, интересов. Создаются условия для развития процессов понимания и умения выстраивать собственную деятельность. При этом важной задачей учителей является не передача общекультурных способов понимания, анализа, выстраивания различных деятельностей, а побуждение к выращиванию и осознанию собственных, индивидуальных способов работы. Они универсальны не потому, что ими пользуются не все люди, не потому, что в культуре принято действовать именно так, а потому, что, познав свой способ в одной деятельности, человек может использовать его в других.

Содержание учебных занятий и отбор учебного материала определяются учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы. Балльной системы оценивания не существует. В конце учебного периода составляется качественно-содержательная характеристика, в которой отмечаются продвижения ребенка в освоении и умении способов работы, даются рекомендации, как повысить эффективность, при этом успехи не сравниваются с нормами оценок и успехами товарищей, а оцениваются в сравнении с самим собой.

В основной школе (четырёх- или пятилетней) главной задачей является обеспечение «пробы сил» подростка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности. Кроме обязательных предметов, выделяется время для уроков по выбору, а также для

занятий в лабораториях школы или в окружающей среде над самостоятельно выбранными темами и проектами. Учебный год завершается творческими экзаменами, на которых проводится защита самостоятельной работы, подготовленной в течение года. Такая защита проходит открыто в присутствии приглашенных самим учеником родителей и товарищей и является демонстрацией и показателем индивидуального продвижения.

Один день в неделю посвящается социальной практике: ребята индивидуально или по группам с помощью родителей выпускников школы объекты своей деятельности как в школе (работа в трудовых мастерских или в библиотеке, помощь учителям начальных классов, различные микрофирмы и т.п.), так и в окружающей среде (стажировка на предприятиях, в больницах, помощь пенсионерам и инвалидам, работа в различных организациях сервиса и торговли, по благоустройству города и т.д.).

Таким образом в течение нескольких лет подросток может попробовать себя в разных видах деятельности и, главное, получить опыт общения и взаимодействия со взрослыми людьми. Особенностью учебных занятий (как предметных, так и межпредметных и метапредметных) является их версионный характер, когда содержание курса или темы предлагается в виде нескольких равноправных гипотез и различных способов работы (как представляемых учителем и учениками, так и существующих в культуре). При этом не требуется обязательно сразу находить единственно правильный ответ или решение. Подобная незавершенность содержания побуждает детей к самостоятельному поиску ответов, способствует становлению индивидуальной и неповторимой картины идеального и материального мира.

В старшей школе (10-е и 11-е классы), за исключением нескольких обязательных предметов, обучение ведется по индивидуальным учебным планам, которые составляет сам ученик. Основная форма учебного процесса – мастерская, которой руководит учитель или приглашенный специалист. В мастерских преимущественно осуществляется передача способов научной, трудовой, художественно-творческой и другой деятельности от мастера к ученику. Для желающих освоить все курсы базисного плана вводятся так называемые «интенсивы», где за короткое время можно освоит государственный минимум.

Главная задача обучения в последнем, 12 классе – систематизировать знания для подготовки в вуз или (для желающих) получить начальную профессиональную подготовку. Большое внимание уделяется организации уклада школьной жизни. Назовем его основные черты:

- учителя, ученики и родители разрабатывают и принимают, постоянно изменяя и дополняя, нормы и правила школьной жизни; действуют избранные демократическим путем органы школьного коллектива;
- в школе ученику обеспечивается возможность выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но и темы темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;
- субъектом создания норм и правил коллективной жизни является сам ученик вместе со взрослыми и товарищами;
- обеспечивается открытость принимаемых решений и возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школьной общины, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

Таким образом, в такой школе каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом и столько, сколько ему необходимо «искать себя», пробовать себя в любом виде деятельности. По сути, школа открывает перед собой сферу возможностей в виде создания культуросообразных, общественно значимых и вместе с тем отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, художественно-творческого, социально-трудового, правового, досугового, игрового и т.п.

Таким образом, в зависимости от самоопределения педагога или педагогического коллектива или общего коллектива школы (дети, родители и учителя) относительно двух противоположных взглядов на процесс образования и его пространственную или линейную организацию будут различны как цели и задачи гражданского, в том числе правового, образования, так и его содержание, методы и формы.

Пространственная организация школы как основа формирования опыта правового поведения

Если представлять школу как совокупность пространств, то главной деятельностью педагогов и управленцев является забота о создании самих пространств и насыщение их соответствующим содержанием и видами деятельности. Пытаясь описать правовое пространство школы, выделим сначала его отличия от других пространств. Прежде всего отметим, что если другие пространства относительно автономны друг от друга, то правовое как бы перекрывает собой все эти пространства, имея тем не менее свои собственные границы. Если педагогика развития индивидуальности в своей основе занимается именно созданием таких условий – пространств, то возможно предположить, что педагог, работающий с индивидуальностью ребенка, заботиться о том, чтобы научить ребенка понимать границы каждого пространства.

В этих понятых и понятных границах ребенок может делать все, что пожелает, может пробовать себя. Тогда возможны, по крайней мере, два подхода к содержанию педагогической деятельности. *Первый подход* состоит в том, чтобы постепенно расширяя границы свободы, отслеживать, насколько комфортны эти нормы для каждого ребенка, т.е. возможно ли ему самостоятельно действовать при этих нормах, опробовать себя, среду, средства коммуникации с другими. *Второй подход* предполагает создавать нормы, ограничивающие пространства, вместе с детьми в процессе совместного с ними нормативного творчества. Практика показывает, что ребенок, являющийся творцом норм, законов и правил общей жизни, чаще становится их носителем и защитником, чем те, кто вынужден исполнять нормы, установленные другими, или нормы, существующие как традиции.

Названные подходы могут способствовать развитию процесса самоопределения как процесса «определивания», т.е. способствовать самостоятельному установлению своих пределов. Возможно, что сами поиски границ пространств, да и выбор одного из подходов имеют возрастной аспект. Очевидно, что наличие самого умения удерживать границы при полной свободе действия не только является одним из критериев, одним из образовательных эффектов школы индивидуальности, но имеет и решающее значение для формирования правового сознания.

Известно, что правовая культура современных демократических обществ формировалась постепенно, но всегда создание норм права опиралось на готовность свободных людей самим ограничивать свои желания и действия, если они противоречат правам и свободам других людей, если они нарушают сообщество свободных индивидуальностей.

Приведем пример возможного формирования опыта свободного, правового поведения в трудовом пространстве. При его создании, в отличие от системы уроков труда или технологии возможно развертывание различных мастерских как физического (столярная, слесарная, радиоэлектротехники и электроники, кулинарии и рукоделия), так и умственного труда (информатики, библиотечного дела, воспитателей детского сада, журналистики и т.п.), а также художественно-творческих (керамики, росписи по ткани, оформительских и др.). Каждый ученик свободно выбирает на определенный период одну из мастерских работает в ней специально отведенный учебным планом день, переходит в другую мастерскую, в своеобразный «юрьев день», или остается в прежней при наличии свободных мест.

При это мне имеет значения последовательность смены мастерских, овладение

обязательной программой обучения, степень сложности выполняемой работы. Важно, что все обучение проходит только в процессе реального производства изделия или реальной деятельности с детьми в детском саду или библиотеке. Перейти в другую мастерскую можно только тогда, когда работа, которую взяли на себя ученик или группа ребят, выполнена до конца. Следует обязательно соблюдать нормы техники безопасности и трудовой дисциплины. При этом если первые нормы – общепринятые, т.е. основаны на нормативных документах, принятых государственными органами, то вторые создаются мастером совместно с детьми, пришедшими в мастерскую.

На примере описания трудового пространства можно понять, что в отличие от традиционных форм организации уроков труда пространственная его организация позволяет ребенку быть свободным в выборе объектов деятельности, сроков пребывания в мастерской и в выборе объема освоенных умений. Однако пространство труда не безгранично. Оно в определенном смысле очерчено правилами: выбрал дело – доведи его до конца; ты не просто учишься, а делаешь реальную работу; соблюдай правила безопасности; можешь остаться в этой мастерской после «юрьева дня», если есть свободные места.

Содержание образования в демократической школе

Проблема создания школьной пространственной организации для становления индивидуальности и социализации личности, в том числе пространства правового, пространства гражданского образования, ставит также вопрос о роли в этом процессе так называемых универсальных, или надпредметных, умений. Под универсальными умениями понимается не столько строго технологизированный способ действия, которыми пользуются все люди в любой культуре, но прежде всего такой способ, который может быть применен в познании, освоении и преобразованиях как нескольких образовательных областей, так и разных сфер деятельности. Выращивание такого способа с учетом своей индивидуальности производит сам ребенок, задача же педагога – создать условия для выращивания и осознания детьми своего способа и возможностей границ его применения. К примеру, в математике обучают сравнению величин и выражений, в географии сравнивают природные условия разных климатических поясов, в химии – свойства химических веществ, в биологии – строение растений, в литературоведении – различные художественные стили. Однако всеобщее, то есть присущее операции сравнение зачастую не выделяется, не осознается, а потому при встрече с новым объектом или влиянием на него не переносится умение, приобретенное в других ситуациях. Несмотря на описание в формальной логике алгоритма операции сравнения, он не используется в конкретной деятельности индивида, поскольку присущее ему своеобразие приводит к использованию своего содержания и последовательности действий. Этот широко известный феномен объясняет многое в любом творческом процессе, но практически не используется в организационном образовании.

Отбор универсальных умений, условия для формирования которых должны создаваться в каждом из пространств, производится с учетом специфики этого пространства. При этом можно ориентироваться на следующий примерный перечень универсальных культуросообразных умений, которые условно можно разделить на познавательные, деятельностьные и коммуникативные:

Познавательные:

- понимать и интерпретировать тексты художественного, научного, делового характера;
- выделить основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, т.е. придавать им и формировать свой личностный смысл;
- удерживать одновременно несколько смыслов сложных явлений, событий, текстов, высказываний и т.п.;
- уметь получать, отбирать в соответствии с целями или потребностями информацию,

- использовать ее для достижения целей и собственного развития;
- схематизировать информацию из письменных и устных источников, собственные тексты, идеи и рассуждения; типологизировать, систематизировать и классифицировать их;
 - вести наблюдения за природными объектами и явлениями, на их основе делать выводы об их сущности, соотносить результаты наблюдений с прошлым опытом и представлениями, менять их в зависимости от новых результатов и анализа;
 - уметь строить предположения о возможных причинах и последствиях явлений материального и идеального мира, выдвигать и обосновывать гипотезы;
 - видеть и вычленять проблемы, строить предположения по поводу их разрешения, уметь поставить задачу, выявлять в ней ее условия и неизвестные компоненты, подбирать и создавать варианты решения;
 - находить свой личностный смысл в произведениях художественной литературы и искусства, соотносить их со своими чувствами, опытом, ценностями.

Деятельностные:

- строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном ее цикле (постановка целей, анализ ситуации, планирование и проектирование, практическая реализация, получение готового продукта, анализ результатов, рефлексия и самооценка);
- уметь создавать для себя нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, обществом и государством;
- осуществлять в целях собственного образования выбор своих действий, объектов и предметов познания и труда, выдвигать адекватные основания выбора;
- осуществлять рефлексии своей деятельности, поведения и ценностей, т.е. уметь обращать свое сознание на свою деятельность и в связи с этим использовать в своей жизнедеятельности адекватное представление о сильных и слабых сторонах своей личности;
- действовать по алгоритму, уметь самому составить алгоритм новой деятельности, поддающейся алгоритмизации;
- выражать себя, мир своих чувств и представлений в художественном тексте, искусстве, пластике, в других видах творчества;
- проводить самооценку собственных знаний и умений, трудовых усилий, продвижений в своем развитии.

Коммуникативные:

- строить коммуникацию с другими людьми – вести диалог в паре, в малой группе; учитывать сходство и разницу позиций; взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата;
- владеть языком как средством коммуникации; понимать сходство и различие языков науки, искусства, математики, иностранных языков;
- ориентироваться в пространстве; понимать язык схем, карт, планов; понимать, ощущать и использовать многомерность природного, рукотворного и социального пространств; понимать границы пространства и корректировать в связи с ними свои действия и поведение;
- ориентироваться во времени, уметь соотносить факты и события прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями; определять предполагаемые тенденции;
- понимать, создавать, сохранять, изменять уклад жизни малой группы, класса, школы, города;
- в соответствии с собственной оценкой ситуации, свойственными ценностями и целями занимать различные позиции и роли, понимать позиции и роли других людей.

Подобный перечень умений ни в коей мере не является окончательным. Он может

добавляться и изменяться как учителями, так и педагогическим коллективом школы, родительской общественностью. Возможно и желательно привлечь к работе над перечнем старшеклассников.

Зададимся вопросом, для становления каких из этих универсалий, внепредметных умений следует прежде всего создавать условия в правовом пространстве? Даже беглый их просмотр позволяет сделать вывод, что почти все они могут с успехом как проявиться, так и выращиваться в таких ситуациях, которые требуют от ученика или взрослого понимать нормы, их смысл, уметь их применять относительно своих целей, понимать свои права и использовать их, соотносить с действиями других людей.

Проблемы образовательных средств и результатов в демократической школе

Необходимо понять, в чем собственно заключено содержание специальной работы учителя по организации деятельности, направленной на установление умений, важно опытным путем определить, для становления каких умений надо прежде всего создавать условия на предметных уроках для «погружений», в мастерских, в свободных пространствах школы в каждой из возрастных ступеней, в каждой образовательной области (природа, словесность, общество, техника, искусство, математика, трудовая и физическая подготовка).

Кроме того, важно установить связь между универсальными умениями и развитием индивидуальности. Казалось бы, что противоречие между ними разрешается в том случае, когда для педагога образовательным эффектом будет не само усвоение сведений из разных областей культуры, не степень освоения какого либо из области математики или литературоведения, а запуск развитие самого умения узнавать и развивать собственные способы освоения среды и человеческой культуры.

Если поставить проблему таким образом, то содержание учебных предметов будет ценно само по себе, а послужит лишь материалом для создания такого пространства, где возможно проявления и развитие собственной индивидуальности. Тогда и образовательные эффекты надо будет искать не в новообразованиях в личности детей, а в самих этих условиях, в определении их необходимости, достаточности, а может быть и избыточности. Но в правовом пространстве, как, собственно, и в других, могут возникать непреднамеренные ситуации и специально созданные. И прежде чем раскрыть процесс формирования универсалий в таких ситуациях, следует понять сущность самих образовательных ситуаций.

Это наиболее сложное понятие, поскольку оно несет в себе изначальную парадоксальность. С одной стороны, педагог целенаправленно организует образовательную ситуацию с определенным педагогическим содержанием, которое должно быть освоено или усвоено учащимися. С другой стороны, по смыслу образование всегда шире или глубже вносимого содержания и вообще может не быть прямо с ним связано. Во всяком случае, оно всегда предполагает собственную активность индивида.

Запуск самодвижения учащегося по определенному пути, по-видимому, и есть основная цель образования. Следовательно, можно предположить, что образовательная ситуация всегда разворачивается как бы в двух плоскостях – как запуск самодвижения ученика и как освоение необходимых для этого средств. Таким образом, сложность организации любой образовательной ситуации состоит в том, что содержание, вносимое педагогом, выступает всегда в двух противоположных функциях: как то, что может быть освоено на уровне техник или технологий и одновременно как средство организации собственной активности учащегося с получением своего содержания, т.е., что в принципе не технологизируемо.

Работать с образовательными ситуациями и не потерять их принципиальную двуединость позволяют особые формы их организации. Каждая образовательная ситуация является «многослойной». В первом, или базовом, слое педагог организует ситуацию таким образом, чтобы включить учащегося в реальное выполнение той или иной

деятельности в соответствии с имеющимися культурными образцами. Каждая такая деятельность должна выполняться на уровне индивидуальных возможностей и личного опыта каждого ученика. Реализовывать деятельность – значит, ставить цели, формулировать проблемы и задачи, уметь производить рефлексию оснований своих действий, оценивать полученные результаты и т.д. Реализация деятельности происходит всегда в ситуации коммуникации, которая разворачивается по поводу производимой учащимися деятельности как между ними и педагогом, так и между самими учениками. Подобная ситуация коммуникации предполагает освоение учащимися техник рефлексии и понимания, определение позиции другого и более глубокое понимание своей собственной позиции.

Во втором слое, который как бы надстраивается над первым, организуется рефлексия различных аспектов произведенной деятельности как с помощью осмысления и оформления полученного знания, так и с помощью осознания использованных интеллектуальных или иных средств, в результате чего это знание было получено. Главная трудность здесь состоит в том, чтобы добиться индивидуального осмысления каждым учащимся того, что делал и что получил, что понял для себя нового. Конечно, цель не в том, чтобы подвести учащихся к уже имеющемуся у учителя знанию, а в том, чтобы попытаться помочь им выработать то знание, которое было бы соразмерно индивидуальности ученика и его целенаправленному усилию.

По-видимому, сверхзадачей при организации любой образовательной ситуации является выход во втором слое на такой уровень проблем, который становится проблемным для самого учителя. Возможно, только с этого момента начинается подлинно образовательная ситуация, в которой учитель уже не имеет перед учеником приоритета в знаниях, но умеет «правильно» мыслить и в совместной с учеником деятельности демонстрировать ему свое мышление. При этом существует минимальное, но необходимое требование к учителю, организующему и работающему именно в образовательных ситуациях: допускать возможность проблематизации имеющегося с учащимися.

Таким образом, становится очевидно, что опыт правового поведения, ситуации, в которой он формируется, складывается не только, (а возможно, и не столько) во внеурочной деятельности. Если учебный процесс школы строится без учета демократических норм, если ученики не чувствуют в формировании критериев оценки работ, не имеют возможности выбора курсов или предметов, не составляют своих индивидуальных образовательных планов и т.д., то правовое пространство выглядит очень ограничено. Ведь если самая главная деятельность ребенка в школе (учебная) организована недемократично, то формирование опыта демократического поведения происходит в достаточно узком пространстве, только во внеурочной среде.

С другой стороны, следует учитывать, что далеко не все элементы учебного процесса могут быть демократически организованы. К примеру, странно бы выглядело голосование в классе по поводу правописания частиц «не» и «ни» или действительности закона Ома для участка цепи. Невозможно большинством голосов решать, какой метод учителю необходимо использовать при объяснении новой темы. Таким образом, нельзя использовать демократическую процедуру там, где речь идет о профессиональной деятельности. Однако правовое поле вполне возможно в тех вопросах, где учебный процесс касается интересов, потребностей, ценностей учеников и учителей – субъектов учебного процесса.

Несомненно, опыт правового поведения должны приобретать не только дети, но и учителя. Особенно это актуально для нашей страны, поскольку у большинства взрослых такого опыта на протяжении всей жизни было мало. Сфера профессиональной педагогической деятельности должна быть демократически организована, иначе учителя, привыкшие к диктату директора или завуча, не имеющие опыта коллективного анализа и коллективных дискуссий, не захотят, да и не смогут организовать дискуссию на уроке,

создать демократическую атмосферу на нем, соблюдать демократические процедуры, использовать нормы внутришкольного права.

В сфере профессиональной педагогической деятельности демократия должна ограничиваться с учетом специфики этой деятельности. Учителя имеют права требовать, чтобы важные для всех педагогов решения принимались в результате коллективного обсуждения, а не единолично. Однако странно бы выглядел учитель, который заявил бы администрации, что не желает обсуждать с директором или завучем свой урок, что он имеет право не высказывать свое мнение и никак не относиться к мнению руководителя. Правовое сознание и нормы права должны предусматривать саму возможность такого обсуждения, мнения должны высказываться открыто в присутствии самого автора урока, его возражения и предложения должны учитываться, но, с другой стороны, они должны и обязывать такого учителя участвовать в дискуссии.

Обеспечение прав человека и прав ребенка в образовательном процессе

Реализация прав человека не может быть сведена к информации о них и к призывам их соблюдать. Должно измениться само содержание школьного образовательного процесса, а для этого следует искоренить взгляд на ребенка как на полуодушевленное существо, которое взрослые хотят и могут научить тому, что им кажется необходимым. Забота о сохранении уникальности, своеобразия каждой личности, сотрудничество педагогов с ребенком по выращиванию у него средств познания и развития своих сущностных сил должна стать основой обновления содержания общего образования. Для этого необходимо последовательно перестраивать цели, содержание и организационные формы общего среднего образования, создавая условия для построения каждым учащимся индивидуальной и образовательной и, как следствие, жизненной траектории.

О своевременности и необходимости изменить содержание образования в школах свидетельствуют следующие факторы:

а) особая социальная ситуация в жизни современного российского школьника, поскольку происходит переоценка социальных ценностей взрослого поколения, их разрушение, а то и прямое отторжение молодым поколением;

б) очевидность того, что сегодня путь молодого человека к карьере, к занятию своего места в жизни далеко не так прямо как был или как представлялся в прошлые десятилетия («молодым везде у нас дорога», «вам открыты все пути», « нам нет преград» и т.п.);

в) выводы социологов о том, что жизнь и благосостояние будущих поколений во многом станут зависеть не от полученной раз и навсегда профессии, а от способности к профессиональной мобильности, когда, по данным социологов, человек должен будет сменить четыре-пять специальностей за период зрелой жизни, и от способности переучиваться без драматических и неврастенических реакций на это;

г) небывалое расширение информационной среды, возможность получить практически любую информацию, когда от человека требуется не столько знать и запоминать, сколько уметь найти, отобрать нужную, усвоить ее, интерпретировать, использовать как для личностного развития, так и для решения профессиональных и социальных задач;

д) тенденция развития мирового сообщества в направлении плюрализма мнений, взглядов, позиций; взаимопроникновения различных культур, умение понимать эти различия, неизбежность и желательность их осуществления, умение использовать в процессе жизнедеятельности, сохраняя при этом свою личностную уникальность и неповторимость;

е) сознание опыта развития современной цивилизации, которое привело к пониманию, что научный, логико-рациональный путь познания материально и деятельной реальности не единственный, что не менее важен образный, эмоционально-чувственный путь освоения и взаимодействия с миром;

ж) катастрофическое состояние здоровья детей: по данным педиатров, более 70% детей имеют различные хронические заболевания, в том числе дидактогенного характера. Это

не благополучие напрямую связано с тенденцией не просто увеличивать учебную нагрузку и вводить дополнительные предметы, прежде всего логико-рациональные, но и усливать контроль за усвоением, что создает повышенную нервозность у детей, рождает агрессивный тип поведения неуспевающих и обособление от сверстников, успешно потребляющих знания учеников;

з) желание прогрессивных сил ускорить усвоение и сделать необратимым процесс движения России к гражданскому, открытому и правовому обществу, для чего молодежи необходимо не только понимать социальные процессы, но и приобретать опыт гражданского действия и поведения, уметь применять цивилизованные средства борьбы за соблюдение прав человека, участвовать в управлении государством и местным сообществом.

В последнее десятилетие общие социально-политические изменения в стране и принятие прогрессивного закона «Об образовании» привели к росту активности образовательных учреждений, прежде всего по удовлетворению различных образовательных потребностей семей. Совершен переход от унификации общего образования к разнообразию видов образовательных учреждений, используемых учебных планов и программ. Созданы учреждения повышенного уровня (гимназии и лицеи) для одаренных детей, коррекционные классы и школы для детей с задержками в развитии, увеличилось количество школ, условия которых позволяют учитывать особенности детей группы риска, детей с отклонениями в состоянии соматического здоровья и детей с ограниченными физическими возможностями, возникла сеть школ с этнокультурным компонентом содержания образования.

В школьную практику вошли многие новые предметы и курсы (граждановедение, риторика, латынь, политология, психология и т.п.). Ряд инновационных школ создает принципиально новые системы с глубокими изменениями содержания образования, а также системы, ведущие поиск новых форм организации учебного процесса и уклада школьной жизни, новых средств педагогической деятельности (адаптивная модель школы – комплекса, школа освоения языка и методов науки, школа самоопределения, школа-семья, школа-община и др.). На базе школ развернута сеть федеральных и региональных экспериментальных площадок, ведущих педагогический поиск по различным направлениям совершенствования качества образования.

Тем не менее в это время проявились и в определенной степени множатся негативные тенденции. Они связаны прежде всего с тем, что основные цели, основной объем и структура содержания общего образования в России были сформированы в лучшем случае 30-40 лет назад, а в своем концептуальном основании они отражают европейское нововременное научное сознание XVII–XIX вв., когда надо было «учить всех всему» (Я.А. Коменский) и идеалом содержания и организации образовательного учреждения (во всяком случае, в России) являлась немецкая классическая гимназия.

Всевозможные поиски прогрессивных педагогов (Царско-сельский лицей, К.Д. Ушинский⁶⁹, Л.Н. Толстой, преобразования школы 20-х гг. XX в.) решающего значения не имели, и начиная с 30-х гг. XX в. как содержание образования, так и все устройство школы сохраняли основные черты все той же немецкой школы XIX в.

Попытки изменить содержание в основном касались того, включать или исключать те или иные темы в существующие учебные предметы, в основе программ которых лежали так называемые «основы наук», или речь шла о новых, зачастую весьма эффективных методах обучения, которые позволяли многим детям лучше усвоить предлагаемое содержание. Следует также отметить, что предпринимались и предпринимаются попытки гуманизировать образование, вводя изменения в отношения «учитель-Ученик», вводя факультативы, а в старшей школе – дополнительные предметы по выбору, вводя уровневое обучение и т.п. Однако все эти попытки не затрагивали основ содержания

⁶⁹ Ушинский Константин Дмитриевич (1824–1870) – основоположник научной педагогики в России.

образования, не преодолевали отставания этой важнейшей сферы жизнедеятельности личности и общества от принципиально новых условий жизни современного человека и тенденций мирового развития.

Стремление, не меняя стержня, ядра и основ содержания образования, подняться до уровня требований современности привело к чисто количественному увеличению объема часто разрозненных сведений из разных научных и ненаучных дисциплин, способствовало введению в учебные планы предметов, характерных для профессионального образования. Стремление получить немедленные доказательства эффективности результатов путем введения различных, чаще доморощенных, тестов в итоге заменяет сложнейший процесс учения – обучение натаскиванием на единственно правильный ответ, редуцированием гуманистических целей общего образования в направлении подготовки для поступления в вуз. Такая ориентация не только способствует перегрузке детей, которую затем невозможно снять уменьшением количества предметов или учебных часов (в этом случае недостаток аудиторных часов многие учителя заменяют непосильными домашними заданиями), но и резко снижает познавательную мотивацию даже у тех детей, которые демонстрировали высокий уровень так называемой обученности. Ориентация школы на получение высоких академических результатов фактически свертывает воспитательные аспекты образования, дезориентирует родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз без учета способностей и потребностей, приводит к тому, что 70% выпускников школ, не поступивших в вузы, отсутствуют реальные жизненные планы и умение уверенно самоопределиться и действовать в многослойных и во многом непредсказуемых условиях современной российской жизни. Расширение содержания образования по экстенсивному типу, его односторонняя ориентация на академические *зуны* во многом стали причиной увеличивающегося отсева подростков из школ, что в конечном итоге усугубляет социальные проблемы и конфликты. Многочисленные попытки интеграции предметов, поиск межпредметных связей чаще всего оказываются малоэффективными, поскольку при сохранении в целом старой парадигмы содержания образования не ясны, да и не могут стать ясными основания, на которых возможна такая интеграция.

Для подтверждения этого тезиса следует отметить, что современное научное знание все более дифференцируется (возникают не только новые научные школы, но и новые научные дисциплины), поэтому содержание общего образования, в которое педагогически упакованы основы наук, не может быть трансформировано интегративно.

Не могут быть признаны успешными и попытки заменить основы наук основами современной культуры, так как под этим преимущественно понимается прежде всего научная, интеллектуальная, рационально-логическая культура. Призывы заменить «знание всех богатств, которое выработало человечество», строго отобранными элементами культуры также не приводят к успеху, так как непонятно, ни кто может являться субъектами, проводящими этот отбор, ни сам принцип отбора.

Важнейшим компонентом изменения содержания образования должны стать изменения в укладе школьной жизни, о чем говорилось выше. Такой уклад следует строить как реальную реализацию условий для соблюдения прав человека и прав ребенка. Если подходить к укладу как к части содержания, то можно описать его содержание, по крайней мере, в двух параметрах – инвариантная часть и вариативная.

В порядке предположения и как материал для обсуждения отнесем к **инвариантной части** такие черты школьного уклада:

- обеспечение ребенку в школе возможности выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но и выбора темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;

- наличие строго не регулируемых и не регламентируемых образовательных пространств, в которых нет жестких, ем-то заранее извне установленных правил, где субъектом создания норм и правил является сам ученик вместе со взрослыми и

товарищами;

- обязательное участие ребят и учителей (возможно, и родителей) в создании норм и правил общей жизни, при которых уклад только и возможен как договор между теми, кто в нем будет жить. Между прочим, на это обстоятельство и в теории, и на практике обращала внимание еще в 60-х гг. XXв. Известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е. Конникова, показавшая, что усвоение различных нравственных и этических норм происходит гораздо эффективнее, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода доказал опыт многочисленных так называемых коммунарских объединений (см. работы И.П. Иванова, М.П. Казакиной, О.С. Газмана, В.А. Караковского, практический опыт Е.Б. Штейнберга в отряде «Надежда»);

- открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школы общины при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

К вариантной части уклада как компонента содержания образования можно отнести:

- построение школы как действующей модели открытого гражданского общества. Например, в школе самоопределения такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела или какой-нибудь группы. Единственным ограничением при этом является свобода других людей для собственного действия, не запрещенного законодательством страны и законодательством школы;

- выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития;

- введение социально-трудовой практики как самостоятельной образовательной области, обеспечивающей не только освоение окружающей социальной среды, но и создающей особый стиль отношений в коллективе. Разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества – все это также можно отнести к вариантной части, создающей свободный, гуманный, толерантный уклад жизни.

Если признать, что уклад школьной жизни – компонент содержания образования и далеко не используемый его резерв, то следует высказать ряд предположений, направленных на усиление внимания к нему как представителей педагогической науки, так и школьных управленцев (прежде всего, директоров школ) и учителей.

Можно включить уклад в учебные планы школ в качестве самостоятельной образовательной области. Не столько принципиально как такая область будет называться – просто уклад, или организация школьной жизни, или социализация (так, в частности, предлагал О.С. Газман⁷⁰). <...>

Объективно проанализировать влияние уклада на становление способностей личности к действию теми средствами, которые есть на вооружении сегодня у тех, кто проверяет результативность усвоения учебных программ, не только невозможно, но и вредно. Вспоминается случай, когда одному известному директору для проверки его управленческих умений предложили выбрать правильный вариант ответа на ситуацию: «В школьном гардеробе украли шапку, и Вы знаете кто это сделал. Ваши действия: а) вызовете родителей, б) обсудите на классном собрании, в) поговорите с ним сами, г) сообщите в милицию». Директор ответил, что ничего из этого делать не будет, а сначала разберется, что за человек этот воришка. Таким образом, директор шокировал проверяющих. Такого варианта тест не предполагал, а следовательно, обсчет управленческих умений директора по заготовленной в компьютере формуле мог дать сбой в самом компьютере.

Формирование опыта правового поведения у детей и взрослых будет способствовать

⁷⁰ Газман Олег Самойлович (1936–1996) – педагог, член-корреспондент РАО, разрабатывал идею педагогической поддержки.

общественный характер процесса создания требований как к инвариантной, так и к вариативной части уклада школьной – компонента содержания образования. Родители, дети и учителя должны вместе обсуждать, какой стиль, образ жизни будет преобладать в их школе в соответствии с этнокультурными потребностями и региональными особенностями и возможностями. Общественная дискуссия об укладе жизни школы, ее стиле и о том, чему будут учить детей, может стать основой для формирования местного сообщества («комьюнити», как говорят в Америке, или земства, как было в России), ибо что еще больше может объединять людей, чем забота о детях.

Таким образом, правовое пространство школы может быть представлено как действующая модель демократического общества. Отнесем к этой модели следующие элементы, которые могут быть задуманы и осуществлены в реальной практике:

1. Обсуждение демократических ценностей коллектива школы и взаимоотношений в нем с учетом реальных ситуаций школьной жизни или создание специальных ситуаций побуждающих осмыслить эти ценности.

2. Участие детей и взрослых в создании норма и правил общей жизни (законотворческая деятельность в своем коллективе).

3. Наличие компетентных органов коллектива, создающих условия для реализации совместно принятых норм.

4. Создание условий для участия каждого школьника и учителя в решении самых важных вопросов, касающихся всех (общее собрание – сборы, референдумы).

5. Наличие выбираемого всеми органа, разрешающего конфликты и рассматривающего случаи нарушения законов (совет справедливых, конфликтная комиссия, суд чести и т.п.).

