

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ДЛЯ ШКОЛЫ РАЗВИТИЯ

1. Есть ли простой путь к школе развития? Характер предлагаемого доклада для, меня несколько необычен. Я хотел бы попытаться сделать предельно практический, даже прагматичный доклад. Доклад, который отличался бы от привычных радикально-утопических описаний инновационной школьной практики. Дело в том, что правильно-громкие слова о свободе, развитии, гуманизме произносятся так часто, что они приобретают удивительно тривиальный и в то же время таинственный характер. Действительно, с одной стороны, всем представляется очевидным и понятным, что школа должна быть развивающей, свободной и гуманной, что эти слова означают приятную во всех отношениях атмосферу, высокую эрудицию и общее благорастворение на фоне углубленного преподавания иностранных языков. С другой стороны, путь к такому замечательному идеалу выглядит едва ли не магическим - кажется, что нужно совершить несколько загадочных манипуляций, найти единственно верный философский камень - для моментального превращения казармы в сад Академа.

Кажущаяся понятность громких слов заставляет многих педагогов бросаться в реформирование, в создание школ радости, развития, духовности, гуманизма и т.п. Кажущаяся магия превращения заставляет их вчитываться в туманные тексты методологов, педагогов и психологов; рекрутировать кандидатов и докторов в научные руководители; с трепетом спрашивать мэтров инновационного движения: "Каковы шаги к школе развития? Что надо сделать? Обязательно ли надо переходить на новое содержание образования?"

Знатоки снисходительно отвечают: "Конечно! Обязательно!"

Нужно много готовиться: учиться два года, ездить в Москву или Томск, штудировать психологию и философию, анализировать социо-культурную ситуацию и т.д. И, проделав все это, перескочить на новое содержание

образования - развивающее, гуманное и свободное" При этом заметим, что знатоков не очень' удивляет, что одни и те же идеальные перспективы обещаются самыми разными теоретиками: адептами Штайнера, Давыдова, Занкова, Монтессори и многих других. Главное для всех - новые учебники и предметы. Главное - переподготовка учителей для проведения уроков по этим учебникам и предметам. Подобная позиция явно укрепилась в широком директорско-педагогическом сознании. И вот уже разрабатываются грандиозные программы развития школ, предполагающие введение новых учебных дисциплин и переподготовку завучей в Германии или, на худой конец, в Москве. Однако для управленцев такой сложный путь создания новой школы представляется самым простым. И впрямь, что может быть для нас привычней, чем введение нового предмета? Раньше вводили обществоведение, сейчас - ТРИЗ. Раньше внедряли программированный опрос, сейчас - учебную дискуссию.

Моя ирония направлена не против обновления содержания образования, а против упрощенного и непрактичного видения проблем. Два вопроса показывают сложность, но решаемость проблемы создания школы развития.

Вопрос первый: школа развития - это событие или процесс? Есть ли момент, отделяющий два этапа в жизни школы: когда развития в ней не было и когда оно появилось?

Вопрос второй: действительно ли содержание образования определяется новыми предметами или учебниками? Многие" педагоги-практики понимают, что весьма содержательными могут быть мимолетные разговоры, походы в лес или правила школьной жизни. А.Н. Тубельский, например, полагает, что определяющим фактором школьного образования является общий уклад школьной жизни. Однако и в его работах мы не находим развернутого практического разъяснения этого феномена.

Отвечая на первый вопрос, я вспоминаю один разговор с С.Л.Соловейчиком. Как-то он спросил группу руководителей инновационных школ: "Можете ли вы предложить десять шагов к более гуманной и умной

школе, которые могли бы делаться в любой школе, разделяющей эти ценности? В любой школе, где дети учатся в две смены, где нет остепененных научных руководителей и новых учебников. Десять простых, но эффективных шагов" Надо сказать, что этот вопрос поверг нас в глубокие размышления. В самом деле, знаем ли мы "царский путь"? Неужели мы ничего, кроме чтения правильных книг, не можем посоветовать учителю, который с завтрашнего дня хочет начать работать в духе новой педагогики? Молчание наше прервал П.Г.Щедровицкий. Он сделал, может быть, шокирующее, но реальное предложение - пусть каждый учитель в обновляющейся школе с завтрашнего дня отпускает детей по их просьбе с урока - в туалет ли, попить ли.

Вспоминая эту историю, я думаю о директоре школы, который спросит меня: "Какой шаг к школе развития я могу сделать, если у меня нет развивающих учебных программ? Могу ли я менять школу, не дожидаясь массовой переподготовки учителей?"

В сегодняшнем своем сообщении я хотел бы дать вариант ответа на этот вопрос. Я не уверен, что это правильный ответ. Скорее он встретит много оппонентов. Тем не менее, я сказал бы директору: "Переделай учебный план". Прежде чем сказать, что значит "переделай", стоит обсудить, что такое учебный план.

