

**Педагогика развития: Содержание образования как проблема
Красноярск, 1999 г., А.Н. Тубельский**

Уклад жизни школы как компонент содержания образования

Бурные споры, развернувшиеся по поводу попыток введения образовательных стандартов, на мой взгляд, замыкаются на более важной проблеме, широко обсуждавшейся в начале 90-х годов, но в последнее время оказавшейся на периферии дискуссий в образовательном сообществе - проблеме содержания образования.

Тем не менее, широкое обсуждение этой проблемы, с одной стороны, может проявить самые разные, порой нетривиальные подходы к ответу на вопрос "чему учить детей в совершенно иных условиях их сегодняшней и будущей жизни", а с другой - только они и могут всерьез привести к решению проблемы некоторых нормалей, общих требований или стандартов общего среднего образования.

Без обсуждения же подходов к обновлению, трансформации содержания образования все попытки создать стандарты учебных предметов или образовательных областей, базисных учебных планов, количества времени на изучение того или иного предмета будут безрезультатны.

Проблема стандартов - проблема содержания образования

Возможно, проблема стандартов может быть решена при помощи идеи В. Фирсова - описать, чего не должно быть в школе, чему точно не надо учить детей (разумеется, речь не идет о запрещении транслировать какие-то конкретные факты или сведения).

Не буду утруждать читателя доказательством того, что стандарты в том виде, в каком они сегодня опубликованы, убивают самое главное завоевание последнего десятилетия российской школы, оно ведь действительно произошло - речь о многообразии и разнообразии школ, возможности для них определенной свободы и, как следствие этого, ее ответственности не перед чиновниками, а перед детьми и родителями.

Стандартизирование все это убивает, потому что свобода ограничивается

всевозможными за мерами соответствия того, чему учат в школе, неизвестно откуда взявшимся нормам содержания, а ответственность школы исчезает и заменяется страхом перед чиновником и начальством (даже если они теперь называются не инспекторами и методистами, а экспертами).

В связи с возможностью поиска различных подходов к проблеме содержания хотел бы обратить внимание практиков и теоретиков образования на один аспект в школьном образовании, который имеет значение для споров о содержании образования, оценки эффективности работы школы, а отсюда и проблеме их аттестации, аккредитации, оценки уровня квалификации педагогов, то есть затрагивает многие процессы школьного образования.

Речь идет об укладе школьной жизни, стиле ее жизнедеятельности, явных или неявных нормах и правилах организации.

Уклад школьной жизни - скрытое содержание образования

В отечественной литературе были попытки об этом говорить. У П. Лесгафта, А. Макаренко, В. Сухомлинского мы находим целые страницы рассуждений о духе школы, Духе класса, стиле отношений, отличающие один коллектив от другого. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух, уклад не в меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объем изученного материала и т.п.

В западной литературе, как свидетельствует о том очень содержательная книга И.Д. Фрумина "Введение в теорию и практику демократического образования" (Красноярск, 1998), этой теме также уделяется внимание исследователей.

Западные ученые называют это институциональным контекстом образования. В работах Я. Миллера и У. Селлева (1985), Х. Даниелса (1993) под этим термином понимается особенность организации различных процессов в школе, в том числе специфика коммуникации между учителями и детьми, учениками между собой.

Американский педагог Н. Оверлей еще в 1970 году обратил внимание на то, что в школах существует некий феномен, который он назвал "неизучаемой учебной программой", а саму неточность этого термина объяснил не менее неточной

фрагментарностью существующих педагогических экспериментов.

Может быть, сущность данного феномена лучше выявляет термин "скрытое учебное содержание" (hidden curriculum), которым, по свидетельству И. Фрумина, пользуется много западных исследователей. Но и этот термин подвергается упрекам за неточность, так как существует мнение, что ничего не скрывается, просто это существует параллельно с официальным (формально утвержденным), декларируемым содержанием (см.: И. Фрумин, с.132).

Помнится, мне рассказывал очень интересный педагог - исследователь 60-х годов В.С. Ханчин, как он в течение трех месяцев, наблюдая за учительницей начальной школы, выделил более сотни ее действий, при помощи которых она целенаправленно формировала у детей... эгоизм и крайний индивидуализм. Все фразы, а за ними и действия типа: "Маша, прикрой от его глаз тетрадку, пусть делает сам", или "Миша, не давай ему ластик, надо носить в школу свой" формировали соответствующие черты личности гораздо более эффективно, чем регулярные беседы о нравственности, предписанные небезызвестной "Программой воспитания школьников", внедряемой в школах страны Академией педагогических наук.