6. Привлечение каждого к созданию или пересмотру нормы общей жизни.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕМОКАРТИИ–КАК–ИССЛЕДОВАНИЯ: СУБЪЕКТ ДЕМОКРАТИИ⁷¹

Н.С. Юлина

1. «Ножницы» между демократией «сверху» и демократией «снизу»

Сейчас в мире идет много споров по поводу необходимости совершенствования институтов демократии, в частности превращения нынешней «демократии для народа» (democracy for people), остающейся внешней для людей, в «народную демократию» (democracy for people), или «участвующую демократию (participant democracy). В России споры чаще всего ведутся в другой терминологии – о достроении демократии «сверху» демократией «снизу». Как практически это можно реализовать – и здесь, и за рубежом существует огромный разброс мнений.

<...> Базовым институтом общества, опираясь на который строится демократия, является школа, а не семья или государство; именно в школе воспитывается субъект демократии – главное действующее лицо. Рассмотрим эту позицию.

<...> В работе «Мышление в образовании» (1991) Липман⁷² так определил цель рефлексивного образования: «Научение молодых людей навыкам разумности, с тем чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями». Свобода от индоктриации не означает отсутствия в ней твердых ценностных установок; ими являются идеалы Просвещения, Гуманизма, Демократии, Рационализма – то есть общечеловеческие идеалы. Качество гражданственности в Программе поставлено в зависимость от качества разумности. В подготовке детей к полнокровной жизни в обществе, пишут М. Липман и Э. Шарп, «проблема заключается в том, чтобы дети,

⁷¹ Юлина Н.С. *Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления.* М., 2005. С. 169–185.

Юлина Н.С. – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии РАН.

⁷² *Липман Метью* – философ, педагог, профессор Института по развитию философии для детей (Университет Монклер, США).

которых мы готовим для участия в гражданской жизни, имели знание о *том* или *ином* предмете, или верили в *то* или *это*, - хотя это ни в коей мере не запрещает нам желать, чтобы рано или поздно они осознали и то, что мы знаем, и то, во что верим. Нет, проблема состоит в том, что первичным критерием ответственной гражданственности – и так было всегда – не что иное, как рефлексивность».

Понятие демократии имеет множество аспектов и может рассматриваться в разных проблемных срезах. <...>Мы сосредоточим внимание на аспектах, имеющих касательство к ведущимся в России дискуссиям о демократии «сверху» и демократии «снизу» (или «демократии для народа» и «демократии народа»). Будут рассмотрены темы: демократия «сверху» и демократия «снизу»: образование как исследование, сообщество исследователей и гражданское общество. <...>

Весь драматичный постсоветский опыт построения и осмысления переустройства страны на демократических началах свидетельствует о том, что <...> даже предположительно хорошие теоретические работы о стратегиях демократии, институтах демократии, либерализме-консерватизме и многих других важных сюжетах доходят к осознанию широких масс очень длинными, окольными путями, если вообще доходят <...> Все предложенные теоретические проекты имели в виду демократию «сверху», а не «снизу». Их авторам казалось, что достаточно создать хорошие институты демократии, а все остальное доделают частная собственность и рыночные отношения. Их надежды оказались слишком оптимистичными. Сознание людей оказалось более твердым орешком. Представления людей не столь просто поддаются демократизации, нежели институты экономики, права, государственной власти. На смену оптимизму пришел пессимизм: сопротивляемость масс демократическому мышлению стали объяснять исконной приверженностью России к тоталитарному стилю мышления, ментальностью русского народа, которую «невозможно понять умом», устойчивостью какого-то особого – не восточного, но и не западного, - архетипа мышления, отторгающего «западный» рационализм, и т.п.

Систематические поражения политиков, выступавших на парламентских выборах под демократическими знаменами, свидетельствовали не только о субъективном неприятии широкими массами программ тех или иных личностей, но и о подозрительности к самой идее демократии. Подозрительный настрой свойственен и молодежи, выросшей уже в постсоветское время. Опросы показывают, что идея правового общества, опирающегося на гражданскую инициативу, укореняется в ней с трудом. Призывы участвовать в муниципальных организациях или хотя бы выборах местных властей не находят у нее отклика. За разговорами об аполитичности молодежи на самом деле скрывается истина, что демократию недостаточно «спускать сверху», уповая на всевластие рыночных отношений, что ее следует строить «снизу». Но как? Очевидно, что предложения о преодолении наследия тоталитарной идеологии с помощью простого увеличения гуманитарной <...> или научной компоненты образования не имеют большой практической эффективности. Зримых результатов не дали и уроки правоведения в школах. Как правило, они сводятся к сообщению готовой информации для запоминания и принятия к сведению. Их обычно дают в старших классах, когда у подростка уже сложились стереотипы поведения и упущено время для того, чтобы элементарные и в то же время фундаментальные понятия правового сознания могли быть усвоены внутренне, стать органикой, автоматически работающими регулятивами. Отсюда отмечаемый всеми иностранными наблюдателями общий низкий уровень правового и демократического сознания российской молодежи.

Можно констатировать, что никаких конкретных и конструктивных идей, а тем более педагогической технологии для обучения демократии подрастающего поколения за это время никто не предложил.

Умозрительные разговоры о загадочной русской душе (или душе какого-либо народа), с нашей точки зрения, не что иное как мифотворчество. Как, впрочем, и разговор о

рационализме «западного человека». Разум и логика *homo sapiens* универсальны. Есть другое – есть национальные традиции культуры, есть социальные эксперименты и неудачные реформы, которые сказываются на характере воспитания и образования. Именно эти социальные детерминанты определяют различия в так называемой ментальности. Так полюбившийся публицистам слоган «Умом Россию не понять, в Россию можно только верить» на самом деле скрывает простую вещь – российская система образования (и воспитания) оказалась неадекватной и сточки зрения современных требований этико-правового воспитания, и с точки зрения *адаптации к меняющимся условиям*. Точнее, адаптационная функция понимается слишком узко – как чуткость к появлению новой научной информации (всеобщий интерес к компьютерным наукам, информатике и др.). Но не как чуткость к требованиям оснащенности мышления новыми методологическими приемами и развития навыков, необходимых для того, чтобы стать рефлексивно мыслящим, социально и морально ответственным гражданином. Получился перекося: динамика изменения современной жизни значительно опередила динамику изменения образовательных структур и тех навыков, которые дает школа. Перекося, чреватый негуманным отношением к новому поколению граждан. <...>

2. Дж. Дьюи и М. Липман об образовании–как–исследовании

Обсуждая пути построения демократии в России, наши политологи часто ссылаются на опыт западных демократий, в частности США. Но редко кто вспоминает о роли, которую сыграл философ Джон Дьюи в идейном оформлении практики современных форм американской демократии. Не будет лишним напомнить, что в конце XIX и начале XX века, то есть в период *становления*, Дьюи выдвинул ряд принципиально новых идей о построении *демократии «снизу»*. С нашей точки зрения, они актуальны для стран, строящих демократию, но не потеряли своей значимости и в США. <...>

В советский период Дьюи называли «апологетом американской системы демократии» и даже «идеологом империализма». Этот образ не имеет ничего общего с реальным Дьюи. Для Дьюи демократия была моральным императивом, это – «творческий идеал, к которому мы должны стремиться». «Понятие демократии, - писал он, - шире и полнее, чем любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом». Одна из главных заслуг Дьюи состояла в том, что в своем видении путей построения демократии он обратил внимание на фундаментальную значимость формирования *субъекта демократии*. В его понимании демократия не сводится к определенным институтам и социальным практикам (разумеется, он не отрицал их необходимость и значимость). Рыночная экономика и общество «всеобщего благосостояния» очень важны, но сами по себе они не создают условия для реализации морального идеала «творческой демократии». Демократию составляют мыслящие люди, обустроивающие свою жизнь на демократических началах. Степень демократизации должна оцениваться по тому, насколько демократична личность, которую оно создает, в какой мере она свободна и самостоятельна в своей социальной, культурной и гражданской инициативе. Ни одна развитая страна западной демократии, говорил он, не застрахована от тоталитаризма, препятствием ему служат только демократически и критически мыслящие люди.

Дьюи был одним из первых, тесно связавших *демократию с образованием*. В его понимании субъект демократии – это человек образованный, критически мыслящий, коммунитарный, социально инициативный и морально ответственный. Каким образом можно получить его? Эту задачу должна решать образовательная система, прежде всего реформированное, или как он называл, прогрессивное, школьное образование. Одна из новаторских идей Дьюи состояла в понимании *образования–как–исследования*. Школьное обучение мыслилось им как исследовательский процесс, в котором акцент смещается с накопления объема знания на развитие мыслительных навыков и на самостоятельность в получении результатов. Будучи дарвинистом и историцистом, Дьюи видел в образовании продолжение на социальном уровне эволюционных адаптивных способностей. Если

классическое образование озабочено тем, чтобы заполнить в головах детей предполагаемый интеллектуальный и моральный вакуум знаниями и принципами, добытыми опытом предшествующих поколений, то есть опрокинуто в прошлое, прогрессивное образование должно ориентироваться на настоящее и будущее, пребывая в постоянной адаптации к социальной динамике.

Важнейшим условием «творческой демократии» Дьюи считал развитие низовых форм *коммунитарной жизни*. К ним он относил создаваемые снизу локальные добровольные ассоциации, кооперации граждан, родительские комитеты, спортивные ассоциации и т.п. В отличие от муниципальных образований, они создаются по инициативе граждан и являются свободным проявлением их социальных интенций. Являясь неформальными, они тем не менее составляют костяк гражданского общества. Но первостепенную роль Дьюи все же отводил школе. По его мысли, школа является оптимальной социальной средой для воспитания субъекта демократии, где навыки индивидуального мышления и поведения приобретаются в процессе коммуникации с другими людьми в решении общих задач. Эту идею он высказал в 1897 г. в работе «Мое педагогическое кредо», и к этой мысли он обращался на протяжении всей своей жизни.

При всем том, что идеи Дьюи не были реализованы в полной мере в США (в конце жизни он с тревогой констатировал, что монополизация экономической и политической жизни в США подрывает естественные корни демократии), его мысли о «творческой демократии», начинающейся с образования и воспитания субъекта демократии и образовании–как–исследовании, его призывы к активизации низовых форм коммунальной жизни и его понимание гражданского общества как базирующегося на локальных сообществах пустили глубокие корни в американском сознании. <...>.

Для Липмана, как и для Дьюи, образование–для–демократии есть *образование–как–исследование*. Принцип исследования должен пронизывать все институты демократического общества и в первую очередь – образование. Все другие возможные структуры «участвующей демократии» должны опираться на исходную идею образования как исследования. «В той мере, в какой общество является продуктом школ, - говорит М. Липман, - качество его демократии будет отражать качество его образовательных процессов. Когда образование становится образованием *как* исследованием и образованием *для* исследования, социальным продуктом этого институционального сдвига будет демократия как исследование, а не просто демократия». Эпистемологическую силу исследования составляют такие качества, как саморефлексивность и самокоррекция (фаллибилизм), социальную силу – совещательность и взвешенность (в последних работах он употребляет термин *Deliberative Democracy*, который можно перевести как «осмотрительная, обдуманная или совещательная демократия»).

Однако Липман считает необходимым внести коррективы в предложенное Дьюи толкование образования – как – исследования. О них следует сказать особо, поскольку, с нашей точки зрения, они касаются существенного понимания исследовательской функции философии. Как уже говорилось, Дьюи принимал за образец образования–для–демократии науку, а работу в школьном классе мыслил по модели научной рациональности (точнее, научного эксперимента). У него не было мысли об использовании для этих целей философии и о создании специальных программ для школ; философия ему казалась слишком расплывчатой дисциплиной для этих целей. У Липмана другое мнение. Он убежден, что оптимальной дисциплиной в образовании–для–демократии является философия. Что философский диалог есть форма исследования, которая строится на основе разумности, а не научно ориентированной рациональности. Он является наиболее адекватной формой обсуждения важнейших для человека проблем, как справедливость, право, личность, гражданственность, ответственность, свобода, государство, национальность, религия и др.

Липман считает необходимым подчеркнуть это различие и провести разъяснения в этих вопросах еще и потому, что сегодня многие последователи Дьюи, воспринявшие его идею

о демократии–как–исследовании, продолжают держаться и за его установку, что образцом либерального образования должно быть научное исследование. Известный философ Израиль Шеффлер⁷³, например, представляет либеральное мышление в виде критической деятельности, характерной для научной рациональности. Образование–для–демократии, настаивает он, должно включать в себя весомый компонент науки. В таком же духе мыслят многие педагоги, разрабатывающие курсы по критическому мышлению. Липман настаивает на другом: при всем том, что между рациональностью и разумностью нет серьезной оппозиции, демократический исследовательский процесс все же лучше рассматривать в виде разумной кооперации для достижения какой-то общей цели, то есть как процесс коллективной выработки благоразумного суждения. Здесь действуют особые механизмы самокоррекции, основанные на договоренности, согласии в отношении принятых критериев и т.д. Модель, характерная для научной рациональности, здесь не работает. Здесь нужна разумность и диалогичность. Соответственно обучение разумным и демократическим отношениям людей является прерогативой не науки, а философии. «Сегодня мы замечаем, что каким бы ценным в либеральном образовании ни был научный компонент, критерий «образование для демократии – как – исследования» предъявляет весьма специфические требования, которые свидетельствуют в пользу философии как ядра среди курсов, дающих демократизирующий эффект в странах, где он имеет место» (М. Липман).

3. Сообщество исследователей: обучение навыкам демократии

Сегодня, говорил Карл Поппер⁷⁴, все признают, что либеральная демократия несовершенна. И одно из ее несовершенств состоит в том, что она не создала механизмы самокоррекции в сознании людей, аналогичные тем, которые созданы в экономической и политической сферах. <...> Социальной базой для выработки таких механизмов является школьный (и не только школьный) класс, организованный как *сообщество исследователей*. При всей важности в нем функции самокоррекции для ее реализации она должна уравниваться творческой функцией. «Это равновесие, - говорит Липман, - должно быть понято в смысле фаллибилизма; целью школьного сообщества исследователей не является нахождение абсолютного твердокаменного фундамента знания. Наоборот, здесь идет постоянная переделка, улучшение, ревизия всех частей, для того чтобы поддержать равновесие».

Построение по принципу равного вовлечения всех в исследование истины, школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». Оно – наиболее подходящий кандидат на роль главной ячейки общества, в которой происходит систематическое, под руководством педагогов и с помощью профессионально сделанных программ, обучение субъекта демократии. И на этой основе происходит становление у граждан демократического сознания. Достоинство сообщества исследователей состоит в том, что обучение демократии в нем осуществляется в единстве с когнитивными, этическими и социально-психологическими навыками.

Многие ошибки и заблуждения, в том числе и во «взрослых» этических и политических сферах, считает Липман, проистекают из-за того, что, сталкиваясь с теми или иными проблемными ситуациями, люди не умеют хорошо рассуждать. Они в надлежащей мере не усвоили навыки проводить основания своих суждений, пользоваться критериями, избегать логических ошибок, анализировать смыслы понятий, их зависимость от контекста и т.д. И не овладели искусством вести дискуссию, разрешать конфликты, достигать компромисса и коллегиальных решений. Им легче разрешать ситуацию на основе стереотипа, предрассудка, эмоций и конфликтных действий, нежели пускаться в трудоемкую работу обоснованного рассуждения и диалога. Легкость, как правило, чревата неоправданными обобщениями, путаницей причин и следствий, фактов и ценностей и т.п.,

⁷³ Шеффлер Израиль – современный американский философ.

⁷⁴ Поппер Карл Реймунд (1902–1994)– английский философ и социолог.

делающими уязвимым принятое решение. Трудоемкая работа «хорошего рассуждения» может быть облегчена, если начать обучать необходимым умениям еще в школе. <...> Очень важно, чтобы дети усваивали принципы этико-демократического мышления и поведения на основе своего собственного маленького опыта, а не только на основе моделей, ибо *задействованность* собственных эмоций, чувств и размышлений и *накопление* навыков решения такого рода проблем оставляют наиболее прочные следы. <...>

Демократия, как известно, предполагает и свободу, и ограничения. Сопряженность этих двух понятий детям дается нелегко. Лучше всего они постигают их неразрывность в диалоге сверстников. В сообществе исследователей действует демократический принцип равенства возможностей и свободы каждого на самовыражение и высказывание своей точки зрения, какой бы абсурдной она не казалась другим. Поскольку свободное самовыражение таит опасность превращения философской работы в классе в болтовню, вводятся достаточно жесткие правила, относящиеся как к когнитивной, так и к социально-этической структуре диалога. Свобода мнений сопряжена с требованием их собственности; конкуренция взглядов – с признанием авторитета сильного аргумента; возможность фантазировать – с интеллектуальной ответственностью; право на критику других – с умением выслушивать критику в свой адрес; право на отстаивание принципов – с искусством достигать компромиссов; право на индивидуальность – с обязанностью вносить вклад в кооперативный поиск истины и т.д. Иначе говоря, здесь и права-свободы, и права-ограничения нацелены на то, чтобы у учащихся на собственном опыте были наработаны навыки демократического социально-этического поведения. И делается это не в форме лекции назидания, а в форме увлекательной интеллектуальной деятельности, называемой философствованием. Через освоение искусства дискуссии в классе, на понятных сюжетах, они не только научаются рассуждать о социальных материях с помощью гносеологических, этических, логических инструментов, но и одновременно делают своей органикой основные принципы демократического взаимодействия между людьми – свободу, справедливость, равенство возможностей и многое другое. «Только в той мере, в какой индивиды приобретают опыт ведения диалога с другими на равных, опыт соучастия и публичного рассмотрения-исследования, - пишет Э. Шарп, - они в состоянии играть активную роль в формировании демократического сообщества. Совместный опыт и понимание, интересубъективная практика, чувство близости и солидарности, сопутствующие невидимым, но влиятельным эмоциональным связям, объединяющим людей в сообщество, - все это является предпосылкой коммунального рефлексивного действия в политической сфере». На этой основе в старших классах им легче дается понимание природы и функций государственно-правовых и моральных институтов общества. <...>

Важнейшим атрибутом «низовой» демократии является участие в коммунальных формах жизни. <...> Класс, превращенный в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к *коммунальности*. Он в состоянии брать на себя нагрузку практического разрешения многих школьных дел, а также каких-то внешкольных дел (сохранение окружающей природы, участие в формах социальной помощи и др.). Такой класс <...> может и должен стать главной ячейкой общества, в которой происходит становление граждан демократического общества. «Сообщество исследователей, - пишет М. Липман, - являет собой социальный срез демократической практики, ибо оно прокладывает путь для более широкого ее внедрения, и одновременно символизирует имеющиеся у этой практики потенции будущего становления».

Накопленный в школе опыт коммунальности позднее пригодится во взрослой жизни. Сообщества исследователей, говорит Липман, «являются микрокосмом демократии не просто потому, что они представляют собой самоуправяемые группы, но и потому, что их способы саморегуляции и самокоррекции могут передаваться от маленьких групп к более крупным сообществам». Никакой юридический «ликбез», строящийся на

информативной педагогике, не в состоянии получить такие прочные и долгосрочные результаты.

У учителя, помнящего советские времена, может возникнуть вопрос, а не выполняет ли сообщество исследователей <...> функции, которые когда-то выполняли наши пионерско-комсомольские организации? Ведь и перед ними ставилась задача воспитания (или, как тогда говорили, формирования) социально-активных, коллективистских, ответственных граждан. Нынешняя школа, распрощавшаяся с этими организациями и их задачами, стала все чаще поставлять обществу аполитичных индивидуалистов с инфантильным сознанием. Все это так. И, наверное, не случайно, что многие социально активные люди нашей страны (политики, бизнесмены и др.) прошли закалку общественной работы в пионерско-комсомольских организациях. Тем не менее между этими организациями и сообществом исследователей есть огромная разница. Перед сообществом исследователей стоит образовательная задача – систематическая наработка у учащихся когнитивных, этических, социально-психологических навыков. Но самое главное отличие состоит в том, что инициатива в сообществе исследователей не ограничена догмами какой-либо идеологии или пунктами «Устава», за соблюдение которых следует кара в виде «выговора» или «исключения». Его атрибутивными признаками являются самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода. По этому поводу Фил Кэм⁷⁵ пишет следующее: «Если образование есть непрерывный процесс роста или либерализации,.. фундаментальный telos сообщества исследователей также есть свобода или либерализация; и в той мере, в какой наши регулятивные идеалы являются проектами наших практик, свобода должна быть их регулятивным идеалом».

Из знакомства с теорией и практикой сообщества исследователей напрашивается вывод, что нынешняя российская школа испытывает потребность в социальной ячейке, где дети – субъекты демократии – не только обретали бы этическую и правовую грамотность, но и навыки гражданских и коммунальных форм жизни, помогающих им стать подлинными субъектами демократии и «снизу» создавать обеспечивающее им свободу гражданское общество.

СООБЩЕСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕМОКРАТИИ⁷⁶

Э.М. Шарп

Темой данной статьи является рассмотрение школьного учебного класса, превращенного в сообщество исследователей, как средства образования, способствующего развитию чувства социальной коммунальности – предпосылки активного участия подрастающего поколения в жизни демократического общества. Сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения. В рамках этой темы я постараюсь ответить на следующие вопросы: как узнать, когдаходишь в класс, сложилось ли здесь именно сообщество исследователей? Каков характер поведения и учителей и учеников здесь, и какие диспозиции в этом случае они проявляют? Какова теоретическая подоплека такого поведения? И, что еще важнее, каковы могут быть социальные, этические и политические последствия такого поведения?

Основной характеристикой сообщества исследователей я считаю диалог, оформляющийся в коллективе на основе всех привносимых в него разумных рассуждений членов сообщества. Со временем такого рода школьные дискуссии становятся все более

⁷⁵ Кэм Фил – философ, педагог (Австралия).

⁷⁶ Печатается по: Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005. С. 341–358. (Пер. с англ. Е.В. Червиной по: Sharp A.M. The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. V. 9. № 2. 1991. P. 31–37).

Шарп Э.М. – философ, педагог, профессор Института по развитию философии для детей (Университет Монтклер, США).

упорядоченными благодаря внесению в них соответствующих логических, эпистемологических, эстетических, этических, социальных и политических рассуждений. Учитель управляет логическими процедурами дискуссии, но в философском отношении является лишь одним из его равноправных членов. Участники сообщества учатся критиковать слабую аргументацию, строить сильное обоснованное рассуждение, принимать ответственность за свой вклад в общий контекст дискуссии, следовать ходу поиска, осознавать свою зависимость от других, уважать их взгляды, а когда необходимо – вместе участвовать в процессе самокоррекции. И гордиться как своими собственными достижениями, так и успехом всей группы. По ходу диалога в контексте совместного поиска на практике овладевают очень важным искусством – искусством выработки хороших суждений.

Рассмотрим подробнее когнитивные, социальные и социально-психологические характеристики сообщества исследователей.

Здесь можно выделить несколько типов когнитивного поведения: приведение и встречное требование разумных оснований, установление точных различий и связей, построение убедительных выводов, продуцирование гипотез, обобщение, выдвижение контрпримеров, вскрытие предпосылок, использование и распознавание критериев, умение задавать хорошие вопросы, выведение следствий, признание логических ошибок, призыв к уместности, определение понятий, поиски большей проясненности, обнаружение подразумеваемого, восприятия взаимоотношений, правильное выведение суждения, установление стандартизации, применение подходящих аналогий, чувствительность к контексту, выдвижение альтернативных точек зрения, выстраивание логических выводов на удачных выступлениях и дискуссии с другими людьми, проявление глубокой проницательности. Участники дискуссии приходят к пониманию того, что нарабатываемое таким образом знание является относительным и тесно связанным с интересами и деятельностью людей, а следовательно, открытым для ревизии. Постепенно они становятся все более терпимыми в отношении сложности и неопределенности такого знания; у них растет осознание, что подтверждение того или иного мнения коренится в человеческой деятельности.

Условия, в которых находится человек, зачастую в силу необходимости предпринять какие-то действия, требуют принятия хотя бы временного верования в правильность того или иного способа действия. Однако это никоим образом не означает, что данное особое верование может считаться подтвержденной абсолютной истиной. Именно потребность в действии вызывает к хорошему практическому суждению, и последнее в той мере будет хорошим, в какой человек обучен диалогическому искусству проводить различия и научился как можно более полно и точно судить о тех или иных ситуациях. В конечном счете способность судить основана на коммунальном гражданском чувстве – необходимом условии выработки моральных и политических суждений. Последние по своей природе интерсубъективны, требуют проверки в сопоставлении с мнениями разных, вовлеченных в процесс рассуждения людей.

Поскольку не существует критерия, свободного от тех или иных практических интересов, удостоверяющего наше приближение к истине, и поскольку знание с неизбежностью лингвистично и неотделимо от человеческой деятельности, следует признать, что оно всегда является продуктом практического суждения. По этим причинам приобретение и сохранение знания обязательно должно быть активным процессом.

Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. Сообществу исследователей присуще очень важное качество – забота; она проявляется и в соблюдении логических норм, и

заинтересованности в разностороннем развитии каждого из членов сообщества. Последнее предполагает установку на открытость, готовность изменить свою точку зрения и приоритеты, для того чтобы позаботиться о других. Забота – очень существенная компонента диалога; она важна для развития доверия, основы ориентации в мире, ведущей человека к представлению о своем индивидуальном предназначении и возможности реализации собственного выбора. На более продвинутом этапе приходит осознание ответной восприимчивости мира собственным мыслям и действиям. Доверие, в свою очередь, является предварительным условием развития у каждого индивида – члена сообщества – социально-психологических качеств автономности и самоуважения. Таким образом, забота создает для реализации концепции мира – игры, предполагающей создание чего-то нового и творение прекрасного – прежде не существовавшей новизны.

Участникам сообщества свойственна самоотдача, они вступают в разговор тогда, когда чувствуют, что могут привнести в разговор значимое, или при осознании своей ответственности за направление диалога в нужную колею. Здесь не приветствуется роль лидера – монолога, подавляющего сотрудничество и взаимопомощь в совместном исследовании. Ценится роль слушающего и воспринимающего то, что хотят сказать другие, умение разделять с ними жизненную значимость и смысл сказанного. Это избавляет от необходимости всегда быть правыми. Одновременно обретается возможность изменять позицию или же сохранять ее в виде гипотезы.

Поскольку процесс совместного поиска в сообществе сопряжен с радостью и взаимным удовлетворением, его участникам не свойственна позиция обороняющихся. Обсуждение идей других подразумевает открытость к зарождающейся истине, преданность ей в широчайшем смысле этого слова, даже при осознании, что в итоге она может оказаться предположительной. Чтобы это осознать, учащиеся должны понимать, что сами они много не знают, если вообще знают что-нибудь.

Как уже говорилось, наряду с когнитивными сообществу исследователей присущи определенные психологические и социо-психологические особенности. К ним относятся: развитие самости во взаимоотношениях с другими самостями, умение рассматривать собственное «Я» со стороны, обуздание эгоцентризма, развитие способности к самокоррекции. Поэтому не поощряются пространные монологи, разрушающие диалог и не предполагающие хоть какую-нибудь ответную реакцию. Искусство вести диалог предполагает определенный навык интеллектуальной гибкости, самокоррекции и самосовершенствования. Многие из нас, наверное, имели опыт вынесения на суд коллектива какой-то своей проблемы и замечали, как в результате оживленного и зачастую болезненного для нас диалога у нас возникало понимание или предвосхищение чего-то гораздо более глубокого, чем заявлено в исходной формулировке проблемы. Это понимание следует оценивать не только в терминах конечного результата, но и в терминах самого процесса, и тех отношений, которые нарабатываются по ходу поиска.

И учителю и учащимся очень важно выработать в себе навык слушать других, навык, который поощряет собеседника смелее высказывать свои мысли. Слушая и понимая, здесь нужно не бояться пересматривать занимаемые позиции и, будучи открытыми к иным взглядам, следовать в процессе поиска туда, куда он сам ведет. Следование ходу поиска требует предоставления истине права на существование даже при исходном понимании о ее временном характере, но и способности заставить кого-то из участников дискуссии существенно реконструировать свою прежде лелеемую систему верований. В работающем сообществе исследователей происходит определенная психологическая трансформация его участников – от приоритетного внимания к значимости самих себя и своих достоинств к фокусировке значимости группы и ее достижений.

Рефлексия по поводу собственного мышления происходит одновременно с анализом и коррективкой используемых методов и процедур. Усвоение методологии самокоррекции в сообществе делает его членов критически мыслящими людьми, то есть индивидами, открытыми для самосовершенствования, восприимчивости к контексту и сознательно

пользующимися критериями в выработке практических суждений.

Таким образом, отношения индивида и сообщества взаимозависимы. Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальности каждого индивида. Осознавая неповторимость своей индивидуальности, каждый участник принимает на себя дисциплинарное обязательство приносить вклад в общую копилку дискуссии и сообразовать его вкладами других. Признание взаимозависимости и отрешение от позиции «всезнайства» - условие гладкой работы процесса исследования. Сообщество не заработает, пока его члены не приспособятся к принятым в нем процедурам – логическим и социальным. Сомнение по поводу высказанного кем-либо принципа требует адаптация взглядов других таким образом, чтобы дискуссия не заглохла, а имела продолжение. Приспособляемость проявляется в постепенно возрастающей приверженности к основным принципам и практикам, организующим все сообщество: терпимости, последовательности, ясности, интеллектуальной открытости, самокорректируемости, сознательному пользованию критериями, восприимчивости к контексту, уважению всех участников дискуссии как потенциальных источников более глубокого понимания. Дурашливость и шутливость допустимы, если они стимулируют совместное исследование. Если же они конструктивны, группа должна сама положить этому конец. Зачастую это делается молча, а не в ответ на какую-то выходку, блокирующую диалог или отражающуюся на ходу исследования.

Функционирующее сообщество исследователей представляет собой не просто группу индивидов, а именно сообщество, где обмен индивидуальными мнениями – источник продолжения поиска. Особая взаимосвязь участников дает возможность полностью разделять живость и смысл общего диалога. Разговор центрируется не на самовыражении, а, скорее, на ходе дискуссии, вызывающей отклик партнеров. Все вынуждены принимать на себя риск коммуникации. Отдельному человеку рисковать гораздо легче, если в сообществе в достаточной мере утвердилось доверие и взаимная забота. Временами это требует мужества. Обнародование индивидуального мнения делает его предметом сомнения и не исключает его пересмотра. Для пересмотра требуется время, в течение которого человек будет чувствовать себя сконфуженным, незащищенным, а возможно и напуганным. В моей практике приходилось наблюдать застенчивых учеников, которые долго набирались смелости вербально выразить свое мнение, а группа встречала эти мнения гробовым молчанием. Тем не менее многим удается преодолеть застенчивость, когда они проявляют настойчивость в попытках внести свой вклад в продолжающийся поиск. Участники сообщества обычно воздерживаются от догматической формы выражения личных взглядов. При внимательном наблюдении можно заметить, что личностные убеждения в большей степени связаны с чертами характера индивида, тоже постоянно пребывающего в становлении, нежели с какими-то познавательными претензиями.

Для работы сообщества исследователей важно умение не только слушать, но и откликаться на смысл диалога. У смысла два источника: 1) желание присутствующих участвовать в данном исследовании и 2) предмет дискуссии, представленной в свете унаследованной нами определенной интеллектуальной традиции. Существенные слагаемые осмысленного диалога – стремление распознать вопрос, скрывающийся за другим вопросом, увидеть страх за бравадой, незащищенность – за претенциозностью, храбростью – за робостью. Всматриваться в лица говорящих или хранящих молчание и интерпретировать как сказанное, так и невысказанное. Одни молчат из-за опасения за слабости своей точки зрения, другие стесняются, третьи боятся, что их выступление вызовет возражения: скованность – признак того, что в сообществе что-то явно не в порядке.

Разрушение сообщества наступает в случае подавления личностной индивидуальности. Например, когда один человек, используя ранее сложившиеся отношения, эксплуатирует другого в каких-то целях, отличных от целей поиска смысла общей работы. Совместные

поиски истины могут блокироваться, если кто-то увлекается монологом, или предвосхищает намерения других, прежде чем у тех появится хоть какой-то шанс высказаться; или когда кто-либо увлечен собственными фантазиями в то время, как собеседники излагают свои точки зрения; или когда он позволяет себе высказываться за других, оправдываясь тем, что те не уверены в себе или напуганы. Любая форма блокирования другого разрушает доверие – основу диалогического исследования.