2. Разные реальности учебного плана

В недавней книге написано: "Учебный план является концентрированным выражением государственной политики в области образования" (Каспржак А.Г., Левит М.Б. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М., МИРОС, 1994.С.5). Явно или неявно многие ведущие теоретики и практики образования соглашались с приданием учебному плану столь высокой значимости. Свидетельством этому может служить то, что большинство сравнительно педагогических исследований анализируют учебные планы разных стран как важнейшую характеристику системы образования. Особенно ярко эта фетишизация учебных планов проявилась в "послеспутниковых" дискуссиях об американском образовании, когда победа СССР в космическом соревновании

объяснялась большим количеством часов математики и физики в учебных планах. Фактически за этим уважением учебных планов лежит представление о том, что именно учебный план определяет содержание образования и его результаты. При этом реальная сила учебного плана в том, что он представляет набор изучаемых предметов и их вес, выраженный в количестве часов.

Учебные планы разных стран и разных педагогических систем при всех внутренних отличиях практически одинаковы по форме. По-видимому, с этим обстоятельством связан занятый феномен некоторого пренебрежения к простому изменению учебных планов. Многие передовые педагога сегодня понимают, что одним и тем же словом в учебном плане могут называться совершенно разные вещи, например, традиционный курс математики и курс математики по программе развивающего обучения. Следовательно, реальные изменения школы требуют, по мнению таких педагогов, не замены названий (и в этом смысле - не замены учебного материала), а действительного изменения содержания образования, которое не схватывается названиями предметов. Мне не раз приходилось слышать от "методологизированных" педагогов: "Материал - это туфта!". Действительно, разве можно сказать по набору предметов, гуманная ли эта школа, чувствуют ли в ней ученики себя свободными людьми, как в ней развиваются их способности и какие? Некоторые новаторы, понимая эту трудность, смело вводят в учебные планы сверхэкзотические предметы: духовная практика, развитие творческих способностей, • медитация, формирование мышления и многое другое, из чего должно быть понятно, что данная школа, в самом деле, "борется за почетное звание школы развития".

С нашей точки зрения и фетишизация и принижение учебных планов одинаково игнорируют многие реальности этого сложного феномена, концентрируясь на реальности плана как набора учебных предметов. А есть ли другие реальности?

Вопрос о многих реальностях образовательного процесса не является новым для педагогики. Фактически, например, идея формального образования построена на предположении, что изучение древних языков имеет за собой

вторую реальность - реальность развития мышления и иных способностей. Систематически это представление обсуждалось в работах Г.П.Щедровицкого и В.В.Давыдова, в работах критических педагогов на Западе. Последние широко используют термин "hidden curriculum" (тайная программа), означающий скрытое от поверхностного взгляда учебное содержание, влияющее на межличностные отношения и социальную стратификацию, формирующее культурные стереотипы. Однако теоретики "hidden curriculum" в основном концентрируют свое внимание на своеобразной дешифровке учебных текстов, на выделении скрытых за внешне нейтральными текстами задачников или учебников социальных и этнических стереотипов. Основываясь на этом большом пласте работ, мы можем задать вопрос о дополнительной содержательной реальности учебного плана: какие предположения об учебном содержании таятся за организацией учебных предметов в учебный план, за специфической его формой и структурой.

Другой тип скрытой реальности связан не с текстами, а с процедурами. Мы уже обращались к точке зрения А.Н. Тубельского на важность "уклада школьной жизни". Близки ему рассуждения американцев Питера Макларена и Каоро Ямамото, анализирующих скрытые ритуалы школьной жизни и их влияние на ход и результаты образовательного процесса. Особое внимание они при этом обращают на школьное пространство-время как на важнейший фактор организации совместного бытия школьников и взрослых. Имея в виду этот пласт анализа скрытых феноменов, мы должны спросить себя: "Какой жизненный уклад, какие предположения о пространстве и времени процесса учения-обучения прячутся за формой и процедурой реализации учебного плана?"

3. Упаковка учебного материала

Отвечая на первый из вопросов о скрытой реальности, мы должны сказать, что за общепринятой структурой учебных планов можно увидеть весьма сильные предположения. Во-первых, это предположение о том, что все предметы устроены одинаково. Действительно, ведь строчка "изобразительное искусство" практически ничем не отличается от строчки "география". Эта тождественность

находит свое дальнейшее отражение в однородности строчек в школьном расписании, в тождественности подходов к оцениванию, к учебникам, к отношениям учеников и учителей. Несмотря на то, что все понимают, что изучаемые предметы чрезвычайно различны между собой, традиционный учебный план диктует одинаковое отношение к ним, одинаковые представления о развитии учеников на материале этих предметов. Это предположение должно быть вскрыто и практически отвергнуто. Это означает, что применительно к каждому учебному предмету нужно формулировать особые требования, особые формы оценивания, особые планы изучения.