Мне представляется вполне приемлемым термин "скрытое содержание". Он может быть рабочим не потому, что его надо еще больше закрывать, а именно потому, что сама работа по его раскрытию и выявлению как теоретиками так и практиками будет делать его явным и целенаправленным при в поиске ответа на вопрос, "чему же все-таки учат или надо учить в школе".

Вместе с исследователями такого скрытого содержания 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 "батанов", 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 лексики;
- сложившиеся практики 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 используемое время учеником - у одних оно занимает 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 находится в поле внимания ни учителей- практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводняют школу.

Внимание к укладу позволяет ответить на "вечные" вопросы

Тем не менее, изучение реального уклада жизни школы помогло бы ответить на ряд важных вопросов. Попробую поставить хотя бы некоторые из них.

Почему при слабой степени трансляции какого-либо содержания, малом объеме предъявляемого материала, бедности форм и методов объяснения и закрепления, слабой оснащенности учителя и т.п. во многих школах в сознании учеников сохраняется ценность образования, сохраняется терпимость в отношении учителей и детей, гуманность их взаимоотношений даже тогда, когда любому наблюдателю очевидна дидактическая слабость педагогов?

Почему в других школах при наличии в учебном плане дополнительных диковинных предметов, изощренности методики, наличии курсов по выбору и т.п. сохраняется напряженная атмосфера агрессии и соперничества, формального отношения к овладению знаниями? Эта атмосфера зачастую приписывается каким-то другим обстоятельствам, но не способам организации и взаимодействия в данной школе. Возникает важный с точки зрения оптимального содержания вопрос о соответствии предъявляемого ученикам минимума знаний или стандарта целям,

которые ставятся не только учителем на уроке, но и декларируются в проектах стандартов или в последнем министерском изобретении -минимальном содержании образования. Заметим, кстати, что министерство в своем манускрипте вообще, кажется, обошлось без всяких целей, оно даже поленилось ответить на вопрос, почему, собственно, это подлежит обязательному изучению. Известно, что строгость законов в России компенсируется их небрежным исполнением, поэтому в одних районах - регионах строго проверяют исполнение этого минимума, а в других так и не поняли - надо ли его применять, или он отменен в связи с очередной перестройкой самого министерства.

Авторы опубликованного проекта стандартов ставят цели для каждого предмета. Однако когда знакомишься с содержанием и с требованиями к тому, что должно быть усвоено, совершенно не понимаешь, при чем тут эти гуманные цели (им возразить очень трудно), как они могут быть реализованы при таком содержании. Кстати, в многочисленных публикациях, содержащих критику проектов этих стандартов, на мой взгляд, упущена критика резкого рассогласования поставленных задач и содержания. Надо сказать, что отмеченное рассогласование есть застарелая болезнь нашей школы, да, кажется, и не только нашей, когда гуманнейшие и актуальные цели никак не связаны с примитивным и отжившим свой век содержанием. Возможно, именно благодаря эффекту скрытого содержания как раз и происходит нечто такое, что реализует некоторые цели, которые не имеют никакого отношения к заявленному содержанию. Наконец, следует найти ответ на актуальный и часто используемый некоторыми политическими силами вопрос о замечательной советской школе, разрушенной демократами. Как пишут представители этих сил, даже на Западе признают приоритет советской школы. Известны многочисленные победы наших школьников на международных предметных олимпиадах, известно, как высоко ценятся на Западе наши специалисты в области физики и математики. Отметим в скобках, что те, кто желал бы оставить сегодняшнюю школу в ее советском состоянии, а потому на дух не переносят всего западного, как только дело доходит до доказательств необходимости поворота назад, ссылаются на мнение Запада как на главный аргумент. Но зададимся

вопросом, почему столь высокий уровень образования в советской школе не обеспечил высокого уровня умения человека действовать в ситуации неопределенности, обладать профессиональной мобильностью, надеяться на собственные силы, а не на президента и правительство, делать осознанный политический, социальный, нравственный выбор - то есть не обеспечил всего того, что требует сегодняшняя жизнь и у нас, и на Западе, и на Востоке.

Конечно, не одна школа за все это отвечает, но очевидна вина советской школы за то, что сформировался особый тип личности, который сегодня во многом затрудняет общественный прогресс.

Не присутствовал ли в советской школе, - может быть спонтанно, а может, и целенаправленно культивировался -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 однолинейности, одномерности самого содержания. Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика советской 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-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 процентов всех этих сведений про тычинки - пестики, 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". И этот дух двуличия, двойного подхода к реальности (она как бы существует, но в определенных ситуациях ее следует не замечать) и сегодня процветает во многих школах, и сегодня определяет профессиональное сознание многих учителей.