Одна из целей, стоящая перед участниками диалога, - привнесение жизненной энергии в форму сообщества исследований. Без нее эта форма пуста и бессмысленна. Бесполезно задавать вопросы человеку, активно не вовлеченному в поиск понимания. Конечно, живое напряжение в группе может породить конфликт, однако это конфликт особого рода, подобный хорошо натянутым скрипичным струнам, используемым для создания восхитительной музыки. Когда среди участников диалога складывается творческое напряжение и намечается конфликт между живыми взаимоотношениями и формой сообщества исследователей, группа потенциально готова для открытого спора, развития, а каждый ее член получает импульс к самотрансформации. Поскольку всякое напряжение болезненно, мы стараемся от него избавиться любой ценой и зачастую скатываемся от диалога к совместной разработке темы. Однако, по большому счету, целью сообщества исследований является сохранение напряжения между живой энергией его участников и формой, благодаря чему происходит вовлечение членов сообщества в более глубокие и более значимые взаимоотношения. Энергия напряжения тормозит и расковывает, освобождая от самодовольства и ложных убеждений, совершенствуя способности к вдумчивому пониманию.

Иначе говоря, диалогическое мышление сообщества исследователей предполагает готовность быть потревоженным и спровоцированным идеями других людей; подразумевает работу по активной реконструкции используемых критериев, стремление к пониманию, когерентности и последовательности, и плюс ко всему – восприимчивость к каждой конкретной ситуации.

Как было сказано выше, индивиды в сообществе исследователей приучаются относиться к своим мнениям как пробным. Философы знают, что природа человеческого знания и его подтверждения, а именно необходимость для подтверждения той или иной точки зрения искать ей опору в какой-то другой точке зрения, которая в свою очередь детерминирована принятым языком, делает очень сложной задачу отыскания соответствия между нашими представлениями и их отношением к миру. Я имею в виду здесь мир, независимый от языка, человеческого восприятия и понимания. Нам недоступно знание мира-каков-он-есть-в-реальности, поскольку мы никогда не сможем отделить себя от языка, деятельности определенных групп и сообществ человеческих существ. Знание всегда неизбежно условно, открыто для ревизии и является делом практического суждения. Его невозможно добыть, наведя некое идеальное зеркало на мир как таковой, пассивно созерцая, что же в нем на самом деле есть, безотносительно к практическим интересам – социальным и личностным. Знание – историческая, лингвистическая и социальная деятельность и, будучи таковым, всегда открыто для самокоррекции, как только появляются и принимаются в расчет новые данные или свидетельства. Невозможно найти для знания некий конечный и предельный фундамент. В наших руках только разум, как некий регулятивный идеал, причем формы разумного рассуждения в контексте вопрошания, диалога, *praxis* всегда открыты для пересмотра.

Можно сказать, что сообщество исследователей предоставляет своим членам возможность участвовать в процессе коммуникации, интеллектуальных маневрах, границы которых то сужаются, то расширяются, позволяя тем самым зародиться смыслам и возникнуть пониманию, самостоятельно судить о которых в конечном счете научается каждый участник данного диалога. Будучи активно вовлеченным в диалог, учащийся обнаруживает, что его субъективный опыт, принятый без рассуждения, не позволяет постичь даже какую-то преходящую истину. Что он лишь начальная точка

исследования, а не конечный результат. По ходу исследования смыслы, фигурирующие в субъективном опыте, начинают представляться слишком узкими и жалкими в сравнении с теми, которые могут возникнуть в совместно предприняемом исследовании.

Мое последнее замечание касается моральных и политических аспектов, которые следует учитывать при рассмотрении природы сообщества исследователей. Если считать целью образования не только усвоение набора знаний, но также вооружение детей навыками и установками, необходимыми для создания нового знания и принятия лучших практических суждений, тогда следует признать обычный школьный метод «сообщения» знаний ограниченным. Если предположить далее, что к задачам образования относится сотворение новых личностей – ответственных, цельных, наделенных моральным сознанием, способных принимать мудрые решения о правильном и неправильном, прекрасном и уродливом, допустимом и недопустимом, - тогда (исходя из правильности предыдущих рассуждений) диалог оказывается незаменимым инструментом образования. Соответственно, сообщество исследователей становится средством и целью, самоудовлетворяющими и самоценными стимулами для возникновения обозначенных качеств, существенных для морально развитой личности.

Работа в сообществе исследователей требует от человека упорства, храбрости, личной преданности группе в ходе ее становления и развития и другие сократические добродетели. Они направляют человека на путь бытия-в-мире, ведущего к интересубъективному по своей природе пониманию и самопознанию. Конечный продукт такой работы тоже интересубъективен. Объединяя людей, мы не просто умножаем их интеллекты, опыт и перспективы. Скорее, мы нацеливаемся на производство практического знания взамен мнений, перспектив, совместных опытов и сомнений относительно тех или иных дорогих нашему сердцу верований. Обратите внимание: этот процесс очень не похож на процесс выработки аргументации. Скорее, он напоминает оркестр, в котором каждый инструмент играет роль в создании музыкальной гармонии. Оркестров может быть много и соответственно много будет произведений, сыгранных вдохновенно и красиво. Идеал сообщества исследователей, включающего в себя все человечество, конечно, вряд ли реален. Тем не менее не исключена правдоподобность идеи множества сообществ с подлинно исследовательским духом, в которых участвуют все люди (а не только белые, западные) и открытые коммуникации с различными группами человеческих существ.

Таким образом, сообщество исследователей конституирует *praxis* – практику рефлексивного коммунального действия – как способ воздействия на мир. Это – средство личностной и моральной трансформации, которое неминуемо ведет к сдвигу в значениях и ценностях, влияющих на повседневные суждения и действия людей. С течением времени у членов сообщества наблюдаются определенные позитивные изменения, и это – одна из наиболее впечатляющих характеристик подлинного сообщества исследователей. Приходит момент, когда они в состоянии сказать о себе: «Я обнаружил, что больше не хвастаюсь взглядами, которые, как мне кажется, ведут к вредным последствиям». – «Я всегда полагал, что думаю именно таким образом, но только теперь я могу объяснить, почему». - «Мне больше нет нужды притворяться в своих чувствах и мыслях». – «У меня изменился взгляд на многие вещи». – «Я изменил свое мнение о важном и неважном». – «Сказанное другими может изменить ход моих мыслей».

Такие признания свидетельствуют о прогрессивном отходе от субъективизма, интеллектуальной и социальной изоляции, от отношения к миру как к чуждому и малопонятному местопребыванию. И о повороте к раскрытию для себя смысла участия в сообществе исследователей, дающего человеку возможность жить в этом мире активно, разумно, ответственно, не ограничиваясь простым принятием его таким, каков он есть, не избегая и не игнорируя его. Само участие в подобном сообществе становится и нахождение смысла, и смыслотворящей деятельностью. Его членам открываются моральные векторы жизненных ориентаций и обнаруживаются моральные доблести,

достойные подражания. Обретается привычка выносить точные, осмысленные и адекватные ситуации морального суждения. Благодаря особому диалогическому общению на полную мощь включается процесс самопознания и сотворения самих себя в соответствии с должным.

И последнее. Причастность сообществу исследователей носит политический характер, даже когда она имеет место на уровне начальной школы. Суть ее- приверженность свободе, открытому спору, плюрализму, самоуправлению и демократии. Практический разум, рефлексивное исследование и практическое суждение, осмысленные в коммуникальной политической прахис, предполагают, что люди, овладевшие такой практикой, продолжат коммунальный диалог и применят навыки его ведения в большом мире. В той мере, в какой индивиды приобрели опыт ведения диалога с другими на равных, опыт соучастия и публичного рассмотрения-исследования, они в состоянии играть более активную роль в формировании демократического общества. Совместный опыт и понимание, интересубъективная практика, чувство близости и солидарности, сопутствуемые невидимыми, но влиятельными эмоциональными связями, объединяющими людей в сообщество, - предпосылки коммунального рефлексивного действия в политической сфере.

На вопрос «Как можно содействовать возникновению чувства коммунальной сопричастности, диалогу, исследованию, взаимопризнанию и взаимоуважению, являющимися предпосылками нормально функционирующего политического сообщества?» наш ответ кратко таков: нужно превратить классы образовательной системы в сообщества исследователей. Начинать нужно с групп детского сада и затем распространять эту практику на весь период образования. Только эта педагогическая стратегия дает возможность подготовить социально, морально и когнитивно грамотное поколение для участия в общественном диалоге, предполагающем и утверждение, и вопрошание. Такой диалог представляется жизненно необходимым для существования демократии, сохранения нашей планеты как общего дома и выживания всех обитающих на ней живых существ. Именно сегодня, когда угрозы ядерного уничтожения и экологической катастрофы реальны, чрезвычайно актуальны старания с уровня начальной школы и по всей системе образования создавать и лелеять сообщества исследователей, чтобы их образовательный опыт обеспечил следующему поколению не только выживание, но и обустройство жизни на более разумной и справедливой основе. Такая информация всей системы образования выводит нас за пределы умственных аргументов и теорий в сферу конкретных действий, нацеленных на то, чтобы сделать наш мир лучше.

ОРГАНЫ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ⁷⁷

А.Н. Тубельский

Высший орган коллектива (общее собрание, сбор, конференция)

В нормальном демократическом государстве высшим органом является представительная власть. Право принимать законы избиратели поручают избранным ими представителям (депутатам парламента, Законодательного собрания, Государственной думы и т.п.). Возможно и прямое изъявление воли народа через референдум или как в демократиях древности – путем народного собрания (древние Афины), вече (Великий Новгород).

В условиях школы, создающей модель демократического общества, важно прежде всего обеспечить возможность общих интересов, к соблюдению и защите прав человека. В связи с этим возможны, по крайней мере, три варианта высшего коллектива: общее собрание всех членов школьного коллектива с 6–7-х классов; конференция

⁷⁷ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001. С. 53–67.

представителей школьных коллективов, школьный парламент (Совет школы), избираемы путем прямого и равного голосования. При выборе варианта важно, конечно, учитывать размеры школы, ее традиции и особенности, но главным условием остается обеспечить возможность каждому, почувствовать свою причастность к общему делу!

Определяя функции высшего органа, важно избегать передачи ему текущих дел. Естественно, собирать его часто в большой школе невозможно. Высший орган должен решать самые важные вопросы общей жизни. Правда, в небольших школах, особенно малокомплектных, возможны еженедельные, а то ежедневные сборы коллективов. В ряде частных школ на Западе (школа Самархилла в Англии; Садбери Вaley скул – в Массачусетс; «открытые школы» в Калифорнии, США; Хедера – школа в Израиле и др.) такие собрания проводятся ежедневно для выслушивания претензий о нарушении прав ученика или учителя, где каждый может высказаться по поводу того, что ему понравилось или чем он недоволен за прошедший день. По каждому поднятому вопросу решение принимается немедленно большинством голосов. Тематику общего собрания коллектива как высшего органа можно разделить на несколько вариантов:

1. Регулярные ежедневные, еженедельные, ежемесячные сборы по обсуждению итогов прошедшего периода (что было хорошего за минувший период, что не понравилось, что можно сделать, чтобы было лучше).

2. Сборы по обсуждению одной из проблем, актуальной для всех (как бороться с вандализмом, на что израсходовать денежные средства, как готовить и проводить защиту итоговых творческих работ, что можем сделать для жителей своего микрорайона и т.п.). По каждому поднятому вопросу решение принимается немедленно большинством голосов.

3. Собрания по обсуждению проектов важных документов (устав школы, изменения в конституции школы, новых школьных законов и т.п.).

4. Общий сбор по просьбе одного из членов школьного коллектива (жалоба на неправильные действия администрации, нарушение законных прав и свобод и т.п.).

Естественно, что в зависимости от тематики процедура и подготовки и проведения будет различной. В одних случаях требуется тщательная подготовка (например, проект внесения изменений в основной закон или обсуждение актуальной проблемы), в других (подведение итогов или конфликтная ситуация) такая подготовка не нужна. Однако процедура проведения должна учитывать, по крайней мере, два обстоятельства: разновозрастной состав участников собрания (одновременно участвуют и взрослые, и дети 11-12 лет) и обязательное обсуждение и принятие решения.

Общие сборы не должны превращаться в памятные многим линейки, когда директор или завуч распекает нерадивых учеников или нарушителей дисциплины. Соблюдая равенство прав взрослых и детей, нельзя допускать, чтобы большинство выступающих были взрослые, и превращать собрания в подобие педсовета, когда говорят учителя, а дети лишь при этом присутствуют. В некоторых коллективах установлено правило: взрослые выступают лишь после двух-трех выступлений ребят. Такое «неравноправие» легко объяснить тем, что у детей меньше жизненного опыта, а потому им труднее сразу определить свое отношение к вопросу, труднее сформулировать мысль или проблему. Следовательно, в начале собрания необходимо не только коротко и понятно изложить информацию по обсуждаемому вопросу, но и сделать ее проблемной. Например, предложить две-три противоположные точки зрения по ее решению, два-три взаимоисключающих мнения, привести данные предварительного анкетирования членов коллектива. Это побуждает каждого выбрать один из вариантов решения и предложить свой.

Ценно то, что на таких собраниях приобретается опыт отношений между большинством и меньшинством. В отличие от партийной демократии советских лет, так называемого демократического централизма, при подлинной демократии права меньшинства вовсе не приносятся в жертву голосующему большинству. Ведь в

меньшинстве в современном обществе могут оказаться и малая нация, и политическая партия, и социальная группа – молодежь или пенсионеры. Задача большинства при этом – учитывать мнения и интересы тех, кого меньше. Проблема меньшинства – проблема сложная и неоднозначная, опыт ее решения следует формировать во всем правовом пространстве. Общее собрание – наиболее важное место для цивилизованного подхода к этой проблеме, которая без преувеличения является в современном мире одной из глобальных проблем.

Уместно вспомнить слова, приписываемые У. Черчиллю⁷⁸: «Только идиоты полагают, что демократия – это власть большинства. На самом деле демократия – это учет интересов меньшинства». На собрании могут быть использованы различные процедуры учета меньшинства. Например, выслушав мнения всех желающих, выдвинув различные варианты решения и проголосовав, можно вновь выслушать аргументы тех, кто оказался в меньшинстве, т.е. дать им еще одну попытку убедить присутствующих в правильности своего предложения. И если меньшинство настаивает на повторном голосовании, необходимо провести его. Самый высокий тип принятия решения – по консенсусу, т.е. согласование решения до тех пор, пока его формулировка не удовлетворяет всех членов коллектива. Конечно, добиться консенсуса, особенно в большом коллективе, не просто. По многим вопросам его не добиться вовсе, однако показать и взрослым, и школьникам, что такой путь возможен и желателен, необходимо. Многие при этом зависят от ведущего общего собрания. Вначале им, наверное, может быть кто-то из педагогов, пользующийся доверием ребят. Этот человек должен обладать быстрой реакцией на ситуацию и знать демократические процедуры. Он должен представлять возможность высказываться всем, кто имеет различные точки зрения, не спешить отстаивать свою точку зрения или мнение, которое лично ему понравилось. Он обязан все время удерживать тематическое обсуждение вопроса, не позволяя выступающим отклоняться от темы. Большим его умением следует считать умение сформулировать для всех присутствующих внесенные предложения.

Постепенно необходимо передавать право вести собрание подготовленным старшеклассникам. Однако если таких не окажется, ничего страшного не произойдет, вести собрание останется взрослый. Если оно будет оперативным, справедлив и объективен, то это не ущемит демократии.

Совет школы (состав, функции, процедура избрания)

Наибольшее распространение в последнее время получили такие важные органы самоуправления, как советы школ. Их состав, функции и полномочия в разных школах весьма различны. Это различие во многом обусловлено тем, в чем конкретная школа видит свою миссию. Если она выступает прежде всего как ретранслятор знаний, то функции совета невелики: хорошие учителя и без совета могут научить. Если совет – совещательный орган при сильном директоре, его права ограничены решением только текущих вопросов. Если школа видит свою важнейшую роль в том, чтобы быть институтом гражданского общества, то совет школы – один из важнейших его элементов, который может обеспечить соблюдение прав человека и организовать получение опыта демократического поведения. Функция такого совета весьма обширна.

Прежде всего совет подготавливает проекты школьных норм и правил, разрабатывает устав школы, ее конституцию. Предлагает поправки, добавления и изменения к ним. В некоторых школах совет и принимает эти законы. Целесообразно, однако, стремиться к тому, чтобы общешкольные нормы принимали бы все члены школьной общины, которые обсуждают проекты, принятые советом на классных собраниях, и голосуют за них.

Большое внимание совет уделяет образовательному процессу. Конечно, коллегиальный орган не может давать рекомендации по методике преподавания, обязывать внедрять или

⁷⁸ Черчилль Уинстон Леонард Спенсер (1874–1965) – политический деятель, в 1940–1945, 1951–1955 гг. премьер-министр Великобритании.

пользоваться теми или иными обучающими технологиями, проверять использование дидактических средств и т.п. Все это – дело самих педагогов и их профессиональных объединений, однако совет вправе после проведенного опроса учеников и их родителей составить коллективный заказ на образование. Такой заказ включает предложения тех, кто учится в 6-7-х классах, по содержанию учебного процесса и целям образования. Такой заказ может лечь в основу учебного плана школы на новый учебный год, который утверждается советом в конце прошедшего учебного года. Разумеется, коллективный заказ не может противоречить утвержденному в России базисному учебному плану, однако школьный компонент этого плана может быть скорректирован исходя из заказа. Кроме того, само обсуждение заказа, мнения по вопросу «Чему мы хотим, чтобы нас учили» являются той образовательной ситуацией, которая не только ставит ребенка в позицию субъекта собственного образования, но и дает опыт демократического подхода к образованию.

Важная функция совета – руководство образовательной, учебной и административно-хозяйственной деятельностью. Конечно, совет не должен подменять в этих вопросах соответствующие службы школы – учебную часть, хозяйственников и директора, но самые принципиальные вопросы должны выноситься на совет. Так, например, составление плана-заказа школьным трудовым мастерским по ремонту и изготовлению оборудования, календарный график (четверти, каникулы, время практики), набор факультативов и мастерских, система оценивания и промежуточной аттестации, необходимость строительства теплицы, вопросы бесплатного питания и т.п. могут стать предметом обсуждения на совете.

Совет на основе предположений членов школьного сообщества и первичных коллективов разрабатывает программу общешкольных дел и организует ее выполнение. Сама эта программа должна быть результатом творчества как можно большего количества людей. Совет может обобщить предположения, высказанные в период отчетно-выборной кампании, предложить классным коллективам провести разведку на предмет участия в интересных и полезных делах в микрорайоне, провести анкетирование, например, по таким вопросам: «Какие традиционные дела нам стоит провести в этом году?», «Что мы можем сделать, чтобы было интересно школе?» и т.п.

Естественно, члены совета не могут быть организаторами всех дел в школе, да это и не нужно. Совету достаточно выявить желающих быть организаторами и скоординировать их работу, поэтому принятие программы дел совет может обратиться к ученикам, учителям и, возможно, к родителям с предложением стать организаторами или участниками того или иного дела из программы совета.

Одна из задач совета – организация разнообразной деятельности детей по интересам, поэтому заботиться о развитии сети кружков, клубов и секций в школе. Эти кружки могут вести не только учителя, следует привлекать к их руководству родителей и старшеклассников. Вообще использовать возможности родительской общественности – одна из забот совета. Этого можно добиться только в том случае, если совет пользуется авторитетом у родителей. Ведь одна из его функций – помощь родителям в воспитании детей. Конечно, нелепо было бы на совете давать рекомендации конкретным семьям о том, как воспитывать детей, однако совет может организовать эту работу силами учителей, школьных психологов и самих родителей, определить основные направления совместной работы школы и семьи по воспитанию детей.

В этой связи важной функцией совета является изыскание дополнительных к бюджетным ассигнамциям материальных и финансовых средств для совершенствования образовательного процесса, поощрения учеников и педагогов за хорошую творческую работу. Конечно средства родителей можно привлекать только на добровольной основе, строго соблюдая в этом деле российское законодательство. Несмотря на то, что технология привлечения дополнительных спонсорских средств – предмет особого разговора, укажем лишь, что на совете вполне возможно обсуждать источники

финансирования, пути и средства побуждения возможных спонсоров делать вложения в школу.

В школах с развитым внутришкольным законодательством одна из задач совета – обеспечение выполнения школьных законов. Совет выявляет мнения членов коллектива о том, какие школьные нормы соблюдаются плохо, анализирует причины этого. Через два-три после введения в действие нового закона и положения полезно поручить нескольким членам совета проверить, как этот закон или положение выполняются. Анализируя действенность тех или иных норм школьной жизни, совет пытается найти причины их несоблюдения, корректирует, если это необходимо, сам текст закона и принимает решение о мерах по устранению этих причин.

Важная сторона работы совета – его распорядительные функции. Так, в некоторых школах только совет может принимать новых учеников в старшие классы, давать рекомендации директору по приему на работу новых сотрудников, рассматривать вопросы об исключении из школы учеников, об увольнении с работы учителей и других сотрудников по основаниям, изложенным в законодательстве России.

Функции совета в зависимости от особенностей каждой школы различны. В одной школе их может быть очень много, а в другой – лишь несколько. Важно только, чтобы с самого начала эти полномочия были реальными. У совета должна быть реальная власть, иначе он превратится либо в дискуссионный клуб, либо в придаток администрации. Так, если утверждение финансовой сметы школы на год является исключительным правом только для совета, то одно это сразу делает его достаточно авторитетным органом. Авторитетность совета как важнейшего элемента системы правового пространства школы во многом обеспечивается его составом. В него могут входить избираемые всеми членами школьной общины (учениками с 6–7-го класса) педагоги, сотрудники, учащиеся. В больших школах большинством голосов при помощи прямого, равного и тайного голосования могут избираться в совет до 12–15 человек. Следует соблюдать, чтобы избранных учеников было на одного человека больше, чем взрослых. Это способствует развитию у ребенка чувства уверенности в том, что защита их прав обеспечивается некоторым количественным превосходством представителей учащихся.

Представителей родителей имеет смысл избирать в совет не тайным голосованием (как правило, дети не могут знать всех родителей), а на общешкольном родительском собрании. В большей школе квота родительских мест в совете – примерно пять-шесть человек. Представители администрации школы (директор и его заместители) могут избираться, а могут входить в совет по должности. Эту норму определяет принятый всеми устав или школьная конституция.

Значительно поднимает чувство причастности к управлению школой возможность стать членом совета у тех ребят, которые по каким-либо причинам не захотели выдвигать свои кандидатуры на выборах или не получили большинства голосов. Для таких учеников целесообразно установить в конституции квоту и пяти-шести человек. Они становятся полноправными членами, если их утвердит вновь избранный совет. Возможно участие в совете и представителей классов (один - два человека от класса). Они становятся членами совета по решению классного собрания на один - два месяца. Такая сменяемость позволить расширить число учеников, непосредственно принимающих участие в управлении школой.

Выборы в совет школы как образовательная ситуация

Процедура выборов в члены совета – важнейшая ситуация, в которой формируется опыт гражданского правового поведения. Ведь именно выборы различных органов государственной власти и местного самоуправления в демократической стране служат местом прямого волеизъявления народа. Следовательно, избирательная кампания в школе должна быть моделью выборов, по возможности, наиболее приближенной к реальностям подлинно демократического общества. Избирательная кампания начинается с того, что

совет школы формирует избирательную комиссию и назначает дату выборов. Опыт показывает, что в условиях школы достаточно двух – двух недель от момента объявления начала кампании до дня выборов.

Началом кампании служит общее школьное собрание, на котором обсуждается отчет совета. Члены совета отчитываются по двум направлениям: как выполнялась программа действий совета на учебный год, и как каждый член совета выполнил свою избирательную программу. Для того, чтобы участники собрания не просто слушали отчеты, а обсуждали их, целесообразно перед собранием провести анкетирование, итоги которого в основные проблемы, выявленные при опросе, следует сообщить на собрании.

Составляя план проведения отчетного собрания, нужно иметь в виду его главную цель – быть ситуацией, в которой формируется чувство причастности к жизни школьного сообщества. При всей важности отчетов такое собрание – прежде всего повод, чтобы обсудить жизнь всей школы, состояние демократии и обеспечение прав и свобод личности. Необходимо выделить время для любых вопросов, которые хотят задать ребята. На таком собрании следует представить тех, кто участвует в нем впервые – новичков из учащихся, новых учителей, ребят шестых классов, которые стали полноправными участниками высшего школьного органа власти.

Особое внимание на собрании необходимо уделять наказам избирателям нового состава совета. По итогам собрания принимается решение об оценке деятельности совета (работал удовлетворительно или неудовлетворительно), а также, если возможно, по другим вопросам, поднятым на собрании. Далее избирательная комиссия объявляет о начале выдвижения кандидатур в новый совет и напоминает правила ведения избирательной кампании и процедуры выборов.

Правилом выдвижения кандидатов пользуются учащиеся, коллективы педагогов, внеклассные руководители, предметные кафедры, объединения по интересам, различные общественные организации. Выдвигать кандидатов может любой член школьного сообщества, а также возможно и самовыдвижение. Едва ли необходимо, как это делается в большой стране, до регистрации кандидатов собирать определенное число подписей в их поддержку, однако в любом случае избирательная комиссия в школе должна получить согласие баллотироваться каждого выдвинутого кандидата.

Всем членам школьного коллектива, различным объединениям обеспечивается свобода агитации за своих кандидатов и возможность использовать любые средства информации (листовки, радио, видеоклипы, встречи, митинги и т.д.). Положение о выборах запрещает в ходе агитации унижать честь и достоинства других кандидатов. Это важнейшее условие. За соблюдение равных прав и возможностей всех кандидатов отвечает избирательная комиссия.

В избирательный бюллетень включаются все выдвинутые кандидаты в алфавитном порядке с указанием класса или должности. В день голосования, получив бюллетень, каждый избиратель подчеркивает такое число фамилии, какое определено Положением о выборах или школьной конституцией. Бюллетень, в котором не подчеркнута ни одна фамилия, считается недействительным.

Избранными в совет считаются те, кто получил относительное большинство голосов, при этом должно соблюдаться определенное законом количество членов совета и обязательное условие, чтобы избранных участников было на одного человека больше, чем взрослые. Важно также обеспечить объективность при подсчете голосов и исключить малейшие подозрения в несправедливости и неравенстве в ходе кампании. Если член избирательной комиссии вносится в список кандидатов, он выводится из состава комиссии. Возможно обсудить и принять и другие нормы, гарантирующие честность выборов.

Специальные органы по защите прав членов школьного коллектива

О необходимости иметь в школе специальные правозащитные органы педагоги

дискутируют много лет. Известен опыт Я. Корчака, под руководством которого в варшавском Доме ребенка действовал детский суд и был разработан кодекс проступков и наказаний за них. Во многих школах России в 20-е гг. XX в. Такие суды также существовали. Во времена тоталитарного сталинского режима и позже деятельность таких судов не только не приветствовалась, но считалась вредным буржуазным предрассудком.

Причиной этого, на наш взгляд, являлось то, что в самом советском государстве не соблюдался принцип четкого разделения властей. Законодательная власть (Верховный Совет) брала на себя часть прав судебной власти (например, Верховный Совет выносил решения о лишении гражданства), а исполнительная власть (Совет министров) издавала постановления, нарушающие Конституцию СССР (введение института прописки). Суды всех рангов хоть и действовали по закону, однако нарушали процессуальные нормы. Функцию судов брали на себя не только известные «тройки» (представитель НКВД, прокурор, партийный чиновник), но и партийные и даже комсомольские органы (исключение из партии или комсомола до вынесения приговора о виновности). В этих условиях даже игра в суд воспринималась как опасность для существующего строя.

В проблеме школьного правосудия есть и педагогическая составляющая. Опыт осуждения проступка товарища, назначение наказания неоднозначен для тех, кто судит. В этой ситуации можно получить и опыт справедливости, и урок черствости. Однако в умелых руках, при наличии в школе развитого школьного законодательства, вполне полезно иметь такой орган. При этом постоянно надо подчеркивать его отличие от судов государственных. Школьное правосудие рассматривает не преступления (это право принадлежит только государственным судам), а только проступки, и, прежде всего, те из них, которые нарушают права другого человека и законы, принятые всеми. Даже само название такого органа школьного правосудия должно отличать его от взрослых судов (например, совет справедливых; суд чести; правозащитный комитет и т.п.).

Тем не менее многие нормы, принятые государственными судами в демократическом обществе, должны соблюдаться и в школе. Существует исчерпывающий перечень проступков, которые школьный закон рассматривает как покушение на честь и достоинство, права и свободы личности. Конечно, сам этот перечень должен постоянно пересматриваться и изменяться. Пока ограничимся перечислением тех поступков, которые в наибольшей степени мешают обеспечивать свободное развитие каждого в школе:

1. Оскорблением чести и достоинства можно считать рукоприкладство – нанесение побоев, избиение; угрозу, запугивание и шантаж с целью скрыть какое-то свое противозаконное действие, а также моральное издевательство: употребление оскорбительных кличек, дискриминацию по национальным и социальным признакам, подчеркивание физических недостатков, нецензурную брань, умышленное доведение другого человека до стресса, срыва.

2. Серьезными проступками, бороться с которыми очень важно в условиях школы, являются случаи унижения человеком своего собственного достоинства в глазах окружающих людей (появление в состоянии алкогольного, токсического или наркотического опьянения, добровольное принятие на себя функций «раба», вымогательство, порча имущества, сплетни и клевета, плохое отношение к животным и т.д).

Конечно, перечень проступков в каждой школе может быть свой, его следует периодически менять и дополнять, но на каждый конкретный момент он должен быть исчерпывающим. В процессе обсуждения, когда все принимают к сведению перечень проступков, оскорбляющих достоинство человека, формируется образовательная ситуация, которая не только дает опыт законотворчества, но и помогает понять, что такое честь и достоинство. Как и во «взрослом» суде, каждый привлеченный к ответственности в школьном суде должен иметь право на защиту и юридическую помощь. Очень важно внимание на то, что никто не может быть признан виновным до решения суда.

Суд заслушивает стороны, обеспечивает их равноправие в процессе заседания, задает

вопросы, каждый член суда имеет право высказывать свое мнение. Школьный орган правосудия работает открыто, если только потерпевшая сторона не попросит закрытого разбирательства. В любом случае решение суда доводится до сведения всех членов школьного сообщества. Демократизм суда проявляется прежде всего в порядке его избирания. Каждый может выдвигаться в члены школьного суда, и путем прямого, равного и тайного голосования избираются те, за кого проголосовало большинство. В состав суда могут входить и взрослые, и дети, но учеников должно быть хотя бы на одного человека больше.

Деятельность школьного суда лучше начинать с рассмотрения какого-либо одного варианта виды проступков, например, об оскорблении чести и достоинства личности. По мере обретения опыта и роста авторитета суда ему может предоставляться право рассматривать дела о нарушении школьных законов и конституции. Если вначале суд рассматривает дела только по личным обращениям членов школьного сообщества, то впоследствии ему можно доверять рассматривать проступки по собственной инициативе.

Особенно важно следить за тем, чтобы такой правозащитный орган не становился дубиной в руках педагогов и был совершенно независим не только от учителей, но и от всех организаций коллектива. Решения суда могут быть обжалованы только на общем собрании, а не в кабинете директора или завуча или на совете школы. Независимость правозащитного органа в школе – очень важный фактор, формирующий у будущих граждан страны убеждение в необходимости обеспечивать независимость всех уровней.

При достаточно развитом внутришкольном законодательстве важную роль в правовом пространстве школы может играть школьная юридическая консультация. В нее по желанию входят старшеклассники и учителя. Перед началом работы каждый «юрист» должен сдать специальной комиссии своеобразный квалифицированный экзамен на знание и применение школьных законов. «Юристы оказывают помощь всем обратившимся, в том числе и родителям. Не надо бояться кажущегося мелкотемья вопросов. Ведь даже вопрос первоклассника, как ему получить назад игрушку, которую не отдает товарищ, может стать поводом, чтобы научиться действовать по праву, а не произвольно и при помощи насилия.

Как в работе школьного суда, так и в юридической консультации нужно стремиться не наказывать виновного, а разрешать конфликт, учиться находить компромисс между спорящими, пути к их примирению. Не случайно еще Я. Корчак лучшим юридическим решением после справедливого разбирательства считал решение о прощении. Конечно, данный тезис не относится к злостным проступкам, намеренно оскорбляющим честь и достоинство, нарушающим совместно принятые нормы.