Другое сильное предположение об учебном содержании связано с недельно-часовым делением учебного предмета. В самом деле, если мы втискиваем учебный материал в привычную временную сетку, то мы неявно предполагаем, что материал соответствующего предмета может быть раздроблен на маленькие законченные порции. Но это означает и то, что материал должен подбираться так, чтобы допускать это раздробление. Отсюда, например, возникает необходимость использования коротких задач по математике и физике, коротких фрагментов и стихотворений на уроках литературы. Когда, например, мы обсуждали с учителями труда задачу организации реальной продуктивной деятельности учеников, то мы выяснили, что сделать это невозможно. Поскольку невозможно придумать толковые и осмысленные задания по труду из расчета на два часа - не больше и не меньше. Такое дробление приводит и к соответствующему дроблению учебников с их двухстраничными параграфами. То есть не организация учебного процесса подстраивается под логику разворачивания учебного материала, а учебный материал выбирается и отбирается так, чтобы уложиться в прокрустово ложе привычной недельно-урочной разбивки.

4. Унылое время учебного плана

Обсуждая процессуальную скрытую реальность учебного плана, мы обнаруживаем удивительное предположение о процессе обучения: оказывается, он может происходить в единицах уроков, недель и лет. То есть этот процесс

дробится на равномерные кусочки и, таким образом, за этим учебным планом скрыто предположение о том, что процесс учения-обучения является равномерным и искусственно делимым на эти одинаковые кусочки. Если мы вспомним известное высказывание В.В.Давыдова о том, что развитие происходит в форме обучения, мы фактически вынуждены прийти к выводу, что так же устроен и процесс развития. Фактически привычный учебный план, определяющий все устройство современной школы, задает траекторию движения ученика как равномерно поделенную на клеточки уроков, объединенных в клеточки недель и лет.

Как мы можем отнестись к этой базовой идее? Надо сказать, что современная дидактика фактически игнорирует эту реальность учебного плана. В большинстве весьма серьезных дидактических сочинений читатель обнаруживает, что процесс учения-обучения строится как складывающийся из одинаково сложенных учебных или дидактических ситуаций. И современная дидактика не ставит под сомнение вопрос об этой исходной однородности и равномерности процесса обучения. И это понятно, поскольку многие дидакты логику процесса учения и процесса развития фактически отождествляют с логикой разворачивания учебного материала. А как мы уже заметили, в нашей школе учебный материал дробиться на мелкие однородные кусочки. Но действительно ли логика развития должна быть отождествлена с логикой разворачивания учебного материала? Надо сказать, что в практике некоторых педагогов (можно назвать М.П.Щетинина и А.Н. Тубельского) сама эта идея равномерности и однородности была оспорена. И Щетинин, и Тубельский широко практикуют погружение, фактически отказываясь от недельного составления учебного плана. Но, тем не менее, основная структура учебного плана и для них остается руководящей.

Каким же условиям должен удовлетворять учебный план, чтобы он организовывал школу, которая бы создавала условия для развития? Для ответа на этот вопрос нужно предположение о развитии, отличное от того, которое прячется за стандартным учебным планом. Я бы здесь утверждал, что процесс

учения и обучения и процесс развития, происходящий в форме обучения, отличаются принципиальной неравномерностью, неопределенностью и индивидуальной асинхронностью, то есть несовпадением индивидуальных траекторий. Как же можно отразить в учебном плане неравномерность, и что мы имеем в виду под неравномерностью?

Наверное, идея неравномерности должна быть достаточно понятна тем, кто занимается воспитанием. Неслучайно А.С.Макаренко был одним из первых, кто эту неравномерность обнаружил в процессе воспитания, зафиксировал и положил в основу важнейших педагогических инструментов. Макаренко говорил, что воспитание не происходит эволюционно, оно происходит революционным путем, и в движение должен включаться взрыв. Удивительно созвучие этих идей представлениям Л.С. Выготского. Он полагал, что развитие принципиально включает в себя стабильные и критические периоды и, значит, любые попытки построить картину возможного развития должны учитывать эту принципиальную неравномерность, т.е. картина должна включать стабильные и критические периоды. Фактически речь должна идти об особой ритмизации всего школьного обучения.

Как же на основе этой идеи переделывать учебный план?