Я все время задаю себе вопрос, почему при унижительных процедурах нынешней аттестации и школ, и педагогов учителя так слабо возмущаются, не протестуют. Дело

не только в том, что забота о неполученной или мизерной зарплате заслонила собой проблему самоуважения и достоинства. Дело в том, что такой уклад позволяет справиться с этим унижением при помощи умения написать о том, чего нет, построить график неуклонного повышения "уровня обученности", списать чужую образовательную программу и выдать ее за свою, авторскую. Этот дух, этот стиль отношений передается детям, закрепляется в их опыте и способах действий, а потому является компонентом содержания образования. Компонентом, не зафиксированным в программах, специально не планируемым и не контролируемым.

История новаций в образовании как история разных школьных укладов

С другой стороны, анализ известных культурно-образовательных систем (вальдорфской педагогики, школ М. Монтессори и С. Френе, Йена - план школ и др.) показывает, что важным компонентом содержания образования там является особое устройство учебного процесса, особый стиль отношений, особые ценности, которые закреплены в соорганизации взаимодействия, в писаных или неписаных правилах жизни.

Не удивительно ли, что при сравнительно традиционном содержании учебных предметов выпускники этих школ отличаются какими-то специфическими способностями и качествами личности? Про них профессора западных университетов говорят: "Они знают то же, что и другие, примерно в том же объеме, но у них есть что-то такое, что позволяет им быть успешнее". Не имеется ли в виду то скрытое, параллельно существующее содержание образования, которое оказывает влияние на становление способностей подчас большее, чем содержание изучаемого предмета?

Если обратиться к практике нашего инновационного движения последнего десятилетия, к которому я имею честь принадлежать, то и в деятельности наших школ можно обнаружить сходную картину. Несмотря на то что в последнее время

наше движение подвергается критике за якобы свою замкнутость, за то, что оно того не смогло или этого не сделало, наши школы, а их не так много, может быть, 10-15 школ во всей России, на мой взгляд, сделали главное - создали прецеденты поисков и реализации как нового содержания, так и нового уклада жизнедеятельности и новых средств педагогической работы, прежде всего в системе и] совокупности. Поскольку мои собственные убеждения, основанные на анализе механизмов развития образования, заключаются в том, что образование развивается именно прецедентами практики, а не в силу теорий и методик, созданных в кабинетах учеными мужьями, позволяют утверждать, что именно практика этих немногочисленных школ оказала влияние на гуманизацию и поисковые тенденции в массовых школах не меньше, чем свободы, предоставленные образовательным ведомством. Эти прецеденты сильны не столько как образцы практики, а прежде всего тем, что, наблюдая процесс их становления, их успехи и поражения, можно думать, спорить и строить собственную практику в развитие или в опровержение их идей и их практики.

Следует признать, что в каждой из этих школ наличествует особый дух, особая атмосфера, особый уклад жизни, которые в не меньшей степени определяют образовательные эффекты, чем те авторские программы, по которым работают учителя этих школ.

Замечу попутно тщетность попыток определить инновационность или экспериментальность проектов таких школ при помощи так называемого деятельностного моделирования, которое за последнее время стало модой для министерского совета по федеральным экспериментальным площадкам или для других экспертных советов. Они, заслушав доклад научных руководителей и услышав знакомые слова, свято верят в то, что эксперимент имеет место быть. Ни в докладах, ни в программе, искусственно моделируемой в условиях загородных пансионатов, невозможно уловить уклад жизни школы, который во многом и является определяющим, хотя и в достаточной мере скрытым компонентом содержания образования.

При реальной же, а не модельной экспертизе, становится понятно, что школа

И. Фрумина (школа № 106 Красноярск), понимаемая как школа возраста за счет своеобразного уклада, позволяющего ребенку ожидать возрастной инициации (ребята из младшей или средней школы не могут без разрешения дежурного даже проникнуть на этаж, где размещена старшая школа), рождает особый эффект переживания собственного возраста и мотивирует ожидание более старшего возраста. И такое устройство школы, рожающее это переживание и ожидание, само становится содержанием образования, поскольку активизирует формирование определенных способностей, раскрывает потенции личности не меньше, чем предметное содержание уроков.