Профильные органы школьного сообщества, органы самоуправления первичных коллективов

По мере развития демократических процессов в школе появляется необходимость в органах самоуправления, которые руководят отдельными сферами жизни коллектива. Они могут быть самыми различными как по номенклатуре, так и по составу и функциям. Самое главное – не следует создавать такие органы «про запас», т.е. когда они не обеспечены соответствующей деятельностью. Так, в советское время в школах была популярна так называемая работа по штабам. Все ученики распределялись по соответствующим направлениям работы, объединялись в штабы и должны были руководить работой по направлению. Как правило, самой деятельности не было или она была эпизодической. Однако все равно по воле взрослых ученики регулярно заседали, писали отчеты, рапортовали в вышестоящие организации. Как правило, такая «работа» не формировала организаторские умения, а закрепляла у детей соответствующий опыт имитации деятельности и привычку командовать.

Чтобы избежать подобных ошибок, важно соблюдать принцип: сначала – деятельность, потом – орган управления. Ведь, к примеру, если группа ребят создает школьный киоск по

продаже письменных принадлежностей или фирму по обмену дисками, эту инициативу может поддержать совет школы, а по мере развертывания подобной деятельности можно создать специальный совет по коммерческой деятельности и обеспечить его работу соответствующим положением.

Если школьные трудовые мастерские получили заказ на производительный труд, достаточно на совете школы обсудить условия его организации и урегулировать финансовые вопросы. Когда же такая деятельность расширится и станет постоянной, можно создать штаб школьного трудового объединения и принять правовой акт его полномочиях. Особой заботой совета и прежде всего педагогов является внимание к тому, чтобы эти профильные органы коллектива не воспроизводили столь привычный для нашего общества бюрократический, запретительный стиль работы.

Дальнейшее развитие самоуправления предлагает его развертывание в первичных коллективах – классах. Самоуправление помогает ребятам проявить себя в жизнедеятельности школы и класса, приобщает их к решению организационных вопросов общей жизни, расширяет возможности правового школьного пространства.

Предоставление первичным коллективам определенной самостоятельности может стать также средством участия в органах местного самоуправления. Известно, что для нашего общества характерно почти полное отсутствие опыта желания участвовать в решении проблем местного сообщества. Как название, так и количественный состав такого органа может быть различным. Название может быть игровым (классная дума, совет старейшин, президентский совет и т.п.)

Важным принципом самоуправления является регулярное переизбрание. Ребята вместе с классным руководителем могут сами решить, будут ли они проводить выборы своего совета каждые два-три месяца или совет будет меняться каждые две-три недели. Важно наделить такой орган соответствующими полномочиями. Главным из них – представлять интересы класса в совете школы и информировать членов своего коллектива о принятых там решениях. Совет класса руководит дежурством и самообслуживанием, организует классную жизнь.

В числе прав может быть право выносить на классное собрание вопрос об отмене решения классного руководителя, если появляется мнение, что оно ограничивает права и свободы учеников. По обращению учеников орган классного самоуправления может решать вопрос о несогласии с методами преподавания учителя или об урегулировании количества контрольных и зачетных работ.

В положении о классном самоуправлении хорошо бы предусмотреть возможность досрочной смены его состава в случае, если он оказался некомпетентен или плохо работает.

УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ⁷⁹

Д.В. Латышев,

<...> Ученическое самоуправление – это демократическая форма организации коллектива учеников, *обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения целей группы (класса).* Ученическое самоуправление может быть реализовано благодаря самоанализу, самооценке, самокритике и самоустановкам, сделанным детьми по отношению к своей деятельности и деятельности коллектива.

Ученическое самоуправление – это участие учеников в управлении собственными делами, которые входят в их компетенцию. В повседневной деятельности ученическое

⁷⁹ Печ. по Демократическая школа. 2005. № 2. С. 76–87.

Латышев Д.В. – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.

самоуправление должно проявляться в планировании и организации деятельности коллектива класса; в анализе своей работы; подведения итогов сделанного и принятии решений.

Можно назвать следующие принципы организации ученического самоуправления.

Принцип общей цели. Ученическое самоуправление начинается с наличия общих групповых целей деятельности; общие цели наполняют его реальным содержанием, способствуют объединению учащихся общей целью на основе их интересов. Ученическое самоуправление необходимо строить, имея четкое представление, на достижение какой цели оно будет направлено, сможет ли обозначенная цель учитывать интересы тех, кто будет охвачен этой системой организации деятельности.

Принцип единства и оптимального сочетания коллективных и личных интересов учеников должен обеспечивать совместимость общих целей с актуальными целями каждого ученика. Особенно важно на этапе становления ученического самоуправления, чтобы выдвигаемые цели совместной деятельности не были ими сразу отвергнуты как неприемлемые, не соответствующие их интересам.

Обеспечить участие учащихся в решение управленческих задач возможно лишь при позитивном их отношении к деятельности. Именно деятельность, ориентированная на учет интересов всех участников образовательного процесса, должна стать приоритетной для ученического самоуправления. Учащиеся, выступающие в роли лидеров-организаторов, должны учитывать, как они оцениваются своими товарищами.

Принцип гибкости структуры органов самоуправления предполагает, что структура органов самоуправления должна соответствовать целям самоуправленческой деятельности. Это принцип означает необходимость систематического поиска организационной структуры, сочетающей в себе как постоянные органы самоуправления, определенные положениями и уставами, так и временные, создаваемые коллективом для решения текущих задач. При этом надо предусматривать изменения функций постоянных органов в зависимости от изменений стратегических задач и с учетом многообразия ученических коллективов

Главным их отличие – основная деятельность, объединяющая учеников в группы. Формальная структура организации жизнедеятельности школы позволяет выделить три типа коллективов, в которых организуются разнообразная деятельность и общение детей. Это, прежде всего, коллективы учебных групп; второй тип – общешкольные коллективы; третий – различные досуговые объединения. Все ученические коллективы органически связаны между собой, и развитие самоуправления в одних коллективах существенно влияет на развитие самоуправления в других. Реализация данного принципа предполагает состоятельность и добровольность в формировании органов самоуправления, педагогическое стимулирование лидерства в среде учащихся.

Принцип целостности педагогического управления и ученического самоуправления предполагает, что отношения педагогов и учеников в развитии самоуправления строятся на сотрудничестве, которое обеспечивается наличием принятых как педагогами, так и учениками определенных традиций, правил (норм) отношений, например, передачей учащимися реальных управленческих полномочий, созданием обстановки взаимной ответственности и доверия. Это не исключает взаимной требовательности. Ведь именно такое взаимодействие имел в виду А.С. Макаренко⁸⁰: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему».

Организационно-методический уровень взаимодействия: педагоги и дети участвуют в работе совместных органов самоуправления, вырабатывают общую программу действий, информируют друг друга о своей деятельности. Педагогический коллектив помогает работать органам детского самоуправления, обеспечивая их право обсуждать любые вопросы жизни ученического коллектива, определять задачи и принимать решения.

⁸⁰ Макаренко Антон Семенович (1988–1939) – педагог и писатель.

Социально-психологический уровень взаимодействия: педагоги и учащиеся устанавливают взаимопонимание, учатся вести диалог, предупреждать и преодолевать конфликты. Важно создать такую атмосферу, в которой и педагоги, и учащиеся, сопереживая и помогая друг другу, будут ощущать себя членами одного общего коллектива.

Принцип педагогического руководства предполагает деятельность педагогов, обеспечивающую целенаправленное развитие и саморазвитие ученического самоуправления.

Принцип предметности деятельности предполагает, что ученическое самоуправление может развиваться лишь при наличии реальной и четко определенной деятельности. Говоря словами А.С. Макаренко, «дело рождает самоуправление, а не наоборот».

Принцип общего участия предполагает наличие механизма включения в организацию жизни всех участников педагогического процесса, однако такое включение *не должно быть насильственным*, а, наоборот, строиться на внутренней заинтересованности учеников.

Принцип выборности органов ученического самоуправления предполагает наличие демократических прав и норм выборности всех органов согласно конкретному Положению о структуре и функциях органов ученического самоуправления.

Принцип сменяемости функций руководства и подчинения, видов деятельности или принцип чередования творческих поручений (сроки могут быть разными – от месяца до года в зависимости от видов ученического самоуправления). Этот принцип, как считает Л.И. Маленкова⁸¹, позволяет оптимально раскрыть потенциальные возможности каждого ученика. Этот принцип нашел подтверждение в детском самоуправлении, созданном А.С. Макаренко в своих колониях, через регулярные перевыборы командиров.

Принцип равноправия и демократии предполагает участие всех в самоуправленческой деятельности и их равные права.

Принцип построения ученического самоуправления снизу вверх, а не наоборот.

Принцип совета, предполагает, что решения принимаются, основываясь на совете, обсуждении, конструктивном диалоге, учете позиции меньшинства.

Принцип законности. Под этим принципом подразумевается необходимость неукоснительного следования органов самоуправления положениям Конституции РФ и другим государственным правовым актам, Уставу школы и ее локальным нормативным документам.

Принцип открытости и гласности. В соответствии с этим принципом вся работа органов ученического самоуправления должна быть открытой для каждого члена коллектива (ассоциации) и обеспечивать получение каждым из них оперативной и достоверной информации.

Принцип свободы и самостоятельности. Означает возможность каждого субъекта ученического самоуправления свободно выбирать методы и формы реализации общепринятого решения и при этом проявлять активность, творчество, самостоятельность и самостоятельность.

Принцип целесообразности требует того, чтобы содержание, организационная структура, формы и методы деятельности органов ученического самоуправления направлялись на реализацию потребностей и интересов детей, их родителей и педагогов.

Принцип осязательности результатов предполагает наличие видимых и реальных результатов деятельности.

Принцип критики и самокритики обеспечивает свободу высказываний без унижения достоинства окружающих людей.

Принцип представительства. В соответствии с ним основные и первичные коллективы и ассоциации детей должны иметь своих представителей в избираемых ими органах

⁸¹ Маленкова Л.А. – педагог, автор книги «Теория и методика воспитания. М., 2002.

самоуправления.

Принцип определенной компетенции предполагает разделение компетенций между руководителем образовательного учреждения и ученическим самоуправлением, которое должно быть направлено на улучшение условий основных видов деятельности.

Принцип гуманности предполагает, что органы ученического самоуправления и ответственные (уполномоченные) лица действуют на основе нравственных ценностей народов России, принимают решения и реализуют их в интересах личности ученика. Меры ответственности должны быть строгими, без унижения достоинства взрослого или ребенка.

Принцип хозяйственной самостоятельности, который предполагает наличие материальной ответственности, безусловно, в соответствии с возрастными рамками и особенностью ситуации. Стоит отметить, что наличие материальной ответственности и определенной собственности организует не только учеников, но и педагогов, заставляет их более серьезно подходить к делам ученического самоуправления. Более того, эффективная работа ученического самоуправления невозможна без каких-либо материальных вложений, ценностей и оборота денежных средств, может быть маленькой, но бухгалтерии. Кроме того, и учредители, и руководитель образовательного учреждения вполне вправе наделить ученическое самоуправление достаточной компетенцией в осуществлении предоставленных образовательному учреждению экономических и хозяйственных прав.

Социально-педагогическими принципами ученического самоуправления являются:

1. Опора в работе с учащимися на ведущие принципы деятельности, теорию воспитательного коллектива и педагогической диагностики; учет психологических и возрастных особенностей и возможностей учащихся, их индивидуальных качеств, направленность на реализацию их социально-образовательных потребностей.

2. Включение в работу с органами ученического самоуправления по возможности большего числа педагогов учебного заведения.

3. Активное использование теории социального управления.

4. Формирование положительного отношения и привлечение родителей к работе органов самоуправления учащихся.

5. Использование в работе органов ученического самоуправления традиций, ритуалов, соревнований, игр, форм коллективного группового и индивидуального поощрения общественной активности.

6. Сотрудничество педагогов и учащихся.

Психолого-педагогические принципы:

1. Ценностно-ориентационное единство и сплоченность ученического и педагогического коллективов.

2. Благоприятный психолого-педагогический микроклимат в образовательном учреждении, в том числе в ученической группе.

3. Формирование и развитие у учащихся гражданской активности, демократической культуры, добросовестного творческого отношения к порученной деятельности и общественной работе, а также собственных волевых качеств, умения владеть своим настроением, быть выдержанным и терпеливым, уметь ценить общественное мнение.

4. Предоставление каждому учащемуся такой роли в органах ученического самоуправления, которая соответствует его склонностям и интересам, дает возможность для самореализации.

5. Сближение формальной и неформальной структур коллективов учащихся за счет расширения системы поручений по интересам и одноразовых поручений в коллективных творческих делах.

6. Развитие делового сотрудничества, психологической совместимости, взаимного доверия, уважения, взаимопомощи и взаимопонимания между участниками самоуправления.

7. Психологически обоснованная позиция и заинтересованность педагогов в развитии ученического самоуправления.

Отметим: *принцип отчетности* предполагает, что избранные органы ученического самоуправления и их члены (не реже одного раза в полугодие) отчитываются перед избирателями о проделанной работе.

Предполагаемая модель ученического самоуправления ставит целью *показать способ организации ученического самоуправления как эффективного фактора воспитания демократической культуры личности старшеклассников.*

Ее основные задачи:

- достичь оптимальной простоты, наибольшей эффективности процесса воспитания демократической культуры личности и деятельности органов ученического самоуправления;

- обеспечить постоянную обратную связь всех элементов данной модели.

Основным условием реализации такой модели является наличие демократических взаимоотношений между членами данной группы. Основой ученического самоуправления станет сам коллектив класса. Именно на деятельности коллектива класса базируется деятельность общешкольных органов ученического самоуправления. Таким образом, в работу включается наибольшее число учеников, и цели общешкольной деятельности постоянно связаны с целями деятельности классов.

Модель состоит из двух дублирующих друг друга основных частей: ученического самоуправления класса, называемого *«Ученический совет класса»*, и общешкольного ученического самоуправления, называемого *«Общешкольный ученический совет»*. Педагогическая поддержка в данной модели осуществляется в первую очередь классными руководителями и заместителями директора школы по воспитательной работе, а также иными другими специально назначаемыми (в случае необходимости) педагогами и называется *«Педагогическим крылом»*.

«Ученический совет класса» состоит из коллектива класса и избираемых на различные должности учеников. Основными должностями и направлениями самоуправленческой деятельности являются:

- *староста класса* – отвечает за выполнение учениками обязанностей, решение организационных вопросов, а также следит за успеваемостью и посещением занятий, имеет право назначить себе заместителя, называемого зам. старосты и группу лиц, занимающуюся проблемами успеваемости, называемую учебным сектором;

- *профорг* – отстаивает интересы и права учеников, следит за выполнением обязательств учебного заведения перед учениками, помогает в организации внешкольных мероприятий для коллектива класса. Имеет право создавать команду помощников.

- *творческий актив* – состоит из группы учеников, занимающихся вопросами организации творческих и самостоятельных мероприятий класса, возглавляется избираемым учеником, называемым спикером творческого актива класса. Основными задачами творческого актива являются: разработка концепта мероприятий; генерация творческих идей, организация учеников класса на осуществление разрабатываемых мероприятий;

- *актив временных проектов* – состоит из избираемых классом учеников, возглавляется избираемым спикером проекта.

Работа *«Ученического совета класса»* строится на принципах демократии: гласности, свободе выбора, взаимоуважении. защите прав каждого ученика, инициативе, самостоятельности и т.д. Учащиеся переизбираются на эти должности свободным открытым голосованием каждый год, а также могут быть переизбраны в случае наличия весомых причин (неспособности справиться с возложенными обязанностями, жалоб на качество работы со стороны учеников или педагогических работников). Правом голоса на выборах обладают все члены коллектива класса.

Организационная работа по созданию *«Ученического совета класса»*, его

педагогическая поддержка, диагностика и наблюдение за его деятельностью осуществляется классным руководителем, но степень участия зависит от развития ученического самоуправления. Обучение избранных лидеров («Школой актива») осуществляется группой классных руководителей и других педагогов, а возглавляется заместителем директора школы по воспитательной работе. «Ученический совет класса» не должен ограничиваться несколькими активистами: иначе истинная демократия может быть погребена под формальной «властью» одних и тех же избранных, «обоймы» основных активистов, которые зачастую начинают противопоставлять себя остальным, становясь любимчиками классного руководителя, не столько берущими на себя ответственность, сколько пользующимися с его стороны.

Развитие демократического ученического самоуправления в классе предполагает вовлечение всех или большинства школьников в управление своим коллективом.

Основное педагогическое влияние на развитие ученического самоуправления в классе оказывает его классный руководитель. Он – член двух коллективов: педагогического и ученического. Такой позиции в большей степени отвечает взаимодействие с детским коллективом, означающее, что коллектив, его уполномоченные в той или иной мере сами организуют собственную жизнедеятельность.

Классному руководителю необходимо учить детей порядку проведения демократического собрания, уметь его вести, слушать своих товарищей, просить слова, участвовать в обсуждении вопросов, вырабатывать коллективно решения и голосовать за их принятие, подчиняться воле большинства, иными словами – учить школьников демократической культуре проведения собраний, ведения диалога. Непросто на первых порах вовлечь в разговор ребят, преодолеть скованность, а то и неумение выражать свои мысли вслух, в присутствии товарищей, педагогов.

Классному руководителю в его повседневной работе с ученическим самоуправлением класса целесообразно поддерживать или инициировать школьников (причем, чем они старше, тем больше и настойчивее уделяя этому внимание) на участие во всех этапах деятельности: в планировании, организации и анализе результатов. Демократический диалог, обеспечение условий для демократического понимания формируют понимание и принятие демократических ценностей, способствуют становлению социальной, гражданской зрелости учеников.

Одна из задач классного руководителя – постепенное вовлечение в работу собраний все большего числа учащихся. В этих

Целях можно поручать, например, отдельным ученикам подготовку небольших выступлений, а микро-коллективам – решение каких-либо задач.

Следующая задача – научить ребят организовывать демократическое выступление представителей микро-коллективов. Здесь возможны и спор, и дискуссия. Нужно уметь обосновать свои предложения, отвергая предложения других, если в этом есть необходимость. «Ученический совет класса» – это высший орган самоуправления в ученическом коллективе, потому что в его работе принимают участие все школьники, обучающиеся в данном классе. «Ученический совет класса» тогда и только тогда будет органом самоуправления, когда сами дети обсуждают реальную проблему своей жизни и самостоятельно принимают решение, которое подлежит немедленной реализации.

Главное назначение «Ученического совета класса» – обсуждение вопросов жизни коллектива, проблем, возникающих в организации деятельности учащихся класса, роли первичного коллектива в жизни школы. Основными функциями «Ученического совета класса» можно считать стимулирующую и организующую. Его главная цель – быть эффективным фактором воспитания демократической культуры личности старшеклассников. Результат работы – конкретные решения, направленные на положительные преобразования в коллективе, определенный уровень демократической культуры каждого ученика.

«Общешкольный ученический совет» представляет собой аналогию «Ученического

совета класса», состоит из тех же секторов деятельности, однако формируется из представителей классов (старост, профоргов, спикеров) по каждому направлению. Деятельность *«Общешкольного ученического совета»* основывается на деятельности и принятых решениях *«Ученического совета класса»* и как бы является ее продолжением. Члены *«Общешкольного ученического совета»* - одновременно члены *«Ученического совета класса»*, что обеспечивает постоянную обратную связь этих двух органов самоуправления.

Основными секторами ученической самоуправленческой деятельности *«Общешкольного ученического совета»* являются:

- *Общешкольный старостат* – состоит из старост классов, возглавляется или представляется Главой старостата, и избираемым общешкольным старостатом;

- *Ученический профсоюз школы* – состоит из профоргов классов, возглавляется или представителем Главой ученического профсоюза школы, избираемым ученическим профсоюзом школы;

- *Общешкольный творческий актив* – состоит из спикеров творческих активов классов, возглавляется или представляется Главой творческого актива школы, избираемый творческим активом школы;

- *Временный проект* – состоит из спикеров временных проектов классов, возглавляется или представляется Главой временного проекта.

- *«Общешкольный ученический совет»* может возглавляться как заместителем директора по воспитательной работе школы, так и специально назначенным педагогическим советом педагогом или старшеклассником (в зависимости от уровня развития ученического самоуправления в данном учебном заведении).

В обязанности председателя *«Общешкольного ученического совета»* входят:

- планирование и организация работы совета;
- планирование и организация работы школы актива;
- консультативная и организационная помощь *«Общешкольному ученическому совету»* по направлениям;

- защита демократических принципов, идеалов и ценностей в деятельности ученического самоуправления.

Такая работа может оказаться под силу только некоторым педагогам, не говоря уже об учениках, однако пятый этап развития ученического самоуправления как раз подразумевает, что ученическое самоуправление состоит только из учеников, в этом – эффективный фактор воспитания демократической культуры личности старшеклассников.

Главы каждого из секторов деятельности ученического самоуправления выбираются членами конкретного сектора открытым голосованием на один год и могут быть переизбраны (в случае неспособности выполнить возложенные обязательства или каких либо иных причин). В обязанности глав входит представление мнения конкретного сектора деятельности *«Общешкольного ученического самоуправления»*, а также иные обязанности, определяемые путем обсуждения и голосования каждым конкретным сектором.

Органы самоуправления *«Общешкольного ученического совета»* реализуют специфические социально-психологические функции:

- обеспечение межгруппового единства в коллективе школы, преемственности в работе органов ученического самоуправления;

- развитие и сохранение традиций.

Для органов *«Общешкольного ученического совета»* характерна также задача поддержания стабильных отношений со школами, производственными коллективами; организация разнообразных мероприятий.

Наряду с постоянными органами *«Общешкольного ученического совета»*, а так же, как в классе, создаются временные органы самоуправления в соответствии с целями деятельность. Они определяют конкретные задачи, которые реализуются с учетом

специфики этапов развития ученического самоуправления.

В процессе организации мы считаем необходимым решать следующие задачи:

- воспитание ответственности за результаты учебы и труда;
- формирование личного и общественного мнения;
- организация коллективной познавательной и общественно-трудовой деятельности;
- создание в коллективе оптимистического настроения учебы и труда;
- воспитание демократической культуры личности.

В соответствии с принципом динамичности и вариативности структуры органов ученического самоуправления мы предлагаем некоторые правила формирования временных органов ученического самоуправления, которые обеспечивали бы решение актуальных задач, определяемых коллективом на каждом этапе его функционирования. Таких правил пять:

- создание временных органов ученического самоуправления определяется конкретной задачей, стоящей перед коллективом;
- решение о создании этих органов принимается только ученическим коллективом «Ученического совета класса» (если органы создаются в нем) или «Общешкольного ученического совета»;
- в составе временных органов ученического самоуправления могут быть только те учащиеся, которые участвуют в решении конкретной задачи;
- органы ученического самоуправления независимо от срока, на какой они созданы, должны отчитаться перед коллективом о выполнении поставленной перед ними задачи;
- решив самоуправленческую задачу, они самораспускаются.

Необходимо стремиться к тому, чтобы органы ученического самоуправления избирались разные дети с целью расширения числа участников организаторской деятельности. Анализ эффективности различных вариантов структур органов ученического самоуправления в общешкольных коллективах показывает, что эффективнее та структура, которая в большей степени соответствует особенностям жизнедеятельности и традициям данного коллектива.

Основное преимущество данной модели – ее простота, опора на демократические принципы организации самоуправленческой деятельности, возможность реализовать демократию не на словах, а конкретном деле. Это способствует тому, что самоуправление становится фактором формирования демократической культуры личности старшеклассников.

НАШИ ПРАВА, ОБЯЗАННОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ. КОНФЕНЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГООУ Гимназия № 1513 «Московская лингвистическая гимназия»

П Р Е А М Б У Л А

Мы - ученики, их родители⁸² и учителя Гимназии № 1513 - провозглашаем неоспоримые **принципы** нашей жизни.

Гимназия – образовательное учреждение, в котором

- создаются условия для того, чтобы каждый учащийся получил качественное образование не ниже базового уровня;
- проявляются положительные природные склонности каждого ученика, развиваются его способности к самообразованию и самоопределению;
- учитель признает за учеником право на ошибку в процессе обучения;
- все участники образовательного процесса нашей гимназии, несут моральную ответственность друг за друга, влияют на интеллектуальное и эмоциональное развитие каждого.

⁸² Здесь и далее в Конвенции к родителям приравниваются лица, их заменяющие в соответствии с российским законодательством.

Конвенция призвана содействовать

- становлению правовой культуры в нашем сообществе, которая выражается в равенстве гимназистов, родителей и учителей в их праве на уважение человеческого достоинства,
- развитию образовательной среды, которая поощряет успешную реализацию культурного, интеллектуального и коммуникативного потенциала каждого из нас,
- демократизации уклада гимназической жизни, что предполагает участие в управлении образовательным процессом всех его участников, в том числе – участие в создании локальных нормативных актов, регламентирующих образовательный процесс,
- установлению отношений сотрудничества между взрослыми и гимназистами, а также в педагогическом и ученическом сообществе,
- развитию таких качеств личности, как уважение прав и свобод человека, взаимную терпимость и доброжелательность.

Цели Конвенции:

- закрепить права и обязанности всех участников образовательного процесса,
- создать механизмы реализации прав и обязанностей,
- сохранить лучшие традиции гимназической жизни и содействовать возникновению новых,
- способствовать предупреждению и разрешению конфликтов, установлению конструктивных отношений, исключая подавление личности.

Конвенция основана на следующих нормативных актах:

- Конвенция ООН «О правах ребенка»⁸³,
- Декларация принципов толерантности ЮНЕСКО,
- Конституция России (принята 12.12.1993 г.),
- Федеральный Закон «Об образовании» от 13.01.1996 года № 12-ФЗ в действующей редакции,
- Закон города Москвы «Об образовании» от 10.03.2004 г. № 14,
- Устав гимназии № 1513.

Конвенция разработана

гимназистами, их родителями и учителями и включает в себя права и обязанности, которыми обладает каждый участник образовательного процесса.

Конвенция принята

19 мая 2006 года прямым общим тайным голосованием гимназистов, родителей и учителей гимназии № 1513.

Раздел 1.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

⁸³ Конвенция ООН «О правах ребенка» принята и открыта для подписания, ратификации и присоединения Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года. На территории нашей страны Конвенция вступила в силу 2 сентября 1990 года. С этого момента Конвенцию обязаны исполнять все государственные или частные учреждения России. Они обязаны также первоочередное внимание уделять наилучшему обеспечению интересов ребенка (статьи 2, 3).

Статья 1.

Конвенция – локальный нормативный акт гимназии, который является составной частью Устава и обязательна для исполнения всеми участниками образовательного процесса.

Статья 2.

В качестве рабочих понятий в данном документе используются:

- **Образовательный процесс** – это взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности. Результаты образовательного процесса зависят от качества этой деятельности, демократического характера образовательной среды, от стиля общения;
- **Образовательная среда** – это система влияний и условий формирования самостоятельной, свободной и ответственной, система возможностей для развития каждого. Качество образовательной среды зависит от семьи, гимназии и других источников влияния на развитие личности;
- **Средства массовой информации (СМИ)** - к СМИ отнесены сайт гимназии, газета «Лингва», информационный стенд в вестибюле первого этажа и в учительской.

Статья 3.

Родители, учащиеся и учителя в соответствии с Законом России «Об образовании» являются полноправными участниками образовательного процесса.

Статья 4.

Каждый участник образовательного процесса имеет право на защиту и уважение своего человеческого достоинства, свободу совести и вероисповедания, на свободное выражение в корректной форме собственных взглядов и убеждений.

Статья 5.

Каждый участник образовательного процесса имеет право избирать и быть избранным в Совет гимназии и другие органы самоуправления.

Статья 6.

Каждый участник образовательного процесса имеет право на публикацию своей точки зрения по различным вопросам жизни гимназии в наших средствах массовой информации.

Статья 7.

Каждый участник образовательного процесса вправе представлять Совету гимназии и администрации письменные аргументированные предложения об изменениях в образовательной деятельности.

Статья 8.

Реализация учителем, учеником или родителями своих прав осуществляется свободно, если это не ущемляет прав других участников образовательного процесса.

Раздел 2.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ГИМНАЗИСТА

Права гимназиста

Каждый гимназист имеет право:

Статья 1.

На защиту от всех форм психологического, психического и физического давления со стороны любого участника образовательного процесса⁸⁴.

Статья 2.

На неприкосновенность личной жизни и личной собственности⁸⁵. Исключение составляют случаи, угрожающие жизни и здоровью окружающих, а также самого гимназиста.

Статья 3.

На выбор профиля обучения в рамках, предлагаемых гимназией; на формирование индивидуального учебного плана в профильных и предпрофильных классах; на отбор элективных курсов. Элективные (профильные) курсы должны стоять в расписания не ниже 6-го урока.

Статья 4.

На бесплатное пользование материально-техническими ресурсами гимназии, на получение дополнительных, в том числе платных услуг, имеющихся в распоряжении администрации.

Статья 5.

На объективную оценку знаний по каждому предмету на основе критериев, сформулированных вышестоящими органами управления образованием. В том случае, если такие критерии не разработаны, знания по конкретному предмету оцениваются учителем без учета таких факторов, как дисциплина и прилежание.

Статья 6.

Подать апелляцию в апелляционную комиссию в случае несогласия с отметкой, поставленной учителем за четверть, полугодие или год.⁸⁶

Статья 7.

Получать в начале каждой четверти информацию о теме, сроках и объеме предстоящих письменных контрольных работ. При этом в течение одного учебного дня может быть проведено не более одной контрольной работы, в течение недели – не более трех. Самостоятельная работа не приравнивается к контрольной и отличается от нее тем, что

⁸⁴ Под психологическим и психическим давлением в Конвенции понимается любой способ общения, который наносит моральный вред. Моральный вред выражается в причиненных моральных (нравственных) страданиях и может заключаться в испытываемом страхе, унижении, беспомощности, стыде, разочаровании (Гражданский кодекс РФ, статья 151), что ведет к понижению самооценки участника образовательного процесса.

⁸⁵ Неприкосновенность личной жизни заключается в праве на личную тайну. Декларация о правах и свободах человека и гражданина России относит к личным тайнам 1) тайну творчества и общения; 2) тайну семейных и интимных отношений; 3) тайну жилища, дневников, личных бумаг; 4) тайну почтово-телеграфной корреспонденции. Из этого следует, например, что учитель может отобрать записку, переданную учеником кому-либо во время урока, но учитель не вправе прочитать эту записку и возвращает ее ученику после урока.

⁸⁶ Настоящая статья вступает в силу после того, как распоряжением директора гимназии будет введено в действие и опубликовано в гимназических СМИ Положение об апелляционной комиссии.

самостоятельная работа может не объявляться заранее, не требует домашней подготовки и рассчитана не более чем на половину урока.

Статья 8.

После болезни или пропуска занятий по уважительной причине не быть опрошенным, не писать контрольных и самостоятельных работ на первом же занятии по любому из пропущенных предметов. Основанием для предоставления данного права является медицинская справка или записка от родителей.

Статья 9.

Использовать в полном объеме время, отведенное на перемену; на отдых в праздничные дни и во время каникул (на этот период домашние задания не задаются, но учитель может дать ученику свои рекомендации для улучшения качества знаний).⁸⁷

Статья 10.

Получить после болезни дополнительную помощь от учителя.

Статья 11.

Участвовать во внеклассных и внешкольных мероприятиях на добровольной основе; отказ от участия в этих мероприятиях ученик согласовывает с семьей. Исключение составляют экскурсии по предметам, участие в которых обязательно.

Статья 12.

Представлять гимназию на конкурсах, слетах, смотрах и иных мероприятиях в соответствии со своими возможностями, интересами и условиями данного мероприятия.⁸⁸

Статья 13.

Создавать ученические или совместные со взрослыми общественные объединения, если их цели и формы деятельности не противоречат действующему российскому законодательству и Уставу гимназии.

Статья 14.

Совместно с родителями обращаться к администрации с аргументированным заявлением о переводе в другой класс или в другую подгруппу. Заявление рассматривается в течение двух недель, результат рассмотрения сообщается заявителю письменно.

Статья 15.

Отказаться от участия в различных видах анкетирования, подготовленных педагогами, психологами или социологами.

Статья 16.

Собирать в течение года портфолио⁸⁹ и предъявлять собранные материалы куратору при подведении итогов учебного года. Содержание портфолио может быть использовано администрацией исключительно для поощрения гимназиста.

⁸⁷ Домашнее задание обязательно для выполнения. Рекомендация по предмету не обязательна для исполнения.

⁸⁸ Условия конкурсов, олимпиад, смотров, как правило, изложены в Положениях об этих мероприятии, заранее присланных в гимназию.

⁸⁹ Портфолио – это папка документов и материалов, отражающих социальные и образовательные успехи и достижения гимназиста.

Обязанности гимназиста

Каждый гимназист обязан

Статья 17.

Соблюдать Устав гимназии, «Конвенцию участников образовательного процесса» и Правила внутреннего распорядка.