Прежде всего, мы должны посмотреть на прежний учебный план в большем временном масштабе. И окажется, что он задает не только унылую равномерность течения учебного года, но фактически отождествляет учебные годы, рядоположенные в этой сеточке. Поэтому, первая картинка, которая должна заменять этот учебный план или выступать рядом с ним, это картинка школьного обучения, которая выглядит как стрелочка, состоящая из разных частей. Мы можем условно говорить, что эти части соответствуют традиционным школьным ступеням. Можно обсуждать, принципиально ли считать начальную ступень трехлетней или четырехлетней. Или спорить : два или четыре года (как в США) должно длиться обучение в старшей школе. На этот счет есть разные точки зрения. Но подлинно важным является принципиальное различие возрастных ступеней, их образовательное

своеобразие. В.В.Давыдов писал в своей концепции начального обучения, что мы должны снять налет тривиальности с утверждения о своеобразии начального обучения. Однако мы можем сделать это только тогда, когда мы увидим действительные отличия этого периода от следующего периода, который принято называть периодом основного обучения. При такой картине возможно осуществить педагогическую разработку идей Л.С. Выготского о переходных (или критических) периодах. Ведь кризисы, переходные точки, имеют смысл только в том случае, если они разделяют разное. То есть мы - педагоги должны ответить себе на вопрос: а в чем же состоит разное движение ребенка в первой и во второй ступени?

Следующим ходом может быть промысливание деления самих этих ступеней. Например, А.М.Аронов полагает, что первая четырехлетняя ступень должна делиться на две равные части. Он разработал весьма своеобразную картину такого деления. Другие специалисты предлагают иную картину.

Для нас здесь важен вопрос о методе, о подходе. Вопрос о том, как мы это используем при проектировании учебного процесса. Ведь как только мы станем на действительно процессуальную точку зрения, особую роль начинают играть, например, моменты начала и завершения. Действительно, каждый период имеет свое начало в критической фазе. Но критический период, в свою очередь, может разделяться на предкритическую, собственно критическую и посткритическую фазу; на подготовку этого периода и на особое его завершение. В связи с этим я хотел бы обратить внимание на другую идею А.М.Аронова, который пытается на материале развивающего обучения математике восстановить старую идею о пропедевтических (подготовительных) курсах. Фактически эта классическая идея школьного образования не находит сейчас своего отражения в построении школьных курсов, поскольку ритм, плотность, система оценивания у пропедевтических курсов должны отличаться от соответствующих характеристик основных периодов. Но это не может быть отражено в общепринятой структуре учебных планов. Если же мы строим учебный план как процессуальное развертывание, то это будет требовать от нас

специальной проработки начального и завершающего периода.

Конечно, мы должны согласовывать с этим ритмом естественные календарные ритмы, различные ритмы разворачивания учебного материала. То, что говорилось о том, что мы не можем отождествлять процессы развития с процессом разворачивания учебного материала, не значит, что мы должны игнорировать процессы разворачивания учебного материала. И как только мы принимаем процессуальную, временную рамку, обнаруживаются удивительные вещи. Например, преподаватели русского языка утверждают, что разворачивание материала русского языка имеет особый ритм. По их мнению, начальный период изучения русского языка заканчивается в середине первой ступени. Что это означает для нас? Как надо строить учебный процесс относительно других предметов? Пока ответа на этот вопрос у нас нет.

Здесь появляется опасность спрятать (даже на процессуальной картинке) процесс развития за процессами разворачивания отдельных предметов и формирования частных способов деятельности. Следуя Г.П.Щедровицкому, мы должны внимательно следить за появлением новой структуры деятельности из старой. Это означает, что ритмы времени должны быть наполнены новым содержанием. Например, когда и где появляются новые способы действия, когда и где появляются новые представления, новые формы организации обучения?

В данном сборнике опубликован доклад Е.А. Ходоса о формировании особого типа мышления. Мне представляется, что постановка вопросов в этом докладе отвечает нашим представлениям о составлении учебных планов. Автор не просто обсуждает общие резоны введения в список учебных дисциплин еще одной. Он ставит вопрос: когда и почему нужно обучать критическому мышлению? Чаще всего мы вводим новый предмет, новый материал без учета того, что было до того, в лучшем случае учитывая содержательный аспект, но не освоение ребенком других способов действия.

Конечно, такой подход к составлению учебных планов еще не достаточно операционален, мы не можем справиться с индивидуальной асинхронностью. Не совсем понятно, какую размерность может иметь учебный план, в котором

учитывается разнотипность учебных предметов. Наконец, нам трудно справиться с неопределенностью, возникающей на стыках различных периодов. Дело в том, что критический период, он на то и критический, что мы не можем гарантировать его прохождение всеми учениками. Все это - вопросы отдельных исследований и практических разработок.

Но в любом случае, этот подход освобождает развитие и создает не одну обязательную и равномерную линейную траекторию, а пространство-время для различных образовательных траекторий ученика в образовательном пространстве-времени.