



А.Н. Тубельский

УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ — СКРЫТОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В отечественной литературе были попытки говорить о проблеме уклада. У П. Лесгафта, А. Макаренко, В. Сухомлинского мы находим целые страницы рассуждений о духе школы, духе класса, стиле отношений, отличающем один коллектив от другого, — обо всем, что сегодня мы вкладываем в понятие уклада.

Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух школы не в меньшей степени определяют образование, чем набор учебных предметов, предметные специализации, объем изученного материала и т.п.



Сущность данного феномена выявляет термин «скрытое учебное содержание» (hidden curriculum), которым, по свидетельству И. Фрумина (см.: Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999), пользуются многие западные исследователи.

Мне представляется вполне приемлемым термин «скрытое содержание образования». Его можно принять в качестве рабочего определения именно потому, что сама работа по его раскрытию — как теоретическому, так и практическому — будет явно и целенаправленно выводить нас на поиск ответа на вопрос, чему же все-таки учат или чему надо учить в школе.

Вместе с исследователями такого скрытого содержания я полагаю, что к нему следует отнести следующие феномены школьной организации:

- различного рода дифференциацию школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет — классы коррекции и специальные классы для одаренных детей (классы «дураков» и классы «ботанов», как их называют сами дети);
- структуру реальной власти в школе (тоталитарную или иерархическую, демократическую или либеральную);
- язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующим семантике, тону, стилю и объему лексикона);
- сложившуюся практику отвечать учителю то, что он ждет, а не то, что думает ученик;
- умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);
- реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а фактически используемого учеником времени — у одних учебное время составляет реально 12 часов в день, у других не наберется и получаса).

Все эти и другие феномены, эффекты, или, выражаясь языком зарубежных коллег, скрытое учебное содержание, сегодня не находятся в поле внимания ни учителей-практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводнили школу.

Возможно, именно благодаря эффекту скрытого содержания образования как раз и происходит нечто такое, что реализует некоторые цели, которые не имеют никакого отношения к заявленным в принятых стандартах.

Например, зададимся вопросом: почему столь высокий уровень образования в российской школе не выработал у человека умения действовать в ситуации неопределенности, быть профессионально мобильным, надеяться на собственные силы, а не на президента и правительство, делать осознанный политический, социальный, нравственный выбор, т.е. не обеспечил всего того, чего требует сегодняшняя жизнь и у нас, и на Западе, и на Востоке?



Конечно, не одна школа за все это отвечает, но очевидна вина нашей школы в том, что сформировался особый тип личности, который сегодня во многом затрудняет общественный прогресс. Не культивировался ли в школе — может быть, спонтанно, а может, и целенаправленно — такой ее дух, такой ее уклад, который в большей степени влиял на образование и его результаты, чем все замечательные программы по основам наук?

Этот уклад может быть охарактеризован как господство единственно правильного мнения, как опыт необходимости отвечать на вопросы, которые ученик не задавал, как однолинейность и одномерность самого содержания.

Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика современной школы: вот готовое знание, которое излагает учитель, вот система упражнений, которые обеспечивают применение этих правил в единственно возможных ситуациях, а вот система контроля, которая обнаруживает наличие или отсутствие отступлений от этих правил. После соответствующей оценки — на контрольных ли, на экзаменах ли, на так называемых срезах знаний — человек может делать с этим суррогатом все, что хочет. Мы это и делали, выбрасывая после очередной проверки из головы 80–90% всех этих сведений про пестики-тычинки, амфотерные гидроксиды или характеристики общества зрелого социализма.

Ко всему этому надо прибавить тоталитарное, иерархическое устройство школы, надежду на хорошего директора — «отца родного» или на доброго инспектора, который что-то не заметит, а то и будет заинтересован в явной липе.

Если подходить к укладу как к части содержания образования, как к части обязательного образовательного минимума и возможного образовательного стандарта, то возможны и построение его гипотезы, и экспериментальная ее проверка, и описание содержания по крайней мере в двух параметрах: инвариантная часть и вариативная.

В процессе нашей экспериментальной работы установлено, что к инвариантной части уклада следует отнести такие его черты:

- обеспечение ребенку в школе возможности выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но и темы, темпа усвоения, учителя, варианта поведения, формы и способа действия;
- наличие не регулируемых и не регламентируемых строго образовательных пространств, в которых нет жестких, кем-то заранее извне установленных правил, где субъектом создания норм и правил является сам ученик вместе со взрослыми и товарищами;
- обязательное участие ребят и учителей, а возможно, и родителей в создании норм и правил общей жизни (так, в нашей школе имеются школьная Конституция и сообща придуманные школьные законы и положения). Уклад только и возможен как договор между теми, кто в нем будет жить, при открытости принимаемых решений, возможности для каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школы, при самых разнообразных



структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления;

- развитие условий, позволяющих построить такой образовательный процесс, при котором ученик постепенно переставал бы быть объектом педагогических воздействий и становился бы субъектом своего образования.

К вариативным же параметрам уклада можно отнести, как показывает анализ нашего опыта и изучение практики нескольких школ России, следующие условия.

1. Возможное устройство школы как действующей модели открытого гражданского общества. Например, в НПО «Школа самоопределения» такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела для всех или какой-либо группы. Единственным ограничением при этом является свобода других людей при собственном действии, не запрещенном законодательством страны и законодательством школы.

2. Выборность руководящих органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития, также относится к вариативной части уклада как компонента содержания образования.

3. Введение социально-трудовой практики как самостоятельного образовательного пространства, не только обеспечивающего освоение окружающей социальной среды, но и создающего особый стиль отношений в коллективе.

4. Разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные, коммерческие общества — все это можно также отнести к вариативной части, создающей свободный, гуманный, толерантный уклад жизни.