Статья 18.

Выполнять распоряжения и постановления администрации, педагогического совета и других органов самоуправления.⁹⁰

Статья 19.

Уважать взгляды и убеждения других людей, быть сдержанным, тактичным в разрешении возникающих конфликтов с одноклассниками и учителями.

Статья 20.

Уважать достоинство всех участников образовательного процесса и сотрудников гимназии.

Статья 21.

Ответственно и добросовестно учиться, в том числе систематически готовиться к занятиям; в случае неготовности к уроку – оповестить учителя до начала занятия.

Статья 22.

Уважать право собственности других лиц. Книги, куртки, обувь и прочие личные вещи, находящиеся на территории гимназии, принадлежат их владельцам. Гимназисты, нашедшие потерянные или забытые, по их мнению, вещи, обязаны сдать их охране.

2.2. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ УЧИТЕЛЯ

Права учителя

Каждый учитель имеет право:

Статья 1.

Получать от администрации любую не конфиденциальную информацию, связанную с образовательным процессом.⁹¹

Статья 2.

Выбирать и использовать методики обучения и воспитания, формы оценки знаний гимназистов, согласуя свой выбор с кафедрой и с администрацией; образовательные и педагогические цели этой работы предварительно сообщаются родителям на родительском собрании.

Учебники, учебные пособия и иные материалы выбираются учителем по согласованию с кафедрой и с администрацией.

⁹⁰ Каждый из внутренних документов гимназии, должен быть опубликован, если он в какой-либо степени касается прав участников образовательного процесса.

⁹¹ Конфиденциальная информация – это такие сведения, которые одно лицо доверительно сообщило другому лицу. Эта информация не может быть передана третьему лицу.

Статья 3.

На создание условий для совершенствования своего профессионального уровня, а также на материально-техническое обеспечение образовательного процесса на основе ежегодных заявок в адрес администрации.

Статья 4.

Ставить вопрос перед администрацией о смене класса, группы или об отказе от обучения ученика, ведущего себя оскорбительно по отношению к учителю.

Статья 5.

На защиту от неоправданного вмешательства родителей в вопросы, которые входят в круг профессиональных обязанностей учителя.

Статья 6.

Обратить внимание родителей на отсутствие нормальных условий для домашней учебной деятельности ребенка (рабочее место, режим дня и т.п.).

Статья 7.

Определить для своих занятий дополнительные правила поведения, если они способствуют эффективности занятий и не противоречат Уставу гимназии и настоящей Конвенции; сформулированные учителем дополнительные правила поведения на его уроках утверждаются директором и публикуются в СМИ гимназии.

Статья 8.

Обратиться к родителям с перечнем выявленных общих педагогических и образовательных проблем в классе, их оценкой и предложениями по их решению.

Статья 9.

Предлагать ученику экскурсии, поездки и иные внеклассные мероприятия. Решение об участии в том или ином мероприятии принимается совместно учеником и его семьей.

Статья 10.

На моральное и материальное поощрение своего труда.

Обязанности учителя

Каждый учитель обязан:

Статья 11. Соблюдать Устав гимназии, настоящую Конвенцию, Должностные обязанности и Правила внутреннего распорядка.

Статья 12.

В пределах, относящихся к сфере образования, знать и исполнять Конвенцию ООН «О правах ребенка», а также другие международные и российские нормативные акты, перечисленные в преамбуле настоящей Конвенции; быть в курсе актуальных проблем и вопросов, относящихся к сфере образования и воспитания.

Статья 13.

Строить свою педагогическую деятельность в интересах ребенка, его успешного развития; уважать и поощрять право ребенка на личную жизнь, собственные взгляды и убеждения.

Статья 14.

Систематически повышать свой профессионализм, деловую квалификацию, культуру общения; не разглашать конфиденциальную информацию о своих учениках кому-либо. Информация перестает быть конфиденциальной, если ее неразглашение несет угрозу жизни и здоровью ребенка.

Статья 15.

Быть толерантным по отношению к ученику, его семье и коллегам; уважать их права.

Статья 16.

Не навязывать своего мнения, высказываясь по тем дискуссионным вопросам, которые касаются политики, религии, экономики или национальных проблем.

Статья 17.

Принимая меры дисциплинарного воздействия к ученику, не унижать его достоинство.

Статья 18.

Объективно оценивать знания ученика на основе критериев, сформулированных вышестоящими органами управления образованием. В том случае, если такие критерии не разработаны, учитель обязан оценивать знания ученика, не учитывая такие факторы, как дисциплина и прилежание.

Статья 19.

Информировать учеников и их родителей о принятых в гимназии общих подходах к оцениванию знаний, а также о критериях оценки знаний по тому или иному предмету, если таковые разработаны.

Статья 20.

Незамедлительно информировать гимназиста о выставлении в журнал оценки и обосновывать каждую из них. Эта же оценка одновременно выставляется в дневник ученика.

Статья 21.

После каждой контрольной давать ученику домой тетрадь с проверенной работой или ксерокопию работы, с тем чтобы родители познакомились с нею, а ученики выполнили рекомендации учителя по работе над ошибками.

Статья 22.

В случае необходимости и исключительно в интересах ребенка приглашать в гимназию родителей в период между регулярными родительскими собраниями.

Статья 23.

Начинать и заканчивать урок без опозданий; расходовать урочное время только на учебный материал, не тратя его на посторонние для данного урока вопросы.

Статья 24.

Соблюдать требования безопасности, Санитарные правила и нормы; заботиться о сохранении и укреплении физического и психического здоровья детей.

Статья 25.

В начале каждой четверти сообщать ученикам график и содержание контрольных работ, согласованные с завучем и кафедрами.

Статья 26.

Согласовывать с администрацией и заблаговременно доводить до сведения родителей цели и содержание анкетирования учащихся, подготовленного педагогами, психологами, социологами. Вопросы анкет не должны выходить за рамки образовательного процесса и касаться личной жизни ученика, его взглядов, отношений в семье и т.п.

Статья 27.

при подведении итогов учебного года учитывать содержание портфолио гимназиста; на основе содержания портфолио учитель-куратор формулирует свои предложения администрации для поощрения гимназиста.

2.3. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Права родителей

Статья 1.

Родители или лица, их заменяющие, имеют право на достоверную, регулярную и своевременную информацию⁹²

- 1) о санитарных правилах и нормах, действующих в гимназии;
- 2) об учебных программах, экзаменах и мероприятиях гимназии;
- 3) о текущей успеваемости своего ребенка;
- 4) о нуждах гимназии в материально-технической, кадровой и иных сферах, связанных с образовательным процессом;

⁹² Информацию можно получить у администрации, на сайте гимназии, у куратора, на родительских собраниях, на информационных стендах, в дневнике гимназиста.

о расходовании средств попечительского совета, родительских комитетов и иных благотворительных взносов. Периодичность отчетов – один раз в полугодие или по завершении единичного мероприятия, которое финансировалось или софинансировалось родителями.

Статья 2.

Родители имеют право на участие в управлении образовательным процессом. Для реализации этого права родители могут

- 1) избирать и быть избранными в попечительский совет, в Совет гимназии, в родительский комитет класса и в другие органы самоуправления;
- 2) создавать общественные группы по отдельным вопросам или мероприятиям, цель которых – содействие образовательному процессу;
- 3) присутствовать на итоговых педагогических советах с правом совещательного голоса;
- 4) участвовать в подготовке и работе родительских собраний и иных мероприятий для родителей; ставить перед педагогическим советом вопросы, связанные с учебно-воспитательной деятельностью в гимназии;
- 5) присутствовать на внеучебных мероприятиях для гимназистов;
- 6) оказывать спонсорскую помощь гимназии, в том числе в установленном законом порядке софинансировать программы дополнительного образования, охрану гимназии;
- 7) принимать участие в оценке деятельности гимназии;
- 8) обращаться к администрации с предложениями об улучшении педагогического процесса в гимназии;
- 9) выступать с инициативой и участвовать в принятии решений о материальном поощрении того или иного учителя и учащегося.

Статья 3. В целях обеспечения успешной образовательной деятельности ребенка родители взаимодействуют с учителем, классным руководителем и администрацией. Это означает, что родители могут

- 1) присутствовать на уроке, предварительно согласовав с учителем-предметником дату своего посещения;
- 2) при наличии срочных вопросов встретиться с учителем или классным руководителем после уроков для консультаций и совместного поиска решения проблем;
- 3) обратиться к учителю-предметнику или куратору за рекомендациями длительного характера по вопросам организации учебной деятельности ребенка и другим педагогическим вопросам;
- 4) обратиться к администрации по вопросам перевода ребенка в другой класс или в другую подгруппу, а также сменить образовательное учреждение;
- 5) поставить перед администрацией вопрос о смене учителя, в том числе классного руководителя;
- 6) обратиться в апелляционную комиссию гимназии с заявлением о несогласии с четвертной, полугодовой, годовой или экзаменационной оценкой;
- 7) выбирать по согласованию с ребенком и с учетом его интересов экскурсии, поездки и т.п. мероприятия, предлагаемые гимназией;
- 8) совместно с ребенком и по согласованию с учителями выбирать элективные курсы, формы дополнительного образования в гимназии, а также содержание и профиль образования в старших классах;
- 9) помогать ребенку в течение года собирать портфолио.

Статья 4.

Родители имеют право на уважение достоинства со стороны педагогического коллектива; это право обеспечивается, в частности, тем, что

- 1) сведения об успехах и проблемах ребенка сообщаются родителям не публично, а конфиденциально; учитель, сообщая родителям проблемы в поведении и успеваемости, опирается на лучшее в ребенке и его положительный потенциал;
- 2) материальная поддержка гимназии со стороны родителей производится по их желанию; факт поддержки и ее объем является конфиденциальной информацией;
- 3) педагогические рекомендации на родительских собраниях высказываются в общем виде, без ссылки на конкретные имена детей;
- 4) родители могут, ожидая ребенка, находиться в вестибюле гимназии; в другие помещения в учебные дни родители проходят при наличии пропуска в гимназию, сообщив охране причину прихода.

Статья 5. Родители обязаны

- 1) ознакомиться с Уставом гимназии, настоящей Конвенцией и другими нормативными актами, регламентирующими образовательный процесс;
- 2) обеспечить образовательную деятельность ребенка всем необходимым (в том числе словарями и иными учебными материалами, не предоставляемыми библиотекой гимназии, но обязательными для освоения учебной программы);
- 3) воспитывать в ребенке нормы поведения в обществе;
- 4) выполнять решения родительских собраний и педагогических советов; аргументированное несогласие с решениями сообщается родителями администрации или классному руководителю;
- 5) контролировать посещение занятий ребенком; в случае, если ребенок пропустил с ведома семьи учебный день или несколько уроков, письменно оповещать об этом куратора;
- 6) Контролировать ход учебной деятельности ребенка (в частности - еженедельно фиксировать своей подписью ознакомление с записями в дневнике); способствовать успехам ребенка, оказывать ему помощь в проблемных вопросах.
- 7) Компенсировать материальные затраты гимназии, если они возникли в результате прямых действий ребенка (замена разбитого ребенком оконного стекла, ремонт мебели, поврежденной ребенком, и т.п.).

Раздел 3.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

Статья 1.

Грубое или неоднократное нарушение учеником положений настоящей Конвенции влечет за собой дисциплинарное взыскание, которое заносится в личное дело гимназиста. По решению органа управления образовательного учреждения за совершение противоправных действий, грубые и неоднократные нарушения устава образовательного

учреждения допускается исключение из гимназии ученика, достигшего возраста четырнадцати лет⁹³.

Статья 2.

Грубое или неоднократное нарушение учителем положений настоящей Конвенции приравнивается к нарушению трудовой дисциплины и влечет за собой принятие административных мер в соответствии с Трудовым Кодексом Российской Федерации.

Статья 3.

Администрация гимназии вправе обратиться в Комиссию по делам несовершеннолетних по месту жительства ребенка или в правоохранительные органы, если родители не обеспечивают ребенку должного ухода, не следят за его успеваемостью, не реагируют на правомерные замечания учителя, куратора и администрации гимназии.

Раздел 4.

МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.

Каждый участник образовательного процесса имеет право обращаться по спорным вопросам или в проблемной ситуации к Уполномоченным по правам участников образовательного процесса, в Апелляционную комиссию, к администрации, в Совет гимназии или к куратору, которые оказывают содействие в решении вопроса или дают ответ в иной форме согласно их компетенции, сформулированной в соответствующем Положении⁹⁴.

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПО ПРАВАМ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Настоящее положение определяет цели, компетенцию, а также основные формы деятельности Уполномоченных по правам участников образовательного процесса гимназии 1513.

Общие положения

Статья 1.

Уполномоченные по правам участников образовательного процесса (далее Уполномоченные) - это коллективный орган самоуправления, создаваемый в целях усиления гарантий защиты прав и достоинства участников образовательного процесса и восстановления нарушенных прав. Уполномоченные способствуют правовому просвещению в гимназии.

Статья 2.

Уполномоченные и помощники Уполномоченных работают на общественных началах.

⁹³ Данная Конвенция является составной частью Устава гимназии № 1513. Органами самоуправления в гимназии являются Совет гимназии и педагогический совет. Решение об исключении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), принимается с согласия органов опеки и попечительства (см. статью 19 пункт 7 Федерального закона «Об образовании»).

⁹⁴ Уполномоченные по правам участников образовательного процесса, Апелляционная комиссия и Совет гимназии начинают работать с момента принятия Положения, которое определяет полномочия каждого из перечисленных органов. Положение вводится в действие письменным распоряжением директора.

Статья 3.

Деятельность Уполномоченных не отменяет и не влечет пересмотра компетенции иных органов управления и самоуправления в гимназии.

Статья 4.

В своей деятельности Уполномоченные руководствуются Конвенцией участников образовательного процесса, собственной совестью, чувством справедливости и ответственности. Приоритетным в деятельности Уполномоченных является защита прав несовершеннолетних участников образовательного процесса.

Статья 5.

Уполномоченные при осуществлении своей компетенции независимы и не подотчетны каким-либо органам и должностным лицам гимназии.

Назначение Уполномоченных

Статья 6.

В состав Уполномоченных входят три человека – по одному от родителей, учеников (не моложе 14 лет) и педагогического коллектива.

Представитель администрации гимназии не может быть назначен в состав Уполномоченных.

Статья 7.

Уполномоченные назначаются Директором гимназии на основе предварительных консультаций с представителями участников образовательного процесса. Назначение оформляется соответствующим приказом.⁹⁵

Каждый Уполномоченный может привлечь одного помощника для осуществления своей деятельности. Помощники не участвуют в принятии решений и обязаны соблюдать конфиденциальность в отношении любого поступившего заявления.

Статья 8.

При вступлении в должность Уполномоченные приносят присягу: “Я обязуюсь защищать права и достоинство учащихся, родителей и учителей гимназии 1513, исполнять свои обязанности добросовестно, быть беспристрастным и руководствоваться только Конвенцией участников образовательного процесса и голосом совести”.

Присяга приносится в Международный день прав человека (10 декабря) на ежегодном собрании представителей участников образовательного процесса.

Статья 9.

Уполномоченные назначаются на срок один календарный год, считая со дня принесения присяги.

Статья 10.

Любой из Уполномоченных может быть досрочно освобожден от должности в следующих случаях: прекращение правовых отношений с гимназией, подача личного заявления о сложении полномочий, нарушение данной им присяги.

⁹⁵ На период 2006/2007 и 2007/2008 учебного года функции Уполномоченных исполняет Совет гимназии. Соответственно статьи 8-11 данного Положения начинают действовать с 2008/2009 учебного года.

Статья 11.

Освобождение от должности уполномоченного Директор гимназии оформляет соответствующим приказом. Новый уполномоченный назначается Директором не позднее, чем через две недели.

Компетенция Уполномоченных

Статья 12.

Уполномоченные действуют в пределах компетенции, установленной настоящим Положением и в рамках образовательного процесса. Уполномоченные не принимают решений, отнесенных к компетенции администрации и педагогов гимназии.

Статья 13.

Уполномоченные рассматривают заявления по нарушению прав, установленных Конвенцией.

Не подлежат рассмотрению заявления по вопросам:

- оплаты труда и поощрения членов трудового коллектива;
- организации учебного процесса (распределение учебной нагрузки среди учителей и изменение ее в течение года, распределение кабинетов и кураторства);
- действий и решений муниципальных и государственных органов народного образования.

Рассмотрение обращений

Статья 14.

Уполномоченные рассматривают личные заявления участников образовательного процесса гимназии. Заявление может быть подано также третьими лицами при условии согласия на это лица, права и достоинства которого, по мнению заявителя, были ущемлены.

Статья 15.

Заявление подается любому из Уполномоченных в письменной, устной форме или по электронной почте в течение 2 недель с момента факта нарушения того или иного права или с того момента, когда заявителю стало известно о нарушении.

Любое обращение фиксируется Уполномоченным. Заявление может быть подано также через почтовый ящик, установленный в гимназии.

Анонимные заявления не рассматриваются.

Статья 16.

Получив заявление, Уполномоченные коллегиально в течение семи календарных дней принимают одно из следующих решений:

- рассмотреть заявление по существу;
- разъяснить заявителю, какие меры могут быть предприняты для защиты прав и достоинства участников образовательного процесса;

- передать заявление компетентному органу или должностному лицу, обязанным рассмотреть заявление по существу;⁹⁶
- мотивированно отказать в рассмотрении заявления по существу.

О результатах рассмотрения заявления и о принятом решении заявитель информируется в письменной форме.

В экстренных случаях, связанных с нанесением вреда здоровью, Уполномоченный действует немедленно, при необходимости - самостоятельно, уведомив о своих решениях двух других Уполномоченных.

Статья 17.

Уполномоченные вправе заняться проблемой по собственной инициативе при наличии информации о грубых нарушениях прав участников образовательного процесса либо лиц, не способных самостоятельно отстаивать свои интересы.

Статья 18.

При рассмотрении заявления по существу Уполномоченные вправе:

беспрепятственно посещать любые уроки, родительские собрания, заседания Совета гимназии, педагогические советы и совещания при директоре;

получать объяснения по вопросам, подлежащим выяснению, от всех участников образовательного процесса;

Статья 19.

Уполномоченные не вправе без согласия заявителя разглашать сведения, ставшие им известными в процессе выяснения.

Статья 20.

В случае установления нарушения прав Уполномоченные предпринимают следующие меры:

- содействуют разрешению конфликта путем конфиденциальной согласительной процедуры;
- обращаются к сторонам конфликта с письменными рекомендациями, в которых предлагаются меры для разрешения ситуации.

В случае недостижения соглашения или отказа одной из сторон принять рекомендацию Уполномоченных решение может быть доведено до сведения директора гимназии.

Статья 21.

Если по результатам рассмотрения заявления Уполномоченные приходят к выводу о грубом нарушении Конвенции кем-либо из участников образовательного процесса, они вправе ставить перед директором гимназии вопрос о дисциплинарной ответственности.

Статья 22.

По результатам изучения и обобщения информации о выявленных нарушениях Конвенции Уполномоченные представляют Совету гимназии, педагогическому совету и

⁹⁶ Компетентный орган или компетентное лицо – это орган или лицо, в обязанности которого входит рассмотрение данного вопроса.

администрации свои мнения, оценки и предложения как общего характера, так и по конкретным вопросам, затрагивающим права и достоинство участников образовательного процесса.

Статья 23.

По окончании учебного года Уполномоченные представляют Совету гимназии и педагогическому совету доклад о своей деятельности. Доклад может содержать статистику и характер обращений, общие оценки, выводы и рекомендации, относящиеся к обеспечению прав и уважения достоинства участников образовательного процесса. В основу доклада могут быть положены результаты организованных и проведенных Уполномоченными мониторингов соблюдения прав участников образовательного процесса. Ежегодные доклады Уполномоченных публикуются в гимназических СМИ.

Обязанности администрации гимназии

Статья 24.

Администрация гимназии оказывает Уполномоченным всемерное содействие, предоставляет запрошенные материалы и документы, иные сведения, необходимые им для осуществления деятельности.

Статья 25.

Должностные лица гимназии не вправе вмешиваться в деятельность Уполномоченных с целью повлиять на их решение в интересах отдельного лица, а равно воспрепятствовать деятельности Уполномоченных.

Статья 26.

Деятельность Уполномоченных финансируется из внебюджетных средств. Смета расходов представляется директором гимназии и утверждается Советом гимназии.

Раздел 5.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНВЕНЦИИ

Статья 1.

Настоящая Конвенция вступает в силу с момента опубликования.

Статья 2.

Документы, регулирующие деятельность органов гимназического самоуправления, а также правила внутреннего распорядка учащихся гимназии принимаются Советом гимназии и вводятся в действие соответствующим распоряжением директора.

Статья 3.

Изменения и дополнения в Конвенцию вносятся, рассматриваются и принимаются по следующей процедуре:

- любой участник образовательного процесса до 30 марта текущего учебного года может представить Уполномоченным, в Совет гимназии или директору свое предложение об упразднении той или иной статьи, новую редакцию статьи или дополнение к ней;
- Совет гимназии с участием Уполномоченных не позднее 25 мая текущего учебного года рассматривает поступившие предложения и принимает по ним обоснованные решения. Положительные решения принимаются 2/3 голосов от списочного состава Совета и Уполномоченных;

- с 1 сентября следующего учебного года все принятые Советом гимназии предложения об изменениях статей Конвенции вступают в силу и публикуются в той форме, которая определена Советом гимназии.
- Каждый автор отклоненной поправки получает от Совета гимназии письменный и мотивированный ответ.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПОЛОЖЕНИЕ О СОВЕТЕ ГИМНАЗИИ⁹⁷

Настоящее положение определяет цели, полномочия, порядок формирования, а также основные формы деятельности Совета гимназии № 1513 (далее – Совет).

Общие положения

Статья 1.

Совет гимназии – это выборный орган самоуправления, создаваемый в соответствии с Уставом гимназии .

Статья 2.

В своей деятельности Совет руководствуется Уставом гимназии, Конвенцией участников образовательного процесса (далее Конвенция) и Положением о Совете гимназии.

Статья 3.

Совет способствует реализации и совершенствованию Устава гимназии и Конвенции.

Статья 4.

Совет не вмешивается в профессиональную деятельность педагогического коллектива

Статья 5.

Приоритетным в деятельности Совета является правовое просвещение, обеспечение права каждого на участие в самоуправлении и на информацию.

Статья 6.

Совет при осуществлении своих полномочий подотчетен участникам образовательного процесса и публикует ежегодный отчет о своей работе в гимназических СМИ, в том числе на сайте гимназии.

Полномочия Совета гимназии

Статья 7.

Совет гимназии действует в пределах полномочий, установленных данным положением.

Статья 8.

Совет гимназии не принимает административных решений, отнесенных к учебному процессу и компетенции должностных лиц.

⁹⁷ Публикуемая редакция Положения о Совете гимназии действует до момента принятия избранным Советом новой редакции.

Статья 9.

Совет участвует в разработке Устава гимназии, а также ежегодно рассматривает и принимает поправки и дополнения к Конвенции.

Статья 10.

Совет разрабатывает и принимает локальные нормативные акты по актуальным вопросам жизни и деятельности гимназии; акты вводятся в действие распоряжением директора.⁹⁸

Статья 11.

Совет разрабатывает Правила внутреннего распорядка, а также участвует в разработке режима работы гимназии.

Статья 12.

Совет на период 2006/2007 и 2007/2008 учебный год исполняет функции коллективного органа «Уполномоченные по правам участников образовательного процесса». Положение «Об уполномоченных» содержится в четвертом разделе Конвенции, принятой в гимназии всеобщим голосованием 19 мая 2006 года.

Статья 13.

Совет инициирует разработку приоритетных и стратегических направлений развития гимназии и участвует в реализации этого документа.

Статья 14.

Совет определяет принципы формирования и использования имущества гимназии, а также содействует развитию материально-технической базы гимназии.

Статья 15.

Совет ежегодно утверждает смету расходов внебюджетных средств, контролирует ее исполнение и отчитывается перед участниками образовательного процесса; в рамках сметы расходов Совет формирует премиальный фонд для поощрения участников образовательного процесса.

Статья 16.

Совет учреждает ежегодные премии «За вклад в развитие образовательной среды гимназии» для учителей и родителей, а также стипендии для учащихся.

Статья 17.

Совет проводит регулярный мониторинг соблюдения наиболее актуальных положений Устава и Конвенции; обобщает и публикует полученные результаты; для осуществления этих полномочий члены Совета могут посещать уроки, заседания педагогических советов, а также занятия в системе дополнительного образования.

Статья 18.

Совет инициирует тематические конкурсы проектов, направленных на положительные изменения образовательной среды гимназии.

⁹⁸ Первоочередными актами, которые предстоит разработать Совету являются: Правила внутреннего распорядка, Положение об апелляционной комиссии, Положение о премировании, Положение о ежегодной премии «За вклад в развитие правовой культуры и образовательной среды гимназии», Положение о стипендиях для учащихся, Положение о формировании и деятельности комиссий и комитетов Совета гимназии.

Статья 19.

Совет участвует в разработке и реализации внеурочных мероприятий.

Статья 20.

Совет участвует в формировании и развитии дополнительного образования, в том числе и платных образовательных услуг.

Статья 21.

Совет содействует информационной прозрачности образовательного учреждения, участвуя в создании Открытого доклада гимназии. (Положение «Об Открытом докладе» см. на сайте гимназии).

Статья 22.

Из числа участников образовательного процесса Совет формирует комитеты и комиссии по наиболее важным вопросам жизни и деятельности гимназии.

Порядок формирования Совета гимназии

Статья 23.

В Совет гимназии входят:

- 3 выборных члена из числа гимназистов,
- 3 выборных члена из числа трудового коллектива,
- 3 выборных члена из числа родителей,
- директор гимназии,
- 1 представитель гимназического сообщества из числа лиц, заинтересованных в его развитии, - по рекомендации директора.

Статья 24.

Выборы в Совет проводятся 1 раз в год по следующей процедуре:

- Совет формирует избирательную комиссию в составе 11 человек; для проведения первых выборов Совета избирательную комиссию специальным распоряжением назначает директор гимназии),
- Избирательная комиссия назначает дату выборов и публикует ее не позднее, чем за месяц до назначенного срока,
- участники образовательного процесса (индивидуально, по классам или в составе инициативных групп) выдвигают кандидатов в Совет в течение 10 календарных дней со дня опубликования даты выборов,
- Избирательная комиссия регистрирует кандидатов, назначает дату начала и окончания избирательной кампании, письменно оповещает кандидатов об их правах, обязанностях и ответственности в течение предвыборной кампании; избирательная комиссия является одновременно и счетной комиссией.
- во время избирательной кампании кандидаты и их доверенные лица имеют право пользоваться на равных условиях информационным полем гимназии (гимназические СМИ, наглядная агитация, листовки, собрания, митинги, открытые дискуссии, прения и т.п.),
- Голосование за кандидатов – всеобщее, прямое, тайное, проводится с помощью избирательных бюллетеней, форма которых утверждается избирательной комиссией.

- Выборы считаются состоявшимися, если в них приняли участие не менее 30 процентов от числа всех участников образовательного процесса,
- Избирательная комиссия в день выборов проводит подсчет голосов, в течение трех учебных дней публикует результаты голосования и в течение недели после голосования вручает в торжественной обстановке соответствующее удостоверение каждому избранному члену Совета.

Статья 25.

Совет гимназии на первом своем заседании принимает Регламент работы Совета и Положение о совете гимназии, которое вводится в действие распоряжением директора.

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: УЧАСТИЕ КАК ДВИГАТЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ДЕМОКРАТИИ⁹⁹

Й. Шнейдер, И. Бём

Для молодых европейских демократий характерна значительная динамика демократизации их образовательных систем. Но образование никогда не может быть более демократичным, чем общество в целом; при диктатуре же образование – тоталитарно и авторитарно. Демократические конституции дают шанс демократизации общества. Общество, идущее по пути демократии, должно беспокоиться о демократизации школ, готовящих детей и молодых людей к тому, что они обеспечивали демократию.

Можем ли мы сказать, что западные европейские общества после долгого периода принятия и установления демократических конституций, а также их образовательные системы стали демократическими в полном значении слова? По моему мнению, например, немецкая школьная система не является полностью демократической системой, если иметь в виду степень участия населения западной и восточной части страны в принятии решений.

Размышляя над сложными отношениями общества, политической системы и образования мы должны прояснить значение ключевых слов. Это прояснение не будет исчерпывающим, однако мы можем идентифицировать *существенные признаки демократии, демократизации и демократического образования.*

Со времен французской революции общепринятыми стали фундаментальные ценности и права каждого человека, а американская конституция впервые зафиксировала, что население – «народ» – демократической страны должен быть сувереном, самым высоким общественным институтом принятия решений в стране. Эти фундаментальные идеи в понимании основного критерия лежат в основе разных подходов. Является ли парламентаризм основным путем развития демократии, как это стало во всех европейских странах, или он важен только как прагматический способ организации демократии – этот вопрос был темой общественных дискуссий на протяжении двухсот лет. Что важнее – политические партии, разделение власти между различными демократическими структурами или демократической социальной жизни во всех областях – по этим вопросам еще не выработана основная позиция. Но они подводят нас к ключевому слову – **«демократизация»**. Это слово имеет смысл, только если мы встретимся к демократии во всех областях жизни общества, в частности, экономики, работы, культурной жизни, потребления естественных и человеческих ресурсов, образования. Демократия в этих областях жизни, в своей основе, **участие в принятии решений и разделении власти.**

⁹⁹ Печатается по: Новые ценности в образовании: Продуктивное учение и демократизация школы. 2005. Вып. 4 (23). С. 111 – 115.

Шнейдер Йенс, директор Европейского института продуктивного обучения (IPLE), иностранный член Российской академии образования.

Бём Ингрид, директор Европейского института продуктивного обучения (IPLE).

В конце 60-х годов прошлого века в Европе развернулось широкое культурное движение за расширение демократических структур в социальной жизни. В результате изменений появились, в частности, законы об участии (*laws of participation*) в области работы и образования. Но сегодня, из-за экономического спада, мы можем наблюдать возвратное движение, особенно, в Германии. И что важно: люди обеспокоены ограничением их участия и влияния на повседневную жизнь, по крайней мере, в Германии. В прошлые годы мы были свидетелями внушительных демонстраций и общественных выступлений групп и отдельных людей против политических решений, растущих проблем и таких проявлений кризиса, как безработица, загрязнение среды, сокращение доходов. Сегодня вместо совместных действий мы видим разобщение и пассивность.

Каково ваше понимание демократии в школе и ее демократизации? Важный критерий демократической школы – равный доступ каждого ребенка к образованию на всех уровнях. Недавно изучение образования в более чем 30 странах (PISA) показало, что немецкая школьная система более чем селективная; дети из бедных семей, с менее образованными родителями имеют гораздо меньше возможностей получить образование, поступить в гимназию, значит; и в университет, чем дети богатых и/или хорошо образованных родителей. Конечно, на возможность получать высшее образование влияют и другие обстоятельства, например, интеллектуальные способности, здоровье, потребности, интересы. Но демократическая школьная система должна заботиться *обо всех* детях; она должна предложить единые возможности для каждого, независимо от социальных и семейных условий.

Какой была реакция образовательной политики в Германии на исследование? Никакой, скорее наоборот, - ответственные политические деятели пришли к выводу: чтобы преодолеть плохие результаты PISA, нужно: больше проверок, контрольных и экзаменационных работ в классе, контроля в управлении, более структурированное расписание и меньше свободы для школ и педагогов. И в наших школах нет никакого серьезного сопротивления такой образовательной политике.

Это наблюдение приближает нас к ответу на основной вопрос: как демократизация общества соотносится с образованием? Ответ указывает на связь между демократией и менталитетом заинтересованных людей, их поведением и отношением к происходящему. Попробуйте сделать демократической церковь или армию, и вы убедитесь, что это невозможно, даже если бы вы имели возможность изменить законы и правила. Социальная жизнь может стать демократической, только если у людей будут желание и поддержка этого способа ее организации, иначе говоря, если демократия станет для них наивысшей ценностью. Если она будет принята, и за нее станут бороться заинтересованные люди.

Демократические отношения и поведение, как и недемократические и авторитарные отношения – это продукты образования. В 70-х прошлого века шли острые дискуссии о том, что называли *скрытым учебным планом*. После второй мировой войны официальными целями образования, предписанными немецкими законами о школах, провозглашались ценности демократии и освобождения, но в реальности способы действия и принятия решений в классах были антидемократическими и исключали участие: так была ли в этой ситуации для учащихся и учителей свобода выбора их собственного процесса учения?