Или в школе А.Г. Каспржака (Московская педагогическая гимназия) стиль жизни человека умственного труда, человека интеллигентного во многом определяет содержание образования, во всяком случае не меньше, чем перечень или содержание программ дополнительных предметов или мастерских. Уклад жизни школы, дающий возможность спорить, высказывать гипотезы, опровергать или подтверждать их, в не меньшей степени приводит к соответствующим эффектам. Именно этот стиль жизни влияет на программы многочисленных курсов по выбору мастерских больше, чем само конкретное содержание тем, которые там проходят. Уверен, что истинной темой (о ней учителя авторы - программ не пишут), тем что является скрытым содержанием, является обучение стилю жизни и работы интеллигентного человека.

В школах М. Черемных (Ижевск), П. Шмакова (Казань), А. Горшкова (Серов) специально поддерживается дух своеобразного лицейского братства, специально создаваемый уклад является содержанием образования, во всяком случае не меньше, чем многочисленные курсы и семинары по выбору. Возможно, что и сам выбор, его процедура, ответственность за него обучает собственно культуре выбора, которая присваивается человеком и важна не меньше, чем знание теоремы Виета или второго закона Ньютона.

В нашей школе самоопределения создаются разнообразные жестко не регламентированные образовательные пространства (игровое, художественного творчества, правовое, пространство социальной практики), педагогами

инициируются встречи конкретного ученика с этими пространствами, создаются различные ситуации проживания в этих пространствах, в том числе ситуации неожиданные, в которых нужно найти свой способ поведения и отношения. Такое "отстранение" (выражение В. Шкловского) учит выработке способа действия в неожиданной, непредсказуемой ситуации больше, чем привычная лабораторная работа, почему же оно не может быть отнесено к содержанию образования? Уверен, что оно может и должно быть частью профессиональной рефлексии педагога и осмысляться с точки зрения образовательных эффектов, и входить в содержание (о, кошунство!) различных экспертиз, аттестаций и даже инспектирования. Конечно, и процедуры такой рефлексии, экспертирования и инспектирования должны быть принципиально другими, соответствовать самой сущности уклада жизни и не могут быть измерены нормами измерения традиционного учебного процесса.

Уклад — такой единый и такой разный

Все вышесказанное позволяет высказать мнение о том, что, во-первых, все это скрытое содержание, которое задает уклад, надо изучать, во-вторых, что уклад есть компонент содержания образования, и, в-третьих, - возможно, такой подход может в известной мере приоткрыть нам пути решения проблем с содержанием образования.

Возможно, дискутируя о том, где искать пути его трансформации, или обновления, или минимизации, так же как и максимализации или оптимизации, дифференциации или индивидуализации, мы просто не там ищем. Может быть, поиски надо вести где-то рядом. Этому, возможно, мешает определенная зашоренность нашего сознания на спорах о том, являются ли содержанием образования основы наук, или основы культуры, или способы гражданского, цивилизованного действия, предметное знание или интегрированные курсы.

Возможно, этому мешает и то, что экспериментирование с укладом, в отличие от экспериментов с учебно-предметным знанием, требует особого подхода, особых методов эксперимента, особых средств проверки гипотез, особого языка описания и, что совсем уж непросто - особых способов трансляции в практику полученных результатов.

Если подходить к укладу как к части содержания образования, как к части

обязательного образовательного минимума, а в этом контексте - как к части возможного образовательного стандарта, то, возможно, и построение его гипотезы, и экспериментальная ее проверка, и описание содержания, по крайней мере, в двух параметрах: инвариантная часть и вариативная.

В порядке предположения и как материал для обсуждения могу отнести к инвариантной части такие его черты:

- обеспечение в школе возможности ребенку выбора не только учебного предмета, курса или факультатива, но выбора темы, темпа усвоения, варианта поведения, формы и способа действия;
- наличие строго не регулируемых и не регламентируемых 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, возможно, и родителей в создании норм и правил общей жизни (не обязательно, как в Школе самоопределения иметь школьную Конституцию и 23 сообща придуманных школьных закона и положения), при котором уклад только и возможен как договор между теми, кто в нем будет жить. Между прочим, на это обстоятельство и в теории, и практике обращала внимание еще в 60-х годах известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е. Конникова, показавшая, что присвоение различных нравственных и этических норм происходит эффективно, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода доказана опытом многочисленных так называемых коммунарских объединений (см. работы И.П. Иванова, М.Г. Казакиной, О.С. Газмана, В.А. Караковского);
- открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всей школьной общины при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления;

К вариативным же параметрам уклада можно будет 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 для всех или какой-либо группы, единственным ограничением при этом является свобода других людей для собственного действия, не запрещенного законодательством страны и законодательством школы. Не уверен, что это нужно обязывать делать все школы.)

- выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития, также относится к вариативной части уклада как компонента содержания образования;

- 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 можно также отнести к вариативной части, создающей свободный, гуманный, толерантный уклад жизни.

Что делать с укладом?

Если признать, что уклад школьной жизни может быть признан компонентом содержания образования, далеко не используемым его резервом, то следует высказать ряд предложений, связанных с усилением внимания к нему как науки, так школьных управленцев (прежде всего директоров школ) и учителей. Возможно включить уклад в учебные планы школ в качестве самостоятельной образовательной области. Не столь принципиально, как такая область будет называться - просто уклад, организация школьной жизни или социализация (так, в частности, предлагал О.С. Газман).

- введение общественно-профессиональной экспертизы уклада при всякого рода проверке соответствия организации жизни школы требованиям Закона "Об образовании", аккредитации и т.п. Объективно проанализировать его влияние на становление способностей личности к действию теми средствами, которые сегодня есть на вооружении 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, е) сообщите в милицию". Коллега резонно ответил, что ничего из этого делать не будет, а сначала разберется, что за человек этот воришка, чем шокировал проверяющих. Такого варианта тест не предполагал, а следовательно, обсчет управленческих умений директора по заготовленной в компьютере формуле мог дать сбой в самом компьютере.

Считаю необходимым придать общественный характер процессу создания требований как к инвариантной, так и к вариативной части уклада жизни школы - элементу содержания образования. Родители, дети и учителя должны вместе обсуждать, какой стиль, образ жизни будет существовать в их школе и в других школах в соответствии с их этнокультурными потребностями и региональными особенностями и возможностями. Выскажу также предположение, что сама общественная дискуссия об укладе жизни школы, ее стиле и том, чему мы хотим, чтобы учили наших детей, сможет стать возможной основой для формирования местного сообщества, "комьюнити", как говорят в Америке, или земства, как говорили у нас, ибо что еще больше может объединять людей, чем забота о детях.

Сегодня выдвигается все больше требований создать социальные стандарты, т.е. перечень определенных гарантий государства в социальной сфере, в том числе и в такой ее важнейшей части, как сфера образования. Я согласен с Э. Д. Днепровым, что такие государственные гарантии - стандарты должны быть приняты до принятия государственных образовательных стандартов в любом виде. Понятно, что если государство не будет отвечать по своим долгам, то почему учителя, к примеру должны отвечать в виде исполнения стандартов образования по своим долгам государству?

Убежден, что эти стандарты - требования к тому, как должна быть устроена школа, что в ней должно быть безусловно, а чего никогда не должно быть, не могут быть разработаны ведомством - Министерством образования, не могут быть даже разработаны профессиональной образовательной общественностью: это дело

широкой родительской, культурной общественности - несомненно, вместе с детьми и учителями. Сам прецедент этого обсуждения, сами моменты дискуссий будут в не меньшей степени обладать образовательными эффектами, чем определенные какими-либо минимумами требования к обязательному уровню подготовки школьников или к полуграмотному требованию к уровню обученности.

Необходимо в план исследовательских работ в области образования включить изучение содержания, структуры, технологий создания уклада жизнедеятельности школы, т.е. всего того, что по моим представлениям, начисто ушло из всевозможных программ развития - как федеральных, так и региональных и муниципальных.

Очень эффективным, на мой взгляд, явилась бы поддержка тех инновационных школ, где созданию уклада уделяется первостепенное внимание. Не потому нужна поддержка, что эти школы не выживут. А прежде всего потому, что уклад его трудно передать через текст, даже через хорошую лекцию, его надо передавать из рук в руки, от прецедента к новому прецеденту, так, между прочим, передавалась вся "средовая" педагогика. Потому еще, что возвращенные в таком укладе молодые люди понесут его в большую жизнь и, может быть, сделают ее менее агрессивной, более толерантной и гуманной.

Сегодня проблематике уклада, условиям его формирования и средствам его становления не учат ни в одном педагогическом ВУЗе, он не включен в стандарты как педагогического, так и последипломного образования. Во всяком случае, за несколько последних лет моих занятий этой проблемой я ни разу не почувствовал интереса к ней ни у кого, кроме зарубежных педагогов и управленцев, работающих в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров. Почему бы это? Может быть, потому, что это скрыто от взоров образовательного сообщества, может, оттого, что есть дела поважнее или оттого, что это в прямом смысле есть скрытое содержание образования? Нужно уметь сделать его хотя бы приоткрытым для творческого педагога и управленца.

В этом и состоит смысл данной статьи.