

## ОТ ДРЕВНИХ ГРЕКОВ ДО ЛУЖКОВА, ИЛИ ШКОЛУ – ДЕТЯМ!

*Я.С. ТУРБОВСКОЙ*

Многолетнее непрерывное реформирование системы отечественного образования, потребность в котором в современных условиях обосновывается необходимостью повышения качества ее функционирования и развития, объективно и убедительно доказывает очевидную непродуктивность выдвигаемых идей, доктрин и теоретических концепций, с позиций которых в современных условиях осуществляется многолетняя реформаторская деятельность. Причем недопустимо низкая эффективность проявляемых реформаторских усилий вызывает системную неудовлетворенность как со стороны государства и общества, так и со стороны семьи, самих учащихся и непосредственно всех звеньев системы отечественного образования. И сам факт повсеместного использования ЕГЭ как обязательного критерия, с позиций которого якобы объективно определяется реальная эффективность учебной деятельности школы, может быть, самое убедительное доказательство разрушительности административно предпринимаемых усилий.

Становится все более очевидным, что современное состояние системы отечественного образования объясняется сложнейшим переплетением социальных, политических и собственно педагогических факторов, что, с одной стороны, требует системно-целостных решений, с другой – всемерного дифференцированного учета специфических особенностей каждого фактора и внутренней логики его проявления и влияний.

Образование – и в этом, казалось бы, нужно было бы уже давно убедиться – не может строиться и развиваться на сколь угодно умозрительных основах, в сути своей формально правильных, но вырванных из контекста времени, реальных условий и без учета особенностей мира **образования**.

Потребовав и предложив решение проблемы обеспечения здоровья и снятия стрессовых состояний учеников 5 класса, Постановление не только, по сути, сняло десятилетиями нерешаемую проблему, но и раскрыло чрезвычайно продуктивный путь укрепления союза теории и практики. И, может быть, если оценивать проблему с позиций исторических перспектив образования, самое главное в принятом решении – существенный вклад в мето-

дологию науки, обогащенную принципиально новой фундаментальной установкой – убедительное доказательство исключительности принципиально меняющихся взаимоотношения мира образования и социума, ставящих во главу угла ребенка как высшую социальную ценность.

В основе экспериментае – *не передача знаний, не передача опыта, хотя предназначение образования, казалось бы, в этом и состоит, а организация особых отношений как фундаментальной основы качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.*

Отталкиваясь от необходимости избавления учеников 5 класса от стрессовых состояний и психологической напряженности, эксперимент поставил во главу угла сферу отношений – поддерживать ребенка в трудную минуту, подбодрить, дать полезный совет, а то и активно вмешаться в ту или иную ситуацию. А из признания фундаментальной значимости отношений в учебно-воспитательном процессе вытекает, может быть, самый основной для современного образования вывод: *безотносительно к степени развитости дидактики, найденных методических решений определяющим фактором эффективности учебно-воспитательного процесса является отношение, проявляемое к ребенку, и, тем самым, превращающее школьное пространство в настоящую формирующую среду.*

Выведа решение проблемы 5 класса на уровень отношений, постановление Правительства Москвы одновременно предложило вариант модели, способной изменить ситуацию. При этом была не только проявлена обеспокоенность обязательной экспериментальной отработкой искомой модели, но и распределена ответственность за неотложное выполнение требуемой задачи. И самое, наверно, примечательное в том, что формально в таком решении нет ничего нового и, тем более, особенного. Ведь постановлений, в которых отмечалась необходимость решения той или иной проблемы в образовании, было принято за прошедшие годы не одно и не два. И постановление, о котором речь, вроде бы просто идет все по той же накатанной колее. Так действительно можно рассуждать, и в этом будет своя, трудно отрицаемая правда.

Принимаемые официальные постановления, требующие определенных изменений в образовании, могут способствовать раскрытию таких возможностей, а могут и не вносить сколько-нибудь значимых изменений. Но в любом случае такого рода решения переводят рассматриваемую задачу в другую плоскость: из области умозрительных рассуждений – в область практической деятельности. И именно в этом не только их сущностное предназначение, но и социально проявляемая мера ответственности,

безотносительно к тому, осознают ли ее те, кто принимает определенное решение. Хотя для государства и общества именно это может и должно иметь первостепенное значение.

Основной особенностью такого решения является одно непрелюбое условие, которое системно обеспечивает его реалистичность в неразрывном единстве с ненарушаемым требованием учета целостности и особенностей мира образования. Того *мира, в котором живет и развивается не абстрактная личность, а совершенно конкретный ребенок*. Ибо фундаментальной основой и критериальной особенностью такого подхода является **жесткое содержательное ограничение предлагаемого решения, сведенное только к тому, что мы можем и обязаны сделать для своих детей**. Все происходящее, планируемое, подлежащее изменению рассматривается не с привычных позиций якобы общественных и государственных интересов, ставящих детей в ситуацию обязательности и долга, а, наоборот, с позиций **неотложных обязательств государства и общества перед ними**.