Взаимодействие между учителями и учащимися асимметрично, учащиеся абсолютно зависят от оценки учителем их учебных достижений и поведения в классе. Школа не дает учащимся возможности научиться демократическим правилам. Очевидно, что образовательные эффекты **этих универсальных условий** более важны для жизни, чем официальный учебный план. Известный немецкий социолог Т.В. Адорно¹⁰⁰ дал

¹⁰⁰ Адорно Теодор (1903 – 1969) – немецкий социальный философ, социолог искусства и литературы.

показательный пример недемократического научения демократии: мнение учителя о письменной работе ученика принимается как оценка. Что здесь более важно: осмысление содержания образования учащихся или способ оценки этого содержания учителем?

Сегодня образование в Западной Европе вообще демократично не более, чем 35 лет назад, когда начиналось обсуждение *скрытого учебного плана*. Этот застой должен сделать нас скептиками в отношении возможности демократизации школы, и все же мы сохраняем надежду. Наоборот, мы должны усилить наши попытки понять причины застоя развивающейся демократии в школах, чтобы идти вперед.

Одна из важнейших причин – *бюрократия, живой гарант сохранения властных полномочий в школе в руках администрации*. Она заинтересована в сохранении контроля управления в школах и старается предписывать в максимально больше – что делается в Германии. Состав администрации не однороден, находясь между *политическим уровнем*, где качество и эффективность школы представлены публично, и *практическим уровнем преподавания и учения*, иерархическая структура управления не может найти другой способ сохранить равновесие, кроме как предписание и контроль. В Германии, больше, чем в других европейских странах, например, в скандинавских странах, мы имеем руководящие принципы учебного плана (и строгую структуру предметов), стандарты достижения, правила перевода и выпуска и т.д. – тем самым *возможность участия в принятии решений для учащихся и учителей минимизирована*.

Продуктивное учение (productive learning) может быть выходом из этой системы предписания и контроля, по крайней мере, в период выполнения проекта. Это способ учебы обеспечивает высокий уровень участия, причастности к действию (participatory), потому что учащиеся имеют право:

- выбирать индивидуальные места деятельности и получения опыта реальной жизни,
- планировать индивидуальную учебную программу (*индивидуальный учебный план*),
- определить темы, которые они хотят изучать в связи с их практической работой,
- выбирать индивидуально адекватные методы для осуществления своей учебной программы,
- оценивать вместе с преподавателями/педагогами процесс успешной учебы на еженедельных консультативных консультативных сессиях,
- влиять на групповое развитие в т.н. *коммуникативных группах*, где учащиеся и педагоги встречаются и общаются еженедельно в течение нескольких часов без какого-либо предписанного обучающего содержания.

Учащиеся и педагоги пока не достигли возможного уровня *участия в продуктивном учении*. *Участью надо научиться* – и самим учащимся, и педагогам. Это – актуальное требование для нашего мира, где *участие* не очень-то востребовано и поощряется, поскольку возможности молодых людей *участвовать* в социальной жизни уменьшаются, особенно в сфере труда, где молодые люди находятся под угрозой увольнения. Но мы должны подчеркнуть, что участие и содействие ему со стороны педагогов – единственный способ содействовать демократизации в школе.

Существует реальная возможность того, что в ситуации быстрых изменений в сфере труда, смены требуемых компетенций и содержания учебы, индивидуализация учения социально востребована. Так в России введен новый школьный закон, дающий больше выбора предметов и методов изучения, чем предлагала прежняя школа.

Исследование PISA показало, что в школьной системе в Финляндии образовательные успехи учащихся базируются не на отборе, а на содействии индивидуальному продвижению (даже в рамках традиционного изучения предметов).

Продуктивное учение – помимо его инновационного экспериментального опыта развития жизненно важных компетенций и ключевых квалификаций, может стать толчком к осознанию того, как **научиться участию** – этому «личностному корреляту» *живой, действующей демократии*.

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ШКОЛЫ¹⁰¹

А. Пасса

Демократический образ жизни. Демократический образ жизни требует, чтобы принципы свободы, равенства, плюрализма и человеческого достоинства стали всеобщим достоянием повсюду – в семье, в местных сообществах, общественных организациях, на наших рабочих местах, в образовательных и правительственных учреждениях: чтобы они проникли во все сферы нашего социального и духовного бытия.

Это предполагает, что каждый человек и местные сообщества способны противостоять власти, оспаривать ее притесняющие действия и контролировать выполнения решений, которые существенно затрагивают их жизнь. Такая позиция побуждает власть осмыслить наше собственное понимание «прогресса» и «свободы», осознать, **что значит быть гражданином.** Она заставляет власть активно работать вместе с сообществом, создавая новую жизнеспособную «реальность» и укрепляя ее в каждом из нас. Это влечет существенную переоценку господствующего восприятия власти: отход от понимания ее как чего-то завоеванного, приобретенного, доминирующего, угрожающего проникнуть внутрь каждого из нас и использующего это, чтобы влиять на всю нашу жизнь.

Фабрики-школы и глобальные СМИ препятствуют демократическому образу жизни: они стремятся создать мир, в котором у всех не только одинаковые мысли, но и одинаковые вещи одного и того же ограниченного диапазона продуктов и целей. Ритуалы «сертификации» и присвоения «лейбла» служат укреплению и легализации положений зависимости, подчиненности и превосходства, создавая ситуации ненадежности и дегуманизации. Авторитаризм, стандартизация, социальные страхи, манипуляция вводятся для того, чтобы «защитить нас» от худших сторон нас же самих. Нам не дают никакого пространства или времени для развития собственной креативности, сотрудничества, доверия и заботы о других, что помогло бы реализовать наш потенциал естественного самоуправления и самоорганизации.

Поэтому мы должны инициировать новые процессы активного участия в учении, переучивания и изучения (*new participatory processes of learning, unlearning and relearning*), что освободит нашу самость от той «виртуальной реальности», в которую мы все погружаемся, и восстановит структуру знания, идентичности и взаимосвязи, которые необходимы для демократического образа жизни.

Недемократическое образование в школах. Поддерживает ли теперешняя модель образования общение, самосознание и взаимодействие, необходимые для того, чтобы дети поняли демократические усилия (*democratic endeavour*) и полностью активно включились в них?

Выдающийся педагог Джон Дьюи в работе «Демократия и образование» (1916) утверждал, что традиционное школьное обучение препятствует детям самостоятельно учиться (*learning*), еще меньше оно ориентировано на практику, на искусство демократического проживания или на то, что он определяет как подлинную цель образования: «содействие наилучшей реализации человеческого в человеке».

Джону Дьюи принадлежат слова: образование как социальный процесс и функции не будет иметь никакого определяющего значения, пока мы не определяем вид общества, который нам нужен. Дьюи также полагал, что школьные предметы должны «предлагать осмысленное содержание, готовящее к реальной социальной жизни», содержание, которое включает прошлый и настоящий коллективный опыт и соответствует сложности социальной жизни. Однако подавляющее большинство школьных предметов сегодня преподается в изоляции; они настолько препарированы и отделены от остального опыта,

¹⁰¹ Печатается по: Новые ценности в образовании: Продуктивное учение и демократизация школы. 2005. Вып. 4 (23). С. 116–119.

Пасса Анжела, педагог, Президент административного совета Международной сети продуктивных школ (INEPS).

что нет возможности применять знания в реальной жизни. Единственная цель «полученного в школе знания», кажется, состоит в том, чтобы сдать экзамен и получить свидетельство.

Развивая эту мысль, Дьюи утверждал, что процесс «приобретения» изолированных фактов и бесполезных навыков, отнимающий много времени и мыслительных усилий, действует разрушительно: индивидуум теряет собственную душу, способность оценки заслуживающих внимание вещей, желание применить то, к чему он имеет склонность.

Отсутствие у учащихся свободы препятствует демократическим процессам. В школе для ученика нет возможности изучить то, что он/она хочет или хотя бы подвергнуть сомнению закономерность того, что ему преподают. Требования внимания, строгой дисциплины и послушание в классе создают искусственную однородность детей. Отрицая разнообразие детских мыслей, талантов, желаний и воображения и используя механизированные способы обучения (запоминание, стандартизированные тесты, жесткие правила), преподаватели не в состоянии возвращать уникальный потенциал каждого ребенка. Фактически, отсутствие физической и умственной свободы не только задерживает творческое мышление, необходимое для осознанного демократического общества. Оно создает благоприятные условия для своего рода изнурительной пассивности, из-за чего дети вырастают, чувствуя себя беспомощными и без всякой надежды проявить способность управлять своей собственной судьбой и положительно воздействовать на общество (как и наиболее «образованные» взрослые сегодня).

Продуктивное учение – тип демократической школы. Одно из ключевых качеств демократического образа жизни – равенство. Равенство – это не «сходство» (сходство подразумевает гомогенизацию), это не «равный доступ/возможность» (равные возможности для всех – путь к нежизнеспособным системам).

Когда мы говорим о равенстве, мы предполагаем разнообразие и преобразование; то есть имеем в виду плюралистические, справедливые и значащие системы, в которых различия среди людей ценятся и культивируются, а чувства подчинения/превосходства не поддерживаются. Школьное обучение, организованное сегодня как фабричный конвейер, подрывает этот тип равенства и вместо этого служит транспортным средством для того, чтобы узаконить и укрепить различные формы структурного неравенства. Демократическая же школа помогает людям культивировать их потенциал и разнообразный диапазон талантов.

Я хотела бы привести здесь слова Пауло Фрейре¹⁰² для того, чтобы описать философию, на которой базируются основные особенности продуктивного учения: *«Необходимо понимать, чем преподавание/обучение (teaching) отличается от учения/изучения (learning). Для меня, преподавание – форма или акт познания, которое осуществляют профессор или педагог: а студент, учащийся – только свидетель. Этот акт познания дается студенту как некое готовое доказательство, поэтому студент/учащийся не может активно изучать явления, действуя как learner. Другими словами, преподавание – форма, которую преподаватель или педагог используют, чтобы донести до студента свидетельство того, что есть некое знание, а студент это просто будет знать, вместо того чтобы познавать/изучать. На деле учение предполагает активное изучение предмета познания, что не имеет ничего общего с обучением навыкам грамотности. Эти разные задачи определяют акты обучения и учения как фундаментальные начала общего процесса познания, процесса, в котором педагог (educator) – с одной стороны и учащийся (educate) с другой – части единого целого. Этот процесс предполагает субъектную позицию. Невозможно, чтобы человек, не будучи субъектом собственной любознательности, мог бы действительно постичь предмет познания.*

У меня есть ясное понимание того, что мы должны делать, чтобы изменить

¹⁰² Фрейре Паоло (1921 – 2005) – бразильский педагог и философ.

школьное обучение, уйти от сегодняшней общеобразовательной школы и прийти к другой школе – счастливой, серьезной, демократической, в которой учителя и учащиеся познают вместе, а учитель учит, не подавляя учащегося, и учащийся, помимо того, что учится сам, учит и учителя».

Международная сеть продуктивных проектов и школ. В Уставе INEPS дано определение продуктивного учения:

Продуктивное учение – образовательный процесс, ведущий к развитию роли человека в сообществе, а также вызывающий изменение в самом сообществе. Процесс осуществляется в ходе ориентированной на продукт деятельности в реальных жизненных ситуациях, а также в обсуждении образовательного опыта в группе, который инициируется и поддерживается педагогами. Процесс состоит из серий ученических практик на базе внешних ресурсов (вне школы) и в реальных жизненных ситуациях, соединенных с образовательным опытом группы, что вдохновляется (стимулируется) педагогами.

Сообщество INEPS сумело найти язык, который соединил общие потребности учащихся и педагогов, их общую тревогу относительно мира, солидарности, равенства и общую стратегию решения проблем. Хотя тактика продуктивного учения отличается от страны к стране из-за различий политического, экономического и социального характера, основы нашей философии образования объединяют нас и придают силы для борьбы и действий на местном уровне.

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹⁰³

Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева

Одно из наиболее активно развивающихся движений в мировом пространстве образования – продуктивное обучение (**productive learning**). В нем принимают участие педагоги и работники сферы образования семнадцати стран Европы и Америки, а также России (Москвы, Санкт – Петербурга, Кемерово, Сочи, Саратова). <...>

Немецкие коллеги из берлинского Института продуктивного обучения в Европе (IPLE), которые уже много лет занимаются методологией и методиками продуктивного обучения, отмечают, что в основе его лежит принцип **«learning by doing» - «обучение через деятельность (делание)»**, впервые сформулированный Джоном Дьюи и реализованный в практике многих альтернативных образовательных систем. <...>

Отчего отказались продуктивные школы? Попробуем назвать то, от чего оно отказывается, что хочет преодолеть.

1. Цель продуктивного образования – **не передача суммы знаний от учителя**, не запоминание учебной информации, не «практика ответов у доски или с места». Никто из основателей и последователей этого движения не говорит о том, что они изобрели метод, позволяющий вложить в головы учащихся существующие книжные истины. Учебники и книги – не главный, а только вспомогательный материал обучения, поэтому не требуется проверка его усвоения. В продуктивном образовании ученики не усваивают сумму знаний, не «проходят» программы поэтапно и малыми дозами.
2. Если **нет одинаковой для всех стандартно-трафаретной программы**, нет и необходимости сравнивать скорость ее «прохождения». Ученикам не ставят отметок, их не переводят в «следующий класс».
3. В продуктивной школе **нет уроков**, еще одного неизменного признака традиционной школы, поскольку урок – действие, направленное на фронтальную передачу информации от учителя к ученику, которые обязаны посещать уроки и

¹⁰³ Печ. по: Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа? М., 2003. № 4 (15). С.3, 4, 6–9.

Леонтьева Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук.

отчитываться за ее усвоение.

4. **Нет замкнутых структурных подразделений – классов.** Закрытый учебный класс, с детьми преимущественно одного возраста – структура, созданная для удобства одновременного, массового прохождения материала и последующего сравнения учащихся. Такая закрытая структура в продуктивном образовании исчезла.
5. Продуктивное обучение **не является дополнительным** к базисному, основному образованию. Но оно – не экстернат и не вечернее обучение, хотя есть некоторое поверхностное сходство. Продуктивное образование – это просто альтернативное основное. К сожалению, многие недооценивают богатое содержание методов «learning by doing», пытаюсь ограничить их использование сферой дополнительного образования. Но надо признать, что именно продуктивной деятельностью и занимаются дети во всех кружках и секциях...
6. Продуктивное образование – **не закрытая школьная система**, которая боится выпустить подростков из класса за стены школы («а вдруг они разбегутся!?!»). В продуктивной школе действует другая мотивация учащихся и соответствующая ей организация образования.

Какие принципы действуют в продуктивном образовании?

1. Основная задача – развитие **совмещенного практического и образовательного опыта** подростка, овеществленного в конкретном продукте (проекте, выполненном в школе и на работе, и зафиксированном в отчете). Эта модель обучения была опробована сначала на детях старшего возраста, выпавших из структуры массовой школы, отбракованных классно-урочной системой. Ребята начали учиться на **другой дидактической основе**: в пространстве самостоятельно выбранного труда они выполняли несколько образовательных проектов и отчитывались по проделанной практической и учебной работе. В результате повышалась их уверенность в себе, они получали значимый лично для них образовательно-профессиональный опыт и сертификат об образовании, начали самостоятельную трудовую жизнь.

2. Система оценивания изменилась в корне: учащийся набирает общую **сумму баллов по результатам презентации** образовательных проектов (отчетов) и всего содержимого своего «**портфеля проектов**».

3. Функции учителя-предметника («урокодателя») становятся ненужными. Основная работа педагога – индивидуальные **консультации** по темам проектов, педагогическая **поддержка, помощь** ученику в понимании его продвижения к намеченной им самим практической цели.

4. Вместо уроков – следующие этапы учебы:

- практическая деятельность в социуме, в которой учащийся получает опыт работы, отражая его в содержании образовательного отчета, выявляя проблемные точки: без их изучения и фиксации невозможно выполнение проекта;
- обсуждение проблем и конкретных проектных решений с учителем – это одновременно консультация по проекту, которая помогает ученику осознать полученные результаты, принять решение о дальнейших действиях;
- обсуждение проблем с учащимися группы (групповая рефлексия), благодаря чему ребята могут понять собственные проблемы, помочь друг другу в решении общих вопросов;
- выход на новый уровень понимания задач образования (через свою деятельность), рост мотивации деятельности, как в социуме, так и внутри школы (это может быть и возвращение некоторым разделам школьного курса, если это необходимо для проекта или для подготовки к сдаче экзамена).

Группа участников проекта – не закрытый класс. Это – коллектив, сформированный на добровольных началах и заинтересованный в добросовестной работе каждого. Группа создается для обсуждения общих вопросов, и хотя бывает периодически закрытой

(рефлексия проблем – один раз в неделю), скорее похожа на неформальное сообщество и группу социально-психологическую, коммуникативного тренинга, что важно для подростков, «проблемных» в традиционной школе.

Со всех этих позиций продуктивное образование – способ, который может полностью заменить классно-урочную систему обучения, пусть пока лишь в старшей школе, с «малоуспешными и трудными» детьми, которые становятся благодаря этому способу успешными и целеустремленными в достижении собственных задач образования.

Продуктивные школы доказали: можно построить школьное образование, базирующееся на рабочих местах и образовательном содержании конкретной работы на этих местах; можно организовать открытую, «внешнюю» школу (*город, который становится школой*) взамен закрытого класса в рамках жесткой урочной системы.

Именно так дети и учились подмастерьями у мастеров, учились ремеслу – каждый своему, не проходя общих обязательных минимумов. Авторы идеи продуктивности прекрасно понимали, что первыми к ним придут те ребята, которых выгнали из обычной школы из-за поведения и неусидчивости, различных психологических и социальных проблем, ведь школа не хочет решать их адекватным способом, а **только их усугубляет (для некоторых категорий нестандартных детей).**

Эти идеи и принципы постепенно впитываются массовой школой. Но она, все еще занимаясь устной передачей знаний и культурных норм от старшего поколения к младшему (и приравнивая письменные источники к абсолютному знанию), **не может в принципе научить всех, одинаково успешно, одному и тому же.**

Часть детей, действительно схватывает информацию быстро, на лету, часть – медленно и малоэффективно, а часть детей эту текстовую информацию вообще не усваивает (но это не означает, что эти дети неспособны в целом!). Однако в обществе уже сформировалось представление о некоей учебной элитарности – умении легко усваивать и воспроизводить знания (информацию) из текстов. В расчете на таких детей и проводится модернизация содержания образования! Кто же устроен по-другому, становятся учениками второго сорта (хотя тех, кто умеет усваивать знания из письменных источников в мире не более 10% к этому психологическому типу относятся сами учителя, пытающиеся те же качества найти во всех учениках!).

Школа, став продуктивной, **не будет пытаться:**

- вложить одинаковую и единую сумму книжного знания в разные детские головы и это считать продуктом;
- оценить всех, сравнивая каждого со всеми на основе одной линейки роста, веря, что это и есть объективный размер;
- закрывать пространство классов и уроков, сделав из учителя хранителя истинного знания, а из ученика – пассивного слушателя, называя это образовательным процессом.

ШКОЛА – ЦЕНТР СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМЫ¹⁰⁴

Н.Б. Крылова

Весьма распространено суждение, что реформирование и обновление – вечный спутник образования. Как говорил один информатор: результата – ничто, процесс – все. Не потому ли, что реформы почти всегда навязываются школам, в то время как естественные изменения идут своим ходом и не подгоняются, а исподволь накапливают силы наиболее актуальные для последующего роста.

На какие же культурные особенности таких изменений, на какие потенциальные силы (точки) роста в школах=центрах надо обращать внимание и бережно возвращать, чтобы улучшение стало видимым? И о них пойдет речь в данном сборнике.

Все они имеют отношение к понятию «центр». Что такое – центр? Середина. Место

¹⁰⁴ Печ. по: Новые ценности образования: Школа – культурный центр. 2004. Вып. 3 (18). С. 3–7.

сосредоточения или пересечения (будь то какие-либо линии, вектора, организованности или пространства). А в переносном смысле центр – это нечто главное, от чего многое зависит и чем многое определяется. Все эти значения в разных социокультурных контекстах приложимы к школе.

Первое: школа – сама целостное сообщество. Одновременно обращенное и открытое вовне и внутрь, т.е. относительно автономное и живущее поэтому самостоятельной жизнью.

Второе: школа – часть более сложных, мощных, взаимосвязанных и взаимодействующих сообществ и социокультурных пространств, определяющая их как косвенно, так и прямо, непосредственно.

Третье: школа (в переносном смысле: как совокупность разных образовательных учреждений) – особая организованность, которую можно определить, охарактеризовать и представить как систему, сферу или сеть. Причем, каждый тип организованности предполагает рассмотрение различных условий функционирования школы (и образования) в обществе. Было бы, конечно, интересно сравнить эти условия, что, впрочем, требует особого исследования. <...>

Если проанализировать и обобщить авторские позиции относительно того, что в сообществе делает школу неким культурным центром и что школа как культурный центр собирает вокруг себя в со=общества и в пространства, то можно сделать предположение: авторы вольно или невольно говорят на образном языке *сферной и сетевой природы* образования.

Почему «сфера» или «сеть», но не «система», хотя именно к «системе» мы привыкли (нас долго приучали)? «Система образования» - как это звучит красиво и упорядоченно! Система – это, действительно, заведенный порядок и четко прописанные функции, роли, правила, обязательные к выполнению. «Система» призвана работать эффективно и слаженно, т.е. подчиняясь алгоритму. «Система» - это «механизмы», «вертикали», «элементы», «функциональные связи» и «технологии». В «системе» только и возможна плановая модернизация как целесообразное социальное внедрение нового задаваемого алгоритма функционирования.

Все большему числу людей, входящему в открытое педагогическое сообщество, становится ясным, что не получается модернизация в «системе» образования. Не может образование действовать как это ни хочет организовать сама управляющая вертикаль.

Это происходит потому, что школы, образование живут по другим, более сложным социокультурным законам, нежели функционирует управление.

Это происходит также потому, что образование вынуждено проявлять себя как «система» только в условиях авторитарного управления. Само же авторитарное управление как механизм государственной политики в образовании не «покрывает» всего, что реально происходит в образовании. Это – только часть (важная, но небольшая) более общей социальной системы, одно из социальных особенностей реализации целей образования, которые формируются государством вне учета интересов всего сообщества.

Когда де образование начинает вовлекаться все расширяющийся круг других, заинтересованных социальных групп и сообществ, часто альтернативных, возникают другие условия – поддержки, сотрудничества, партнерства, договорничества. И школа (образование в целом) начинает функционировать как сфера совместного действия. Заметим, образование первоначально, исторически, возникает не как государственная под=система (что происходит позже), а как особая сфера социальной жизни.

В условиях же самоопределения и саморазвития школы (образовательные организованности) проявляют себя уже как открытая сеть относительно автономных сообществ.

Это непростая, «триадная» социокультурная природа образования тем не менее легко обнаруживается в современной практике, где мы можем видеть ситуации, когда школа вынуждена действовать как элемент системы, когда она проявляется как область

совместного заинтересованного действия партнеров, а когда – как развивающая сеть автономных сообществ.

Строить образовательную политику, не учитывая всех этих особенностей организации и самоорганизации школы – значит заранее обрекать попытки обновления управления на неудачу. У нас же в отношении школы в подавляющем большинстве случаев используется только прямолинейный подход. Видимо поэтому и не происходит в большинстве случаев целостного становления школы как культурного центра, как средоточия и сосредоточения изменений и развития.

Так получается порочный круг нерешенных проблем:

- управляющая система требует от школы единообразия и строит «единое образовательное» пространство, опираясь в основном, а часто исключительно, на собственные интересы, что противоречит провозглашенному в Законе РФ «Об образовании» праву школы на автономность;
- вовлечение в образовательную деятельность заинтересованных партнеров нуждается в экономической поддержке, которой пока нет,
- сетевое развитие образования натывается на ограничения, которые школе диктует система.

Сферный и сетевой подходы только в последнее время начали осознаваться и использоваться как инструменты взращивания инноваций. Уже есть школы (и они представлены в данном сборнике), которым удастся не быть только элементом жесткой организованной системы, а создать собственное открытое сферное пространство действия и налаживать гибкие сетевые связи, помогающие их совместному делу и выживанию каждой из них в сегодняшних условиях.

Если сетевая природа образования предполагает подвижное, самоорганизующееся соединение разных школьных сообществ в единое пространство обеспечения их жизнедеятельности, то *сферная* природа образования предполагает, что пересечение всех школьных (формальных) и внешкольных (неформальных) образовательных пространств служит основой, создает реальное многообразное школьное сообщество, средоточием которого, в свою очередь, выступает индивидуальность ребенка.

Сферная природа предполагает непосредственное участие в школьном сообществе всех соприкасающихся формальных и неформальных пространств. Реализуя свою интеграционную функцию школа втягивает в пространство своей деятельности все большее число неформальных сообществ, социальных групп, которые привносят в образование собственные образовательные потребности и интересы, отличающиеся от требований и нормативов *системы*.

Таким образом, сферная природа образования – выражение его способности создавать и объединять на различных уровнях заинтересованные сообщества, «неструктурированные общности» и со=бытийные общности.

Только там, где удастся совместить все три подхода и рождается *феномен жизнеспособного образования: школа как культурный центр*.

Любая педагогическая концепция, реализуясь в практике и определяя принципы и нормы реальной деятельности детей и взрослых, постепенно становится замкнутой, закрытой системой, которую трудно воспроизводить в другой образовательной со=бытийной общности. Жесткая педагогическая система обычно не переживает свое развитие. Но она может «посеять семена» своих инновационных идей в другом сообществе, в других условиях.

В полной мере отдельная педагогическая система может сложиться, только если она **укореняется в образовательном сообществе, становится основой** «единства людей, характеризующимся взаимным принятием, взаимопониманием». Сообщество – это важнейший и существенный фактор становления школы как центра сферы образования. В «системе со=бытийная общность, сообщество складывается, как правило, редко, поскольку «система» вся ориентирована на функционирование, на выполнение

функциональных, управленческих задач. Поэтому и общности, созданные системой называются «формальными общностями». В.И. Слободчиков¹⁰⁵ показывает, что для них характерны не со=бытийные, а строго функциональные, кратковременные отношения.

Со=бытийные общности, которые по определению соответствуют задачам образования, имеют помимо формальных отношений типа «ученик-учитель», «учитель-директор» еще и ценностно-смысловые, экзистенциальные связи, которые не могут укорениться в «системе». В этом – великое достоинство школы, которое она не всегда сберегает, но которое только и может стать основанием ее образовательных процессов.

Вот и получается – сможет школа создать в условиях собственной жизнедеятельности со=бытийную общность – на ее основе сложится и открытая сфера совместных действий всех заинтересованных групп, и появится возможность связать единомышленников в общую сеть. Это будет гарантировать каждой школе, входящей в сеть, действительно свободное социокультурное развитие.

Чтобы школа смогла развиваться как культурный центр, необходимы два взаимосвязанных внутренних фактора:

- сложившаяся со=бытийная общность, т.е. дружное, самоорганизующееся, инициативное, сплоченное школьное сообщество детей и взрослых, способное работать творчески, добиваясь успеха коллектива, группы и каждого отдельного человека;
- сформированный демократический уклад школьной жизни, т.е. такие отношения и нормы жизнедеятельности на всех уровнях жизнедеятельности, которые характеризуются, активностью, открытостью принятия и выполнения решений, толерантностью, уважением личности.

Необходим и внешний фактор – доброжелательное отношение к школьному сообществу и содействие (или хотя бы не=противление) его инициативам со стороны социального окружения, местного сообщества – управленцев, родителей и партнеров. Самый лучший вариант для школы на пути ее формирования как культурного центра, а значит и становления в качестве центра сферы образования – совместное социальное проектирование, в котором втягиваются разные объекты, группы и организации, удовлетворяющие собственные и совместные интересы и потребности.

СООБЩЕСТВО, КОТОРОЕ УЧИТ И УЧИТСЯ¹⁰⁶

Р. Эшмор

<...> Коллектив преподавателей, занятый педагогическим образованием, уверен, что устарело и не соответствует времени понимание учителя как фигуры, доминирующей в учебном процессе, центрированной на отдельных компонентах содержания, что ведет учащихся к пассивному и изолированному обучению. Преподаватели защищают другую позицию – когда материал изучается активно и во взаимодействии. Они верят, что целью школьного образования должно быть развитие учащихся, которые во все возрастающей степени могут и хотят пользоваться информацией как средством для размышления, независимой и скооперированной учебы на протяжении всей жизни, которые понимают важность усиления самооценки и достоинства каждого члена сообщества.

Однако в большинстве школ учебная информация продолжает оставаться наиболее значимым компонентом. Учителя чувствуют себя ответственными за формирование различных составляющих знания. Однако те учителя, карьера которых будет складываться 30–40 последующий лет, будут жить и работать в условиях быстрых, не имеющих прецедентов экономических, политических и технологических изменений. Смена национальных и всемирных показателей демографической ситуации уже сегодня ведет к осознанию необходимого разнообразия культур и, одновременно, глобальной

¹⁰⁵ Слободчиков Виктор Иванович – психолог, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО.

¹⁰⁶ Печ. по: Новые ценности образования: Образование и сообщество. М., 1996. Вып. 5. С. 65–66.

Эшмор Рея – профессор университета Монтана (США).

взаимозависимости. Если мы думаем о значимости того, чтобы наши молодые люди стали активными и ответственными гражданами в сообществе XXI века, мы должны соответственным образом готовить к этому учителей. На пути к этому сообщество, которое учит, должно сначала стать сообществом, которое учится.

Что это значит – *быть сообществом, которое учится*. Одним из условий человеческого общества является то, что мы одновременно и самодостаточны как индивидуумы, и включены в более широкие социальные общности. И хотя мы ценим личную автономию, мы остаемся социальными существами и нуждаемся друг в друге не просто ради дружеских отношений, но и ради наполнения нашей жизни смыслами и целями. Благодаря нашим связям, мы участвуем в принятии решений, в определении общих целей; а взаимная поддержка дает удовлетворение нашим человеческим потребностям.

Обучающееся сообщество – это такого рода сообщество, которое может быть создано в классной комнате или в образовательном учреждении в целом. Это происходит, когда каждый включается в процесс учебы, разделяя ее общие цели и беря на себя обязательства учиться. Расширяющиеся исследования сейчас показывают, что учеба, то есть самостоятельная учебная активность, в наибольшей степени свойственна именно сообществу.

Поскольку понятие *обучающее сообщество* употребляется в самых разных контекстах, нам нужно, прежде чем оценить, понять его смысл. С этой целью подчеркнем его следующие характеристики:

1. **Интеграция идей.** Члены обучающегося сообщества умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видеть взаимосвязь идей. Они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве. Здесь акцент делается на идеи, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы.

2. **Совместность усилий.** В сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимоотношении. Существует установка включать всех членов сообщества на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности, так и для каждого персонально. В этом процессе рождается согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями.

3. **Уважение к разнообразию и ценности индивидов.** Сообщество, которое учится, соединяет с разнообразием уважение к идеям, способностям, точкам зрения, возрасту, стилям учебы, культурным традициям. Ценится разнообразие и присущие каждому индивидуальные ценности. Этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования, что усиливает самооценку каждого члена и формирует у него умение рисковать, принимать креативные решения и др.

ОБРАЗОВАНИЕ В СООБЩЕСТВЕ И ЖИЗНЕОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ РАЗВИТИЕ¹⁰⁷

А. Крюгер

Международный опыт показывает, что развитие молодежного движения и местных сообществ ограничиваются традиционными фрагментарными подходами и действиями несвязанных друг с другом служб. Эти ограничения можно преодолеть посредством:

- объединения различных инновационных движений на основе их общих целей и

¹⁰⁷ Печ. по: Новые ценности образования: Школа – культурный центр. М., 2004. Вып. 3 (18). С. 14–21. Перевод с англ. Д. Певчева.

Крюгер Ангелина – исполнительный директор Института «Community Education» – Международной Академии при Свободном Университете Берлина.

принятых ими ценностей;

- соединение компетентности и опыта публичного, частного и независимого секторов;
- развитие совместных действий и партнерства вне границ.

Это поможет усилить значение наших действий, используя интегрированные целостные подходы в работе с молодежью и местными сообществами, что и ведет к устойчивому общественному развитию.

Контекст

Необходимо отметить, что контекст нашей работы характеризуется серьезными изменениями, а также существующей угрозой для гражданского общества, связанной с этим фундаментальной и глубокой тревогой за судьбу демократии.

Чуть ли ни каждой день мы сталкиваемся с фактами насилия и жестокими, с очередной атакой экстремистских движений, с распространением расизма и ксенофобии. Почти ежедневно мы сталкиваемся с проявлениями экологического кризиса. Таковы условия жизни детей и молодежи. К этому надо прибавить кризис образовательной системы (особенно, школы), семьи, добрососедских отношений, возрастание школьной неуспешности и отсева, безработицы и наркозависимости – и это только немного из того, что можно назвать.

В современном усложняющемся, разнообразном и быстро меняющемся мире дети и молодежь составляет большую часть растущих групп социальной и моральной изоляции и разобщенности. Все больше молодых людей отворачиваются от демократии.

В наших странах растет число детей и молодых людей, которые беззащитны перед негативными экономическими, социальными, экологическими и техногенными опасностями, что препятствует реализации в обществе талантов и способностей молодых людей.

Эта проблема связана с социальным расслоением в обществе, с усилением неблагоприятных условий их жизни. Но и молодые люди, растущие в более привилегированных условиях, также становятся частью групп риска. Они одиноки, часто живут в виртуальном мире компьютерных игр. Их индивидуальные способности, которые могли бы быть полезны обществу, не находят поддержки. Все это – сложные проблемы и их решения не лежат на поверхности. <...>

Главным в достижении жизнеобеспечивающего развития и создании демократического и равноправного общества – и это составляет суть развития человечества – является включение индивидуума в разнообразные общественные связи и сообщества. Устойчивое жизнеобеспечивающее развитие человеческого общества возможно только усилиями самих людей – всех нас.

Чтобы достичь этого надо изменить роль гражданина в обществе. Необходимо:

расширение гражданских свобод;

развитие способности граждан действовать в разных сферах на местном уровне;

расширение осведомленности о правах и обязанностях гражданина, объединений и наций в глобальном контексте.

Следовательно, подразумевается важность обеспечения и расширения условий для становления активного, ответственного и готового к сотрудничеству гражданина. При этом, участие в жизни общества тесно связаны с самообразованием, обучением и возможностью продолжительной работы. Необходимо, чтобы будущие граждане как можно раньше смогли бы себя реализовать, развивая соответствующие знания, взгляды, умения и компетентности, а также жизненную позицию и уверенность.

Мы все вовлечены в общую деятельность по преодолению этих проблем и достижению жизнеобеспечивающего развития. Я убеждена, что обе концепции – «Продуктивное учение» (productive learning) и «Образование в сообществе» (community education) – должны внести значительный вклад в преодоление проявлений социальной маргинальности (social exclusion) и в поддержку жизнеобеспечивающего развития. Мы

достигла определенных результатов в нашей деятельности, но предстоит сделать еще много, поэтому надо объединять усилия тех, кто действует на основе этих концепций.

Определяя потенциальные точки взаимодействия, отмечу концептуальные аспекты «Образования в сообществе» (далее – ОС) и поделюсь некоторыми мыслями об осуществлении его в школе.

Community education / Образование в сообществе

ОС направлено на преодоление причин разобщенности и неблагоприятного положения в обществе, отвечает на запросы и интересы людей, содействует изменениям в сообществе, развивая, обеспечивая и распространяя междисциплинарные интегрированные методы и сотрудничество в сообществе, развивая обеспечивая и распространяя междисциплинарные интегрированные методы и сотрудничество в небольших организациях и инициативных группах.

Организаторы ОС осознают, что основа решения всех социентальных проблем, равно как и основа фундаментальных изменений, лежит в сфере каждодневной жизни локальных сообществ, влияющих на все аспекты жизни людей – личностные, социальные, культурные, экономические, экологические и политические. Образование в сообществе фокусирует внимание людей на них самих и отчасти на тех, кто находится в наименее благоприятном положении. *Их жизненный опыт становится центром образовательных процессов и осознается локальным сообществом во всех своих аспектах и измерениях как поле деятельности и изменений.*

Что именно мы понимаем как «community» (сообщество)?

Определенно, это сложное понятие. Его можно понять, если вспомнить значение слова community, соотнести и с такими понятиями, имеющими романтический оттенок, как «принадлежность», «идентичность», «общие корни (homogeneity)», «равенство», «безопасность». Часто эти понятия воспринимаются как консервативные по сути, поскольку не отражают сегодняшнюю реальность. Но следует также признать существование культурного разнообразия сообществ и обратить внимание на то, что в условиях глобализации, распространения новых технологий и сложности современной жизни любой человек может одновременно быть членом различных сообществ (этнических, культурных, профессиональных, виртуальных). Он может участвовать в деятельности малых групп на разных уровнях (местном, региональном, международном). Далее я буду говорить о сообществе в его локализованном географическом значении.

Не существует однозначного определения community education образования в сообществе. Во всяком случае, здесь имеется в виду определенное философское содержание, теория, включающая некоторые принципы, понятия и методы ОС, на которых основана любая практика ОС, где бы она ни осуществлялась.

На всемирной конференции по ОС в Ванкувере [2001 г.] наши канадские коллеги представили свое расширенное понимание образования в сообществе. Цитирую: *«ОС – концепция, благодаря которой конкретные граждане, школы, службы, социальные институты и предприниматели, становятся активными партнерами в адресном образовании и развитии сообщества.*

Это – процесс развития сообщества, в котором образовательная система служит катализатором объединения членов сообщества и осознания ими своей идентичности, а также соединяет их общественные запросы и ресурсы, что становится способом помощи людям в улучшении качества жизни в их сообществах.

Это – философия образования, включающая следующие установки:

- образование – это пожизненный процесс;
- каждый член сообщества – конкретные личности, предприниматели, работники частного и государственного сектора – разделяют ответственность в способствовании образованию всех членов сообщества (или если сказать иначе: миссию инициирования возможностей учебной деятельности);

• *граждане имеют права и обязанности участия в определении этих потребностей и ресурсов для развития своего сообщества».*

Вместе с Региональным европейским отделением ICEA (Международной Ассоциации Community Education) мы разделяем понимание ключевых принципов ОС:

Community education / Образование в сообществе:

- следует целостному подходу и стратегиям;
- нацелено на обеспечение возможностей индивидуумов и сообществ, включая их образовательные, социальные, культурные, экономические, политические запросы;
- поддерживает пожизненное и «жизнеобеспечивающее» обучение, охватывающее все аспекты и фазы жизни. ОС поддерживает идею становления сообществ как объединения активных участников различных постоянно обучающихся сообществ;
- поддерживает пожизненное и «жизнеобеспечивающее» обучение, охватывающее все аспекты и фазы жизни. ОС поддерживает идею становления сообществ как объединения активных участников различных постоянно обучающихся сообществ;
- поддерживает политику участия-со=участия – общественной деятельности, которая способствует рождению и возрождению сообществ и реструктурирует социальный человеческий капитал;
- приносит изменения благодаря развитию сотрудничества на основе междисциплинарной, полисубъектной и межсекторной кооперации и партнерства и построению поддерживающей сетевой организации;
- способствует инициативе, предприимчивости, развитию малого бизнеса в сообществе;
- поддерживает развитие сообществ и их обновление.

Обращаю внимание на то, что образование в сообществе – это средство поддержки разнообразных возможностей для постоянного и открытого образования на принципах участия в партнерстве. Оно инициирует и вносит свой вклад в расширение полномочий и возможностей людей. Оно влияет на развитие познавательных, творческих и психологических компетентностей, личностной уверенности и способности к действию, делая их субъектами (а не объектами) управления во всех сферах личной и общественной жизни. В результате люди становятся проводниками изменений в жизни ради общего блага, что в итоге улучшает качество жизни и ведет к жизнеспособному и устойчивому развитию.

Я думаю, что эти основополагающие принципы и цели поддерживаются и сообществом продуктивного обучения, что могло бы служить базой для дальнейшего сотрудничества.

В третьей части статьи я хочу поделиться мыслями о реализации идей ОС в школах – **community schools** (школах сообщества).

Образование в сообществе: практика школ сообщества

Философия ОС, ее цели и методы реализуются в различных формах, зависящих от социальных, культурных, экономических, политических условий, а также действий, определяемых различными запросами, проблемами и вызовами, с которыми сталкиваются люди в сообществах. Это отражается в различных проектах по всему миру.

В Европе, например, ОС нацелено на:

- реформирование традиционных школ, обновление их программ, учебной деятельности и преподавания в направлении философии Community education, постепенное преобразование их в школы сообщества;
- обеспечение возможностей инициации самообразования в сообществе, идущего от запросов детей, молодежи и взрослых, возникающего, в том числе, в неформальных рамках;
- стремление интегрировать стратегии и подходы в развитии сообществ в обновленные школьные программы для города и села.

В сфере школьной реформы ОС предполагает переход к парадигме переопределения

школьной программы: учебного плана, содержания школьных курсов, роли педагогов и учителей, родителей и других экспертов, волонтеров, а также уклада – важнейших институтов школы.

Взаимовыгодная интеграция ранее разделенных сфер школы и реальной жизни сообщества становится главной целью. Кооперация и сетевое развитие (networking) – стратегические элементы этого подхода «Открытие школы» («Opening School») становится почти синонимом актуализации ОС в некоторых европейских странах.

Благодаря влиянию развития community schools в Великобритании выявились шесть особенностей процесса «Открытия школ». Эти особенности условно могут рассматриваться как особенности *школы=учащейся организации (learning organization)*, развивающейся по пути к community schools.

Вот эти особенности:

1. Многоцелевое, полисубъектное и поликультурное использование благоприятных условий школы как общественного центра (центра сообщества) и его генератора.

- Школа развивается как центр сообщества, открытый к обучению, тренингу, переобучению, платным курсам и отвечающий на вопросы местного сообщества в сфере досуга, сохранения здоровья на социальные и экономические нужды людей.

- Знание и оборудование школы используется в соответствии с потребностями пользователей.

2. Поощрение и поддержка пожизненного и открытого самообразования.

- Школы обеспечивают поощрение и мотивацию молодых людей и взрослых на продолжение учебы и использования для этого возможностей школы.

- Школы обеспечивают программы, возможности и оборудование в соответствии с запросами населения.

- Члены сообщества берут на себя ответственность и инициируют возможности учебы.

3. Пересмотр учебного плана, курсов, программ в направлении их открытости, общественной ориентированности, нацеленности на ключевые проблемы и реальные жизненные ситуации.

- Построение учебного процесса на основе обсуждений и активного участия каждого.

- Переход к ориентации в учебе на ключевые (проблемные) ситуации, которые станут структурными элементами курсов и отход от изучения отдельных научных дисциплин.

- Учеба в сообществе означает, что помимо школы сообщество само по себе становится одним из обучающих пространств.

- Обучение в реальной жизни, в непосредственных жизненных ситуациях.

- Родители, представители бизнеса, деятели культуры, неправительственные организации и социальные службы, сообщество в целом, а также эксперты и волонтеры – все являются партнерами в формировании школьной программы, совершенствования учебных курсов и плана их обеспечения, становятся фасилитаторами и соучастниками процесса учебы.

- Учеба и преподавание, а также организация образования в целом пересматриваются и определяются в соответствии с обновленной программой.

- Образование в сообществе в центре которого находится школа, переворачивает традиционное обучение, ставит его «с головы на ноги», развивая ответственность каждого, ориентируя учебу на опыт: на запросы, на практику, на участие в деятельности, на сообщество, а не на модель преподавания, направленного «сверху-вниз».

4. Участие в процессах формирования и принятия решений всех вовлеченных сотрудников.

- Совместно со школой в развитие школьной программы вовлекается все школьное

сообщество.

- Роль педагогов и учителей строится на модели «деятельностного участия»: они становятся фасилитаторами/организаторами процесса учения.
- Устанавливаются нормы сотрудничества сообщества и школы.
- Пользователи материально-технической базы школы, родители, группы сверстников, специалисты/эксперты, волонтеры и др. также включаются в эти процессы.

5. Становление сети и появление «спутников» школы.

- Часть школьной программы может реализовываться и вне школы. Школа может участвовать в различных проектах и формах деятельности, которые осуществляются вне школы, имеют лучшую базу и могут потенциально обогатить учащихся/пользователей.
- Члены школьного сообщества становятся «районными политиками», планировщиками района, сподвижниками сообщества.

6. Участие в развитии сообщества и обновлении программ.

- Школы помогают ученикам и их родителям в разнообразных жизненных ситуациях.
- Благодаря реализации своей программы и вовлечению в нее сообщества, школа активно действует в сообществе (и городском, и в сельском), постоянно обновляя свои программы и методы.

«Процесс» – понятие, особенно значимое в концепции ОС, базирующегося на школе. Чтобы стимулировать личностный рост и развитие людей эти процессы должны быть отражены непосредственно в *«программе»* (учебном плане) и заложены в *«укладе»* школы. Программы и уклад являются *«неразделимыми частями целостной системы»*.

«Открытие» образовательного центра или школы предполагает внутреннее раскрытие людей. Оно помогает внешнему *«открытию»* (то есть становлению школы как открытого общественного института). Существуют определенные категории, связывающие процессы внешнего и внутреннего *«открытия»* (становления и реализации открытости):

Коммуникация – равноправный диалог: между всеми вовлеченными в школьный процесс участниками, школьным и локальным сообществами.

Кооперация – взаимодействие в самой системе и между внутренней и внешней системами.

Культура – соединение культуры учебной деятельности, культуры диалога, культуры школьных отношений, дизайна в оформлении, культуры инноваций – демократической культуры.

Принцип Трех «К» должен быть структурообразующим в системе школы как организации учения и обучающегося сообщества. Там, где некоторые из описанных выше признаков школы сообщества/ community school успешно обеспечивались, вклад в развитие сообщества становится более значительным. В этих случаях школа непосредственно определяет развитие молодежи и сообщества, открывая путь становления граждан будущего общества, готовых активно действовать на благо сообществу.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: «ШКОЛА-СООБЩЕСТВО»¹⁰⁸

«Школа-сообщество» - модель открытого образования, связанная с отказом от знаниево-информационной парадигмы и разработкой особого, более широкого, социально направленного аспекта культурологической и гуманистической парадигм. Формирование образовательного пространства «школы-сообщества» ориентировано на гуманитарные способы взаимодействия с культурой, обществом; на новые способы деятельности учеников, учителей, родителей, других представителей окружающего

¹⁰⁸ Печ. по: http://www.eurekanet.ru/res_ru

Федеральная экспериментальная площадка Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Усть-Илимска (директор – Л.А. Пронина).

сообщества в процессе их образовательного взаимодействия.

1. Причины, обуславливающие необходимость перехода от традиционной школы к модели открытого образования «школа-сообщество»:

1. Усиление интеграции в мировое сообщество приводит общество и государство к необходимости разрушения условных границ не только в сферах политики, экономики, безопасности и т.д., но и освобождения от стереотипов авторитарного образовательного взаимодействия. Появляется необходимость в построении системы образования, соответствующей потребностям открытого общества, существование в котором не может быть строго запланировано, заранее задано. В таких условиях школа уже не может оставаться закрытой, продолжать ориентироваться на принципы жесткого планирования учебного материала, неоспоримо отстаивать знание того, какова должна быть модель будущего выпускника.

2. Следующим фактором является выбор обществом демократических приоритетов своего развития, в связи с чем, оно, по отношению к образованию, начинает осуществлять новые функции: быть источником образовательных инициатив и инвестиций, заказчиком и потребителем образовательных услуг. Появляется необходимость в выявлении и использовании в образовательной деятельности скрытых до недавнего времени потенциалов социальной системы; в разработке и реализации механизмов, обеспечивающих привлечение интеллектуальных, экономических, организационных ресурсов местного сообщества к участию в управлении образованием и в образовательном процессе.

В условиях авторитарного, закрытого образования невозможны никакие способы включения потенциала населения (взрослых и детей) в цивилизованные механизмы выработки и принятия решений, касающихся приоритетов развития образования.

В школе открытого образования появляется благодатная почва для возникновения гражданских общественных институтов, которым граждане могут делегировать право управления ходом и условиями реализации их образовательных потребностей.

Интеграция ресурсов двух институтов: школы и общества в условиях открытого, демократического образования имеет образовательные и социальные эффекты для всех участников взаимодействия. Кроме того, она развивает и в ребенке, и во взрослом чувство принадлежности некоторому сообществу, чувство ответственности, которое эту принадлежность сопровождает.

Забота о сплоченности своего сообщества, его благополучии, в сочетании с обдумыванием полученного собственного опыта образовательного взаимодействия, развивают в детях и взрослых целеустремленность, чувство локтя и уверенность в своих силах, а это не менее важно для полноценной жизни человека, чем любое знание, полученное из книг.

3. Одним из факторов необходимости перехода от традиционной школы к модели школы открытого образования является несостоятельность самой природы классно-урочной, жестко регламентированной системы освоения определенной суммы знаний, заложенной в школьных учебниках. Такая школьная среда – искусственная. Она создает у учеников столь же искусственные представления о человеческом мире, мире идей и чувств, мире мысли и знания. То, что зиждется на официальных педагогических догмах, не может быть привлекательно, дети отвергают это. Искусственная школьная среда не может нести в себе потенциала развития свободной личности, качеств гражданина демократического государства. В школе открытого типа снижается ценность прочного усвоения знаний, умений и навыков в пользу набора иных параметров образованности, например, способностей к продуктивной мыслительной деятельности или ведения открытого диалога с другими людьми, культурой (частью которой является и пресловутая сумма знаний, умений и навыков) и других. Кроме того, на первый план системы ценностей в открытом образовании выступают: личная свобода, свобода от догм и

авторитетов, достоинство, гражданская ответственность и многое другое, что сопутствует развитию гуманитарного характера открытого демократического образования.

В условия массовой, традиционной школы усиливается проблема социального одиночества. В такой школе все дети, учителя попадают в поток безудержной гонки за эфемерными учебными достижениями: оценками, процентами качества знаний, выполнением учебных программ. В результате этого, выхолащивается сам смысл образования, который заключается в наращивании культурного, социального опыта, а не в увеличении хороших оценок; в развитии способностей, свойств и качеств личности, а не в объеме «пройденных» программ.

4. На современном этапе развития научно-технического прогресса, характеризующемся переходом к информационному обществу, перед школой стоит важная проблема предоставления ученикам соответствующих условий реализации своих потенциальных возможностей в различных сферах знаний, исходя из тенденций развития мирового образования. Внедрение новых информационных и телекоммуникационных технологий в управленческий и образовательный процесс обеспечивает право получения учениками образования в интернет сети синхронно с очным школьным образованием. Реализация данного подхода обеспечивает образованию дополнительные качества открытой системы такие, как мобильность, вариативность, многогранность. Сетевые образовательные программы влекут кардинальное изменение свойств образовательной деятельности в направлении обеспечения возможности включения в неё любого желающего без каких-либо ограничений, большей свободы при планировании учебного процесса, выборе места, времени и темпа обучения.

Основу образовательного процесса в открытом сетевом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого. Он может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения.

Таким образом, открытая модель «школы-сообщества» – результат эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации, ее неотъемлемая часть. Традиционная форма образования не могла удовлетворить возросшие потребности населения в образовании.

Открытая «школа-сообщество» исходит из открытости мира, процессов его познания и образования человека.

2. Характеристика базовых понятий и подходов к построению образовательной модели «школа-сообщество»

2.1. Образовательное сообщество рассматривается в настоящей модели как возможность и условие для возникновения образовательных встреч детей, детей и взрослых, взрослых, если каждая из них становится событием. Ценность сообщества не в том, что произошла встреча, а в том, что произошло «приращение» опыта реального образовательного содержания, которое является продуктом совместной деятельности.

Таким образом, *основой образовательных сообществ является совместная деятельность*. Возникают сообщества в результате инициирования самими участниками образования различных видов таких деятельностей: управленческой, учебной, творческой, игровой, исследовательской и других. В зависимости от цели и предмета совместной деятельности, сообщества развиваются в течение разного временного периода. Выполнив определенную задачу, они могут переходить в новое качество.

По составу участников образовательные сообщества могут быть:

а) однородными (например, состоящими только из подростков, или только из старшеклассников; или это только родители, учителя, выпускники и т.п.);

б) смешанными, состоящими из представителей разных возрастных, социальных, профессиональных групп.

Образовательные сообщества могут формироваться как внутри школы, так и «рядом с

ней», но по её поводу.

В каждом случае участники образовательных сообществ имеют статус субъектов образовательной деятельности.

В необходимых случаях, для осуществления своей деятельности, сообщества оформляют нормативно- правовую базу, не противоречащую действующему законодательству и целям развития школы.

Образовательные сообщества являются открытыми, его участники свободно перемещаются, меняют свои роли во взаимодействии; они свободны в выборе позиций, точек зрения в процессе проживания образовательных ситуаций. Для обеспечения продуктивности деятельности участники сообществ совместно вырабатывают определенный набор норм и правил, которых придерживаются в последствии.

Мир сообществ – это мир становящихся субъектных позиций их участников. И, чем разнообразнее этот мир, тем больше возможностей для появления новых сред взаимодействия, в которых и проявляется субъектность.

Сообщество – это «место» согласования интересов и образовательных потребностей взрослых и детей; «место» для прямого диалога, общения с успешными людьми, разными представителями общества по поводу образования.

Сообщество несет в себе образовательные, социальные и управленческие эффекты для всех групп участников взаимодействия: учеников, родителей, учителей, руководителей школы.

2.2.Ключевые ценности образовательной модели «школы-сообщества» – **свобода, демократия и сотрудничество, развитие.**

Свобода мысли и суждения по поводу образования вообще и собственного образования в частности, свобода от жесткого диктата в процессе получения образования – вот в чем суть его открытости в условиях образовательного сообщества. В свободном сообществе появляются условия:

а) для интенсивного наращивания у всех участников образования опыта переживания и проживания совместно с другими различных проблемных ситуаций, новых практик освоения мира;

б) для интеллектуального общения педагогов с учениками и их родителями на материале той или иной обсуждаемой ситуации (в том числе, в рамках своей же предметной области).

Согласно Д. Дьюи, личная свобода – это свобода общения и взаимодействия с другими людьми. В разнообразии интересов людей и социальных групп, свободы их взаимодействия – залог интенсивного развития общества и школы как открытого образовательного сообщества.

Именно поэтому исследование степеней свободы в процессе определения целей, отбора содержания образования и способов его проживания – ключевой предмет исследования в ходе реализации образовательной модели «школы-сообщества» .

Демократия в «школе-сообществе» – это, прежде всего, форма совместной жизнедеятельности, взаимообмена опытом; это способ построения уклада школьной жизни на основе неуклонного соблюдения прав взрослых и детей.

Демократия предполагает широкую практику согласования позиций; влияние на все социальные процессы, происходящие в школе и в обществе; формирование общественного мнения по поводу образования; активное участие разных групп и сообществ в принятии решений; учет разнообразных точек зрения и мнений.

Демократия - это вариативность, партнерство, договорные отношения, обеспечивающие сотрудничество в процессе образовательного взаимодействия различных социальных групп и сообществ.

Педагогический смысл демократии состоит в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности, в принятии решений, в выборе позиций во взаимодействии. Многочисленные и разносторонние контакты означают большее

разнообразии стимулов, на которые ученикам, учителям, родителям приходится реагировать и разнообразить свое поведение.

В условиях демократических сообществ участники образовательной деятельности имеют большие возможности для согласования своих действий с действиями других людей, при этом они учатся учитывать чужие интересы, определяя цели и направления собственных. В этом смысле демократия в сообществе обеспечивает социальный эффект образования для всех его участников.

Нравственный смысл демократии, согласно Д. Дьюи, заключается в её вкладе в личностный рост каждого члена сообщества. А главное условие развития личности и самого сообщества – способность создавать собственное понимание мира и одновременно конструктивно откликаться на идеи, выдвигаемые другими людьми; принимать их точку зрения, как иную и требующую понимания, а не чужую.

Открытое образование предполагает динамичное образовательное пространство, в котором происходит **развитие** специфических способностей личности: диалогической открытости, продуктивной мыслительной деятельности, инициативности, изобретательности, рефлексии, самоопределения и других.

Развитие образования – в развитии гуманитарных способов организации образовательного пространства, в проектировании которых принимают участие ученики, учителя, родители и все окружающее сообщество.

2.3. Определение понятия «Школа-сообщество»:

✓ Это многоаспектное, динамичное, гуманитарное образовательное пространство, состоящее из многообразных сообществ и имеющее внутреннюю логику своего развития – самоорганизация в процессе жизнедеятельности. В гуманитарном пространстве образовательных сообществ открыто, проектно вырабатываются, принимаются и реализуются ценности, нормы и правила, которые и определяют пути дальнейшего развития всех аспектов его жизни. Такая школа открыта новым импульсам со стороны культуры и общества, новым идеям, собственному развитию. В ней непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих элементов, образование нового качества.

Для всех участников – это школа опыта проживания в различных сообществах процесса непрерывного «наращивания» «живого» содержания собственного образования, способов его освоения.

✓ Это школа, которая открыта для всех людей, имеющих отношение к образованию, способных к продуктивному взаимодействию, в ней ценится присутствие и вклад каждого из них.

В «школе-сообществе» стены и границы деятельности становятся условными, и все участники образования (ученики, учителя, родители, выпускники, другие люди из окружения школы) включаются в более широкий контекст сообщества. Жизнь такого сообщества характеризуется множеством взаимосвязей и взаимозависимостей всех его членов. Они формируют культуру школы, то есть культуру отношений: правовых, коммуникативных, информационных, экономических, что является основой построения уклада всей школьной жизни. Появляется объективная необходимость создания управленческих механизмов, при которых осуществлялась бы реальная возможность для инициирования всеми участниками образования способов реализации своих образовательных потребностей в условиях сообществ.

2.4. Базовые принципы построения образовательной модели «школа-сообщество»:

1. Гуманитарный характер образовательной деятельности, т.е. «очеловечивание» содержания образования, наполнение содержания образования гуманными смыслами, ценностями, преодоление отчуждения содержания от человека.

2. Субъектность – признание и реализация прав человека на индивидуальность, активность, самостоятельность, выбор, уважение, понимание, развитие, творчество.

3. Диалогичность – приоритет субъект – субъектных отношений между участниками

образовательного процесса.

4. Развивающая направленность образовательного процесса.

5. Фундаментальность, т.е. обогащение содержания образования смыслами, актуальными для нового времени, ориентация его на исследования, творчество.

6. Продуктивное взаимодействие всех элементов системы. Продуктивность взаимодействия подразумевает его образовательный и социальный эффекты.

7. Рефлексивное управление, сущность которого заключается в осознании всеми субъектами взаимодействия средств и оснований своей деятельности посредством перевода их позиции «реагирования» в позицию «самоорганизации».

8. Динамичность процессов жизнедеятельности всех элементов системы. Она обусловлена самоорганизацией образовательного пространства.

9. Приоритет демократических основ уклада жизни общешкольного сообщества.

10. Преобладание системообразующего фактора педагогической интеграции в процессе образовательной деятельности.

11. Целостность образовательного процесса. Внутреннее единство составляющих его компонентов в условиях многовариантности способов получения образования;

2.5. Особенности построения уклада «школы-сообщества», его устройство:

Уклад жизнедеятельности школы – это:

а) набор определенных ценностей, норм, правил взаимодействия в общешкольном образовательном сообществе;

б) устройство пространства школы;

в) характер отношений между участниками образования в процессах взаимодействия;

г) её атмосфера, особый «дух», ощущаемый всеми её гражданами.

Ценности, нормы и правила взаимодействия в «школе-сообществе» определяются и принимаются с участием всех, кто имеет отношение к образованию в данной школе.

Базовыми ценностями являются: свобода мыслей и суждение по поводу образования (его содержания, способов образовательной деятельности и т.п.); свобода передвижения в образовательном пространстве; демократические основы жизнедеятельности; приоритет развития специфических свойств и качеств личности в противовес задаче накопления определенной суммы знаний, умений и навыков.

Нормы и правила взаимодействия определяются правовыми актами такими как Кодексы жизнедеятельности общешкольного сообщества, классных сообществ, других сообществ, возникающих по мере их инициирования; Уставами органов самоуправления в сообществах; Положениями о тех видах образовательной деятельности, на которых основано их существование. Содержание норм и правил согласуются с принятыми в сообществах ценностями, не могут ущемлять прав и свобод всех участников образования. В этом случае они становятся сводом законов, которые и определяют характер и основы жизнедеятельности сообществ.

Ценности, нормы и правила вывешиваются на «видных местах», почитаются всеми. Уровень следования им становится одним из предметов гуманитарной экспертизы образования в «школе – сообществе».

Характер отношений между участниками образовательного взаимодействия в сообществах определяется демократическими принципами построения сообществ и основами педагогики сотрудничества. Участие детей и взрослых в различных образовательных сообществах, в управлении ими обеспечивает непрерывность демократической атмосферы школы. Для всех участников взаимодействия становится привычным и естественным серьезное отношение к демократическим принципам.

Достигается такой уровень отношений в результате реализации следующих условий:

- ✓ обеспечение для всех прав участия в управлении развитием образовательных сообществ;
- ✓ наличие разнообразных моделей самоуправления в детских и детско-взрослых сообществах; при этом органы самоуправления вторичны, а первична –

- деятельность, в основе которой возникает и развивается самоуправление;
- ✓ отношение детей и взрослых к самоуправлению не как к игре, а как к необходимой реальности;
 - ✓ признание педагогами учеников и родителей партнерами в процессе образовательного взаимодействия; выстраивание активных партнерских отношений как в детских, так и в детско–взрослых сообществах;
 - ✓ признание за учениками и родителями права на ответственность за принимаемые решения;
 - ✓ главенство прав и свобод во всех ситуациях образовательного взаимодействия.

Образовательное пространство «школы – сообщества» строится на гуманитарных принципах, которые пронизывают все элементы системы.

Базовый элемент данной системы – сообщество. Сообщества возникают и развиваются во всех средах уклада жизнедеятельности школы:

- 1) в управленческой деятельности;
- 2) в учебной деятельности;
- 3) в творческой деятельности;
- 4) в игровой деятельности.

Особую атмосферу уклада жизни школы открытого образования создает пространство взаимоотношений, обеспечивающее деятельность и учителя, и ученика, и родителя в новой образовательной парадигме. В этом образовательном пространстве нет скуки, принуждения, страха ожидания двойки. Ученик в процессе взаимодействия в сообществах открывает мир для себя и – себя в этом мире. Педагог ведет учащегося по пути открытий. В эту деятельность составными элементами входят и проблемно-исследовательская, и рефлексивная, и коммуникативная, и самоопределенческая.

Данные среды устроены таким образом, что в них определены время и место, где инициируется появление образовательных сообществ детских, взрослых или детско–взрослых.

2.5.1. Устройство среды управленческой деятельности.

Если школа вступает на путь открытого образования, интеграции с обществом, то меняется не только уклад её жизнедеятельности, способы организации образовательного пространства, характер отношений между людьми и социальными группами, но и, прежде всего, подходы к управлению в расширяющемся образовательном сообществе.

Школа начинает выполнять неочевидные для неё до недавнего времени функции становления гражданских отношений в процессе образовательной деятельности, учета формирующихся образовательных потребностей граждан.

Управленческая деятельность в открытом образовании, по существу, заключается в умении связать каждое управленческое решение с реальными направлениями движения общества, его прогрессивными тенденциями, а также с индивидуальными потребностями граждан в образовании, с другими целями и ценностями открытого образования.

Появляется объективная необходимость создания управленческих механизмов, в которых осуществлялась бы реальная возможность для становления и реализации образовательных потребностей граждан, и в то же время сдерживались бы стихийные факторы развития школы как образовательного сообщества.

Прежде всего, необходимо создать условия для осознания всеми участниками управления смысла, предназначения и характера управленческой деятельности; определить, что есть предмет управления, постоянно изучать и прогнозировать его преобразование в процессе развития открытого интегрированного образовательного сообщества. Ведущей функциональной характеристикой школы как открытой системы является самоорганизация.

Как же соотносятся между собой внешнее управление и самоорганизация? Традиционное управление предполагает линейное воздействие внешнего управляющего на каждый элемент системы. При этом внутренняя цель задается как внешняя.

В случае самоорганизации внутренняя цель (а также её дифференциация) формируются непосредственно в самой системе. Основой такого формирования выступает ситуация её инициирования участниками образования, что является и поводом, и предпосылкой для появления нового образовательного сообщества. При этом внешняя цель и внешнее воздействие приобретают характер внутренней системной определенности. Вместе с тем, происходит принятие необходимости выполнения всеми участниками взаимодействия и внешних целей, внешних воздействий.

В соответствии с выше изложенным, условием самоорганизации является осуществление рефлексивного подхода в управлении в сочетании с развитием механизмов современного информационного обеспечения всех управленческих звеньев. Сущность такого управления - в создании условий для осознания всеми участниками управленческой деятельности средств и оснований своей деятельности посредством перевода их позиции «реагирования» в позицию «самоорганизации».

В процессе совместного принятия участниками образования многовариантных управленческих решений, рефлексивная деятельность может осуществляться по следующему управленческому циклу: *начало (информация о состоянии элемента системы) > рефлексия > определение проблемы > идея (замысел, цель) > проект (как прогноз) > деятельность > экспертиза > рефлексия (возврат в начало – информация о новом состоянии системы).*

Данная структура задает проблемный и программно-целевой подход к принятию решений в образовательных сообществах. Информация трансформируется под воздействием различных деятельностей, в которых участвуют представители всех групп, составляющих общешкольное сообщество.

Рефлексивное управление имеет отражательный характер. Для того, чтобы субъект мог принять решение о воздействии на те или иные образовательные процессы, необходимо, чтобы он имел представление о возможной реакции на эти воздействия.

Рефлексивное управление предусматривает следующие характеристики управленческой деятельности в образовательных сообществах:

- ✓ системный подход к выработке решений, предполагающий учет многообразных, взаимосвязанных и взаимозависимых факторов (организационных, экономических, правовых, психологических, педагогических);
- ✓ использование коллективных, интерактивных методов взаимодействия;
- ✓ ориентация на личностный опыт проживания участниками проблемных ситуаций, возникающих в процессе управленческой деятельности;
- ✓ консенсус, как принцип принятия решений, как результат согласования разных позиций и мнений в процессе выработки решений;
- ✓ динамичность управления как следствие появления различных реакций на ту или иную информацию о состоянии системы;

Созидающая роль рефлексивного управления заключается в определенной степени свободы при выборе поведения, что, в свою очередь, убыстряет адаптацию к анализу вариантов собственных действий.

Особое значение приобретает выбор предмета управления. Жизнь открытого сообщества характеризуется системой взаимосвязей и взаимозависимостей во взаимодействии всех его участников. При этом первостепенную роль играют их ценностные ориентации, набор предпочтений: профессиональных, нравственных, образовательных и т.д. Именно поэтому в открытом образовательном сообществе основным предметом управленческой деятельности становятся отношения: межличностные, правовые, педагогические, экономические. Преобразование отношений позволяет решать многие управленческие проблемы, возникающие в процессе организации жизнедеятельности образовательных сообществ.

Задача управления заключается в том, чтобы организовать особое коммуникативное пространство, среду, в которой большинство членов сообщества в той или иной степени

участвовали бы:

а) в «выращивании» многоаспектных отношений в процессе образовательного взаимодействия;

б) в преобразовании отношений, а значит в их развитии.

В данном случае продуктом управленческой деятельности может становиться акт согласования, согласия, к которому управление приводит отношения, их гармонизация.

Условия продуктивного коммуникативного пространства, обеспечивающиеся средствами рефлексивного управления:

1. Признание всеми участниками взаимодействия приоритета идеологии человеческих отношений.

Прежде всего, в интегрированном образовательном сообществе люди должны договориться о выборе тех или иных позиций во взаимодействии. У каждого человека они личные, индивидуальные. Рефлексивное управление предлагает эффективные способы и методы согласования – позиций, вычлняя из общих такие, которые не теряли бы личностного смысла и становились бы нормой для всего сообщества.

К таким я –позициям, например, можно отнести следующие: «Я строю свои отношения с людьми»; «Я отвечаю за то, что происходит рядом со мной»; «Я делаю это для себя и не только; я помогаю другим»; «Я стараюсь понять другого человека»; «Если я не прав, то признаю это»; «В конфликтной ситуации я стараюсь выделить проблему и встать на правовую основу её решения»; «Я стараюсь анализировать то, что не соответствует моим представлениям»; «Я стараюсь понять общие закономерности развития человека, общества, общности»; «Я обоснованно действую во благо себе и сообществу».

Перечень таких позиций-норм взаимодействия участников образовательного сообщества остается открытым, он оформляется как в ходе специально организованных управленческих действий, так и в его повседневной жизнедеятельности.

2. Развития правовой культуры в управлении и, в целом, в построении самого уклада жизнедеятельности сообществ.

Задача развития правовой культуры в сообществе реализуется посредством создания ситуаций вовлечения родителей, учеников, педагогов в процессы формирования локальных правовых актов, регулирующих жизнедеятельность образовательных сообществ и в экспертизу качества следования им всеми участниками образовательного взаимодействия.

3. Осуществление исследовательского и рефлексивного подходов к деятельности.

Исследовательская и рефлексивная деятельность развиваются в ходе специальных организационных процедур таких, как рефлексивные управленческие сборы сообществ, или социально – педагогические микро и макро исследования, способствующие выработке умений анализировать повседневную жизнь сообществ. Все участники образования активно вовлекаются в процессы разработки критериев и показателей успешности взаимодействия в сообществах, степени их сформированности. С помощью использования разнообразных образовательных средств организуется постоянная рефлексия нравственных основ жизни, проводятся тренинги личностного роста и т.п.

Таким образом, ориентируясь на отношения как на предмет управленческой деятельности, управленцы всех уровней постоянно удерживают их в поле внимания. Отношения становятся средством развития управленческих объектов (в частности, образовательных сообществ), они моделируются и на деловом, и на гуманистическом уровнях.

Развитие разновидностей отношений в сообществах (например, становление экономических) расширяет пространство управленческой деятельности. Управленцу для осуществления задач развития многоуровневого и разнонаправленного сообщества необходимо находить способы управления информацией. Поэтому информация в открытом интегрированном образовательном сообществе становится еще одним предметом управленческой деятельности.

Конечно, *информация как предмет управленческой деятельности*, более нейтральна по отношению к субъекту взаимодействия. Сигнал, сведения получены, а реагировать респонденту предоставляется самому. В этом смысле информация выступает как условие и механизм построения, корректировки, координации различных видов отношений и как одно из средств демократизации управления. В связке: *человек – информация – отношения – человек* информация уже не является безликой, она предметна и гуманна. Эта цепочка существует, испытывая на себе управленческое влияние в определенном образовательном сообществе. Цели его движения и развития под действием информации вычленяются, осмысливаются и реализуются коллективно педагогами, родителями, учениками.

Развитие системы информации во всех пространствах образовательной деятельности – важная функция управления. Причем эффект от информации обеспечивается только в том случае, когда имеет место продуманная система, а не эпизодически предоставляемые сведения. Для создания такой системы в «школе – сообществе» используются все необходимые ресурсы: информационные и телекоммуникационные технологии, печатные средства, общение.

Непрерывное преобразование информации в процессе управления – это один из способов реализации принципов открытости и демократии в образовании.

Структура управления в образовательном сообществе является гибкой, она должна учитывать:

- 1) гармоничное сочетание всех функций управления;
- 2) максимальное устранение вертикальных связей в управлении;
- 3) представление о школе как о целостной, сложной, динамичной, вариативной образовательной системе, а не как об объединении автономных, организационно и содержательно не связанных между собой подразделений;
- 4) системный подход к разработке организационно – функциональных моделей управленческих служб в сообществах;
- 5) реализацию государственно–общественного характера управления;
- 6) обеспечение правового статуса управленческих моделей.

Рефлексивный подход в управлении обеспечивает в укладе жизни сообществ атмосферу исследований, анализа, постоянного выбора и самоопределения. Рефлексивный характер управления оказывает непосредственное влияние на отношения людей к собственному образованию, с точки зрения широты всех его аспектов.

В данном пространстве управленческие сообщества возникают либо внутри школы, либо «рядом с ней».

На общешкольном уровне имеют место и те и другие.

Внутри школы – это органы общешкольного самоуправления:

- 1) детско-взрослые сообщества (совет общешкольного сообщества; временные экспертные, проектные советы; управляющие советы образовательных программ);
- 2) родительские сообщества (общешкольный совет родителей; инициативные экспертные, проектные объединения);
- 3) учительские сообщества (педагогический, научно-методический, экспертные и другие, создаваемые на временной или постоянной основе советы);
- 4) ученические сообщества (органы самоуправления, подростковые и молодежные организации, экспертные или проектные группы и др.);

«Рядом со школой» возможно возникновение интегрированных сообществ: «школа и общество», «школа и другие образовательные учреждения», «школа и производство», «школа и организации, учреждения не образовательного профиля». Такими сообществами являются:

- 1) союз попечителей образования;
- 2) ассоциация выпускников школы;
- 3) межшкольные творческие кафедры;

4) межведомственные проблемно-целевые сообщества;

Все сообщества, осуществляющие свою деятельность на общешкольном уровне, имеют горизонтальные связи во взаимодействии. В основе их деятельности – самоорганизация в процессе выполнения задачи формирования образовательной политики общешкольного сообщества и оформления общественного заказа на образование.

На уровне классов также формируются образовательные сообщества:

1) взрослые (постоянно действующие советы родителей класса; инициативные (временные) проектные или творческие группы);

2) детско–взрослые (органы самоуправления класса, участниками которых являются ученики, классный руководитель, родители; советы образовательных программ; инициативные проектные или творческие группы);

3) детские (органы ученического самоуправления, клубные сообщества, подростковые и молодежные организации, инициативные проектные или творческие группы).

В деятельность управленческих сообществ включаются все дети и все их родители, поэтому именно их развитие наиболее продуктивно моделируются и основания их деятельности наиболее разнообразны.

В управленческом пространстве реализуются основные демократические процедуры: выборы, референдумы, суды чести и достоинства, отставка управляющих органов и другие.

Управленческое пространство не ограничивается выше перечисленными способами и формами его организации, т. к. управленческий аспект присутствует во всех других сферах жизнедеятельности общешкольного образовательного сообщества.

2.5.2. Устройство среды учебной деятельности.

Данное пространство организуется на следующих принципах:

1) проектная деятельность;

2) интеграция содержания образования, способов его освоения, технологий индивидуальной и коллективной учебной деятельности;

3) погружение в содержание культуры;

4) свобода выбора способов получения образования в школе, учителя, классного руководителя;

5) свобода выбора образовательной программы, в том числе, возможность для выбора индивидуальной образовательной программы;

6) учет личностного до-образовательного опыта, знаний и интересов участников учебной деятельности;

7) многоаспектный подход к оценке учебных достижений учащихся в условиях образовательного сообщества;

В рамках учебной деятельности обеспечиваются условия для создания учебных общностей учеников и учителей, в которых «выращиваются» отношения учебного сотрудничества. Важно, чтобы в процессе учебной деятельности в детско–взрослых общностях происходили лично и коллективно значимые образовательные события, которые значительно шире обычных учебных, выстраиваемых учителем во время урока.

Цели таких событий моделируются в процессе взаимодействия, а не определяются учителем заранее. Новые функции учителя – в моделировании форм и методов взаимодействия, а не целей образования.

Его деятельность строится на принципах сотрудничества и включает: консультирование групп учащихся на всех этапах деятельности; привлечение родителей учащихся к совместной с ними деятельности; обеспечение учащихся и их родителей правилами и приемами организации проектной деятельности; участие (совместно с детьми и родителями) в организации презентации и общественной экспертизы результатов учебной деятельности. А школа, при этом, становится консультационным и рефлексивным центром образования детей и взрослых.

Образовательные события в такой школе возникают при коллективной, рефлексивной

деятельности в сообществах, как осознание недостаточности прикладных умений у участников взаимодействия, мешающих осуществить им задуманное действие.

Вся работа школьника, в которой проявляются его образовательные интересы и конкретные деловые навыки, включена в учебную деятельность. Он погружается в систему многообразных образовательных ситуаций, в разрешении которых заинтересованы он сам и в целом сообщество, поскольку они выбрали их сами.

Главное – практическая, социальная направленность такой деятельности и встроенность (включенность) в нее содержания образования. Каждая следующая образовательная ситуация развивает мотивацию ученика, стимулирует его познавательный внутренний опыт.

Вся учебная среда школы должна побуждать к появлению у школьников таких образовательных ситуаций.

В соответствии с этим, структура учебного пространства не может быть жестко структурированной, и само содержание изучаемой культуры не может оставаться дробно дозированным.

В настоящей модели учебное пространство строится на основе структурных изменений, которые касаются, прежде всего:

- а) принципов распределения содержания изучаемой культуры;
- б) способов отбора содержания изучаемой культуры;
- в) подходов к организации учебного дня, учебной недели и т. д. .

Основным принципом распределения содержания изучаемой культуры является его интеграция по темам, по смыслам, по образовательным областям.

Идея интеграции означает восстановление, объединение частей в целое, причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение. В этом смысле интеграция обеспечивает целостность культуры, увеличение информационной ёмкости изучаемой культуры, выход на более широкий уровень её осмысления. Человеческое сознание, по мнению Выготского Л.С., характеризуется не суммой «отдельных процессов, а системой, структурой их». Поэтому важно, чтобы предмет раскрывался в связях, в опосредованиях, в отношениях с остальной действительностью и в движении.

Интеграция значительно расширяет условные и содержательные рамки учебной деятельности, что обеспечивает возможности появления образовательных сообществ в пространстве учебной деятельности, отношения в которых становятся реальной ситуацией развития.

Во-первых, деятельность сообществ приобретает прикладной характер – школьники вместе со взрослыми создают различные действующие модели, собственные учебные пособия, коллекции, макеты и т. п. Они выполняют дизайн-проекты, участвуют в конкретных практических, социально-значимых делах.

Во-вторых, в рамках изучения интегрированных образовательных областей, школьники вместе с родителями и учителями разрабатывают и осуществляют проекты с исследовательским и экспериментально-опытным компонентами. Они учатся ставить проблемы, проводить и описывать эксперименты, составлять рефераты, бизнес-планы.

В-третьих, в пространстве интегрированной учебной деятельности, дети в сообществах выполняют творческие проекты: диалоги литературных персонажей и исторических личностей, театр естественных наук и т.п. Выполняя творческие проекты в пространстве учебной деятельности, школьники учатся работать с культурными текстами (в том числе, с учебниками), описывать и сравнивать культурные явления, выражать свои чувства по их поводу в разных формах.

В-четвертых, в пространство учебной деятельности «встраиваются» разнообразные образовательные акции и другие организационные формы: «круглые столы», дебаты и конференции, а также определенные направления социальной работы в местном сообществе.

Реализуется интегрированное содержание культуры посредством погружения в него на всех возрастных ступенях образования, но с учетом специфики их задач, особенностей восприятия и ведущих деятельностей учеников каждой возрастной группы.

В школе первой ступени (1–5-е классы) интегрируются локальные знания по отдельным предметам через диалог на заданную тему, через погружения в образ. Тема, выраженная в образе, моделируется на протяжении нескольких дней, учебной недели или учебной четверти и обобщается в форме того или иного продукта. Коллективное и индивидуальное моделирование образов становится предметом образовательной деятельности учеников и в целом сообществ. Возникновение образовательных сообществ инициируется участниками (учителями, учениками или их родителями) в зависимости от вида творческого, философского или натурального продукта, прогнозируемого в процессе моделирования. Это может быть разновозрастный проектный, творческий коллективы (семейный театр, например), исследовательская группа, мастерская или «философский круг». В данном случае учебный материал становится не самоцелью, а источником и средством освоения окружающего мира во всем его многообразии. Учебный день не ограничивается только гибким расписанием уроков (хотя оно есть), а продолжается во времени и пространстве, в школе и дома. Наряду с уроками, по мере необходимости в расписании классов, параллелей классов или всей первой ступени появляется специально выделенное время, в течение которого и осуществляется деятельность свободно организуемых образовательных сообществ.

В подростковой школе (6–8-е классы) учебная деятельность организуется посредством погружения в интегрированную культуру на основе междисциплинарных связей. Данный подход обусловлен необходимостью создания условий для педагогического моделирования социальных ситуаций в подростковом возрасте, в то время, как на материале отдельного учебного предмета такая деятельность не представляется возможной. Образовательный процесс на данной ступени не предусматривает искусственного отделения учебной от других видов деятельностей (социального общения, творческой, игровой и т. д.). Подростки последовательно погружаются не в предмет или группу предметов, а в образовательные сообщества по освоению разных сторон окружающего мира. В основе таких сообществ лежат следующие содержательные составляющие: природа, общество, искусство, математика и информационная культура, филология.

Расписание занятий – погружений является гибким, оно распределяется не по неделям, а составляется предварительно на месяц или на учебную четверть. Первоначально погружения моделируются учителями, затем могут видоизменяться по инициативе сообществ. Наряду с занятиями – погружениями, в структуру расписания включаются уроки такие, как: «уроки – инструкции», «уроки – консультации» и «уроки - зачеты» по традиционным школьным предметам, «уроки – разбавители».

В структуре учебных занятий – погружений содержатся различные виды деятельностей: проектная, исследовательская, творческая, игровая и другие. Главным элементом погружения является социализация каждого подростка как результат наращивания его социального опыта взаимодействия в образовательном сообществе. Социализация осуществляется в процессе предъявления сообществу продукта деятельности в той или иной образовательной области. Продукт может быть индивидуальным или коллективным, промежуточным или окончательным, творческим или информационным, исследовательским или констатирующим что-либо в рамках рассматриваемой культуры. Все зависит от выбора, способностей и предпочтений подростка. Качество продукта может являться предметом рейтинга, оценки достижений ученика.

В старшей школе (9–11-е классы) учебная деятельность организована в классах – сообществах, формируемых на основе выбранного профиля образования. На базе профиля образуются сообщества: «школа-ВУЗ», «школа - профессиональное начальное

образование». В соответствии с этим в течение недели на базе школы или другого образовательного учреждения организуются дни – погружения в профильные области культуры.

Кроме того, на старшей ступени образования осуществляются погружения в мировоззренческие смыслы того или иного содержания, которыми, как правило, завершаются узловые темы образовательных профильных программ. В старших классах предусматриваются семестровая и зачетная системы образования. Форма зачета предлагается учеником, время зачета он выбирает сам (после изучения темы, в конце четверти или года).

Таким образом, комплексно организованная среда учебной деятельности позволяет решать разнообразные задачи развития интересов школьников, их деловых и организационных способностей, общих, универсальных компетенций, индивидуального и коллективного стилей деятельности. Она помогает участникам образовательного взаимодействия расширить свой практический и социальный опыт и на этой основе строить содержание собственного образования, открывая возможности для творческой и практической самореализации.

Организованное таким образом учебное пространство в «школе – сообществе» коренным образом меняет взгляд на роли участников учебного взаимодействия, **содержание и способы оценки учебных достижений учеников.**

Любая оценка по своей природе недемократична. Нарушается право на свободу от оценки. Кроме того, оценка в традиционном понимании является внешним параметром и не имеет отношения к качеству индивидуального образования человека.

В модели открытого образования подходы к оценке учебных достижений меняются, максимально реализуется принцип свободного, успешного образования.

В начальных классах оценка определяется качественно и в баллах. Она складывается из следующих показателей: качественной характеристики уровня освоения учеником культуры (на основе наблюдений учителя, результатов контрольных работ); рейтинга в сообществах (по результатам социализации продукта индивидуальной и коллективной деятельности); саморейтинга (в процессе игры); семейного рейтинга (на основе соотнесения родителями собственных ожиданий и реального уровня развития ребенка). Такая система оценки оправдана на первой ступени образования, когда ребенок начинает осваивать многогранное школьное пространство и свой новый статус – «ученик».

В подростковом возрасте ученику предоставляется определенное право выбора в отношении оценки собственных учебных достижений. Подростку только по его желанию учитель выставляет балл по итогам контрольно-измерительных работ. Ему предоставляются возможности для самооценки, например, на основе компьютерного тестирования. Кроме того, для оценки может служить результат участия ребенка в интернет проектах, сетевых образовательных программах.

Разрабатываются другие способы самооценки, оценки группового вклада каждого участника сообщества, рейтинга в учебных сообществах, содержательного отзыва педагога-консультанта. Это делается постоянно в ходе регулярных презентаций итогов учебной деятельности, тьютора сетевой образовательной программы.

Публичная защита проектов, презентация докладов и результатов творческих работ дают полное представление о возможностях, способностях и интересах подростка. В ходе открытой защиты продукта деятельности подростки открывают для себя практику самореализации. В качестве общественных экспертов в защите принимают участие родители, друзья и приглашенные подростком доверенные лица. Успешная защита нескольких собственных работ, и продуктов деятельности сообществ дает подростку право быть консультантом учебной деятельности младших школьников и ассистентом учителя.

Общественная защита итоговых учебных проектов по содержанию интегрированной образовательной культуры осуществляется также ежегодно при переходе из класса в

класс. И, наконец, аттестация по окончании восьмого класса, при переходе на старшую профильную ступень образования. Здесь рассматривается весь учебный опыт школьника – объем и содержание его портфолио. Кроме того, ученики сдают итоговый (одновременно вступительный на следующую ступень) экзамен в выбранной им форме.

В старшей школе выставляется традиционная оценка по итогам зачетов, с учетом наличия заслуживающих внимания учебных сообществ исследовательских и других творческих работ в разных областях культуры, а также в соответствии с самооценкой ученика.

Данная система смягчает жесткость традиционной системы оценки и качественно меняет стимулы школьного образования.

2.5.3. Творчество в «школе-сообществе».

Творческая деятельность, как и управленческая, присутствует во всех сферах образовательной деятельности. Однако творчество, как самостоятельная отрасль, создает особую, неповторимую атмосферу в укладе открытой школы.

Принимая во внимание гуманистическую парадигму настоящей модели, каждый человек уникален, особенно с точки зрения его способностей к творческой деятельности. В связи с этим, в пространстве школы создаются специальные «места» для проживания каждым участником образования своей «творческой жизни». Такими «местами» являются творческие сообщества детские, взрослые или детско-взрослые.

С целью создания условий для деятельности таких сообществ в школе обустраиваются специальные помещения. Это кабинеты изобразительного искусства, музыки, мировой культуры; театральные, цирковые, музыкальные студии; мастерские декоративно-прикладного искусства, хореографии; литературно-музыкальные, семейные гостиные. Все эти и многие другие подобные «места» должны иметь хорошую материальную базу, быть доступными в течение всего дня. Творческие мастерские работают и в свободное от учебных занятий время и синхронно с ними. Дети из учебного класса могут переходить в творческие мастерские, и это не считается прогулом, потому что здесь происходят события, значимые для ребенка, семьи, класса.

Появление творческих сообществ может быть инициировано в процессах учебной или управленческой деятельности. Например, театр «Диалоги литературных персонажей», или театр природных фантазий и т.п. Развитие таких сообществ – это другой способ познания культуры, обеспечивающий, в том числе, и знания, и умения, и навыки. Творческие сообщества – это своего рода мастерские самосозидания, когда культура стимулирует проявление уникальных способностей и дарований людей. Деятельность творческих сообществ – это один из способов рефлексии и опосредования окружающего мира в различных видах искусства. Продукт творческой деятельности по желанию авторов демонстрируется всему сообществу на творческих отчетах, в выставочном зале, в концертных студиях. Результаты творческих презентации могут завершаться оценкой достижений ученика, в том числе и учебных.

Творческое пространство *на ступени младшего школьного возраста* индивидуализируется и осуществляется на основе собственных интересов учеников. Предметное содержание творческих занятий разнообразно (живопись, фольклор, танец, изобретательская деятельность, театр и т.д.). Но каким бы ни было это содержание, главное заключается в том, чтобы ребенок осознавал и выражал возникающее у него чувство, а взрослый принимал и поддерживал это чувство. Легче всего это сделать на основе того, что вызывает у детей интерес, поэтому творческие занятия посвящаются тому, что интересует детей. Каждый день ребенок делает сообщение по поводу своего интереса. Делая сообщение, ребенок рассказывает о своем любимом деле, каким бы небольшим оно ни было – может быть о любимой кукле, или о кошке и т.п. Он рассказывает, что ему больше всего в этом нравится, что его привлекает, какие чувства вызывает и, наконец, в какой форме он хотел бы выразить эти чувства: нарисовать, сконструировать, изобразить в танце, сыграть роль и т.д. Обязательно находится группа

детей, у которых общие увлечения. Возникают творческие сообщества. Их состав может меняться в зависимости от изменяющихся интересов учеников. В течение дня, недели или месяца дети меняют виды творческой деятельности. В итоге все-таки приходят к продукту творческой деятельности, к оформлению которого могут подключаться родители. Со своим продуктом дети участвуют в творческих презентациях, конкурсах, сообщества организуют творческие мастерские с приглашением родителей, друзей. Продукт не может получать неудовлетворительной оценки, успех ребенка должен быть гарантирован взрослыми.

Таким образом, в результате творческой деятельности у учащихся младших классов развиваются творческие, познавательные способности, углубляются интересы, расширяется диапазон средств самовыражения, а также происходит ряд личностных изменений, которые можно обозначить как повышение поведенческой свободы.

Известно, что *подростковый возраст* особенно приспособлен к овладению средствами самовыражения. У подростка появляется чувство индивидуальности, а вместе с ним – потребность в поддержке и принятии этой индивидуальности со стороны других людей. Поэтому возникает интерес, с одной стороны, к своему внутреннему миру, а с другой – к средствам его выражения. Пространство творческой деятельности, в связи с этим, наиболее актуально и востребовано подростками. Мир сообществ здесь наиболее разнообразен: изостудии, вокальные группы, клубы гитарной песни, поэтические клубы, театр разных жанров, цирк, современные и классические танцы и т. д. Они участвуют в организации творческих конкурсов и выставок работ детей и взрослых. Учатся ставить спектакли, снимать на видео собственные фильмы, организовывать фото сессии, подготавливать и издавать альманахи, газеты, интернетгазеты. Встречи творческих сообществ построены на основе продуктивных коммуникаций в ходе проектной деятельности. Подростки сами строят свой театр, свою студию и т.д. Усвоение коммуникативных умений и навыков происходит во взаимодействии со взрослыми. Принципы безоценочности, принятия, поддержки, психологической безопасности являются ценностями этого взрослого, которые он реализует в общении с подростками.

Старший школьный возраст характеризуется целостным развитием личности и повышением самостоятельности. В этом возрасте наиболее важно участие в творческих проектах, совпадающих с потребностями. Это могут быть личные проекты, рожденные в сообществах, построенных на неформальных отношениях, в которых проявляются личностные качества старшеклассника. Неформальные клубы по интересам, в которых принимают участие студенты, выпускники школы, известные в городе творческие люди (поэты, барды и др.) – такие сообщества развиваются в пространстве творческой деятельности открытой школы.

2.5.4. Устройство игрового пространства в «школе – сообществе».

Как было выше акцентировано, стержнем образовательного сообщества является деятельность. Игра, по своей природе - непрерывно рождающаяся деятельность, подчиняющаяся только набору определенных правил, и даже они могут меняться по решению её участников.

Игра присуща любому возрасту человека. Именно поэтому игровая деятельность в сообществе – это реальная ситуация развития как для детей, так и для взрослых. В игре происходит «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». И далее, «игра – это увеличительное стекло, в котором видится все будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития» (Л.С.Выготский¹⁰⁹).

Кроме того, игра, как правило, коллективное действие, где участники могут свободно менять роли, правила, проявлять свою индивидуальность вне зависимости от каких либо

¹⁰⁹ *Выготский Лев Семенович* (1896–1934) – психолог, дефектолог, педолог, создатель культурно-исторической теории развития поведения и психики человека.

оценочных параметров. Учащиеся, педагоги и родители в игре усваивают новые смыслы и содержание деятельности, обогащают свой жизненный опыт. В этом смысле игра является самой открытой, самой гуманитарной деятельностью, в её развитии наиболее полно реализуется свобода личности, свобода самовыражения.

Игра в укладе «школы – сообщества» занимает одно из центральных мест. *В начальной школе* – это непреременный элемент учебной деятельности. Вместе с тем, моделируются и организуются крупно масштабные, системные, комплексные игры, которые содержат в себе различные направления деятельности школы, моделируют, воспроизводят общественные отношения. В таких играх участвуют все участники образовательного взаимодействия. В результате, игра может становиться системообразующим фактором педагогической интеграции образовательного сообщества. Примером служит, например, экономическая игра, организуемая на начальной ступени образования. Это целая воспитательная система, в которой экономика выступает регулятором всей жизнедеятельности сообщества. Деловое общение, творчество, сотрудничество, организация труда, планирование, распределение ответственности, распределение ресурсов – вот далеко неполный перечень тех сфер жизнедеятельности, которые затрагивает экономическая игра.

В подростковом возрасте, в качестве масштабно организуемых игр, могут моделироваться проекты самоуправления. Игры могут быть самыми разными, главное, чтобы они были, моделировались совместно всеми участниками и серьезно воспринимались ими. Игра в «школе – сообществе» - это серьезно.

Сообщества, организуемые на основе игровой деятельности, наиболее динамичны, т.к. игра должна непрерывно развиваться.

В старших классах на смену игре приходит клубная деятельность. Клубные сообщества могут быть разнообразными по смыслу и содержанию деятельности: философский, спортивный, интеллектуальный, творческий, исследовательский и другие. В клубные сообщества вовлекаются выпускники – студенты ВУЗов, известные в данных областях люди, родители. В любом случае это происходит на основе свободного выбора.

В старших классах развиваются высокотехнологичные игры (интернетпроекты, медиапроекты), организуется школа игротехников. Старшеклассники самостоятельно моделируют и организуют игры для малышей и подростков.

Стержнем уклада жизни «школы – сообщества», его «душой» являются ***традиции***. Для сохранения традиций, их преумножения и развития в сообществах создаются особые пространства. Это традиционные праздники, акции и ритуалы, это музей школьных традиций. Вокруг традиций наиболее сплоченно организуются сообщества классов, управленческие учебные и творческие сообщества. Традиции объединяют всех.

3. Механизмы инновационности в модели открытого образования «Школа – сообщество»

В настоящей модели ***инновационность*** представлена в содержании специфической образовательной среды. Инновационная среда – это совокупность способов организации образовательных сообществ, способных создавать сочетание образовательной деятельности и социальной активности личности, обеспечивающее возможность для рождения нового знания, значимого для личности и общества.

Инновационная среда включает следующие уровни своего развития:

1. Образовательная встреча (предпосылка к инициированию нового образовательного сообщества)

Образовательная встреча происходит в результате её инициирования любыми участниками образования, когда появляется какой-либо познавательный интерес или общая задача. В процессе развития необходимо создание ситуаций для множественности встреч участников образовательной деятельности.

2. Рождение нового познавательного внутреннего опыта

Познавательный опыт – это собственная логика видения и внутреннего описания того

события, которое «проживает» человек в процессе образовательного взаимодействия.

Он возникает в момент осознания людьми новых сущностей – теоретических и практических, которые имеют реальные ценностные наполнения в окружающем мире. Таким образом, инновационность первого уровня развития пространства заключается в механизмах появления новых образовательных сущностей, непосредственно связанных с внутренней мотивацией познания. Такими механизмами в модели являются метод проекта и рефлексивный способ управления образованием.

3. Конструирование структурно – организационных компонентов взаимодействия.

Структурно – организационные компоненты взаимодействия соединяют в организованные формы образовательной деятельности её участников с необходимым инструментарием постижения нового познавательного опыта и служат обеспечению продуктивных образовательных действий участников, рождающих инновационное знание. Такими ведущими компонентами взаимодействия в модели являются следующие: деятельность, диалог, рефлексия, самоопределение, самоорганизация, кооперация.

Структурно – организационные компоненты взаимодействия определяют формы и способы организации пространств образовательной деятельности: управленческого, учебного, творческого, игрового и других. Данные пространства являются специально «выращенными», они целенаправленно конструируются участниками образования в содержательном и социальном контексте, исходя из ценностей и принципов открытой школы. Среди «сконструированных» объектов, наполняющих инновационную среду, структурно – организационные компоненты взаимодействия составляют первооснову, несущие её элементы. Именно они обладают способностью порождать новые знания.

4. Институализация интегрирующих новообразований уклада жизни школы.

Интегрирующими новообразованиями в модели являются появляющиеся разнообразные образовательные сообщества, находящиеся как в границах общешкольного образовательного сообщества, так и выходящие за его пределы. Через сообщества происходит аккумуляция внутреннего инновационного познавательного опыта, встречаемого в структурно – организационных компонентах, и репрезентация его во внешнем мире. В то же время, сообщества вносят опыт и ресурсы внешнего мира в инновационную среду общешкольного сообщества. Разноуровневые образовательные сообщества, образованные на разных основаниях – это микро и макромодели части социума, наполненные образовательной деятельностью, вносящие демократические принципы во взаимодействие. Комплексные программы и проекты сообществ осуществляются как внутри школы, так и с участием внешних организаций. Примерами комплексных программ могут быть сетевые образовательные программы, программы развития попечительства, социально значимые проекты и т. д.

Таким образом, посредством инновационной среды моделируются социальные и образовательные роли, институты, приобретается опыт самостоятельной активности и преодоления трудностей, опыт осознанного и свободного принятия решений, искушения социальными стимулами и социального одобрения. Все эти конструкции являются инновационными в сравнении со случаем традиционного образования.