Эффективность решения задачи, как она была сформулирована, была поставлена в прямую зависимость не только от педагогических коллективов школы, но и от самих учеников и их родителей. Беспрецедентность эксперимента о преобразовании 4-летней начальной школы в 6-летнюю в том и состоит, что его исходным условием было информирование родителей и учеников о сути самого эксперимента. О стопроцентной поддержке эксперимента свидетельствовал результат анкетирования родителей московских школьников (2500 анкет).

Но свое слово должна была сказать и сама школа. К тому же ситуация усугублялась изначальной необходимостью исходить из нормативных законодательных требований, которыми руководствуется школа. Так, не каждый учитель начальной школы находился со своим учениками в таких отношениях, которые делали его для них непререкаемым авторитетом, и не каждый из них имеет юридическое, нормативно установленное право преподавать в среднем звене школы. И таких сразу же возникающих затруднений при экспериментальной отработке модели, преобразующей – что принципиально важно! – в условиях массовой практики начальную школу, оказалось не одно и не два.

Но фундаментальная значимость решения Правительства Москвы состояла не только и не столько в конкретно найденном решении проблемы, сколько в его методологическом подходе. А ее научная значимость, повторяюсь, состоит не только в том, что создается критериальная основа для определения исследовательской приоритетности проблем, признаваемых актуальными, но и в том, что создается контекст, в пределах которого может созда-

ваться некая модель и определяется необходимая для этого совокупность исследовательских задач.

Содержательный контекст, лежащий в основе правительственного решения, изначально является тем методологическим основанием, с позиций которого может и должна разрабатываться концептуальная программа преобразования начальной школы. Ведь учитель, призванный помогать снимать стрессовые состояния ученика, вовремя приходящий ему на помощь, никак не устраняет факторов и причин, порождающих ситуацию, к встрече с которой ребенок, переходящий в 5 класс, не готов. Ни морально, ни психологически.

Таким образом, решение поставленной в эксперименте задачи ставится в прямую зависимость не только от таких субъективных факторов, как отношение исполнителей к поставленной цели, но и от объективно обуславливающих и порождающих проблему «5 класса». При этом остается необходимость вычленения **не всех, а только тех причин**, устранение которых находится в прямой зависимости от целенаправленных субъективных усилий исполнителей. *И в этом изначально методологическом ограничении причин, из-за которых возникает в 5 классе столь негативная ситуация, и которые могут быть целенаправленно устранены, нейтрализованы, преодолены – объективная значимость принятого Правительством Москвы Постановления.*

Само решение о переводе учителя начальной школы вместе с учениками в 5 класс, изначально продиктованное нескрываемой заботой об ученике, сразу же выдвигает ряд вопросов. Какого учителя можно переводить, чтобы от этого детям становилось лучше? Что будет этот учитель делать в 5 классе, и как обеспечить оплату его труда? Кто, вместо него, начнет работать в новом учебном году с 1 классом?

Конечно, перевод учителя вместе с учениками, как вариант решения серьезной проблемы, в какой-то степени только нейтрализует, педагогически смягчает ее негативные проявления. Причины же, ее порождающие, остаются при этом не только не устраненными, но и невыявленными. Вместе с тем перевод учителя создает принципиально новую исследовательскую ситуацию, аналитическое осмысление которой органично связано и обусловлено именно этим решением. Возникающие в связи с переводом учителя проблемы, по сути, **превратили собственно рекомендацию в научную проблему**, требующую для своего решения выдвижения и постановки целого ряда других вопросов, способных превратиться в исследовательские задачи.

Испытываемые учениками стрессы, очевидная личностная неготовность к новым условиям, с одной стороны, несомненно,

отражают факт существующего разрыва между начальной и средней школой, но, с другой, и столь же объективно, они отражают факт отсутствия или наличия знаний о факторах, ведущих к этому разрыву или факт очевидного отсутствия обеспокоенности их возникновения. Ведь нынешняя начальная школа – совокупность последовательно сопряженных и взаимозависимых четырех лет обучения, в процессе которых, так или иначе, сказывается формирующая эффективность учебно-воспитательного процесса. И, следовательно, либо непосредственно в этом процессе с самого начала что-то не учитывается, либо что-то делается не так. Очевидность такого вывода логически приводит к ряду других вопросов, порождаемых тесной связью начальной школы с детскими дошкольными учреждениями, влиянием семьи, отдающей ребенка в школу и т.д. И особенностью всей совокупности такого рода вопросов, проистекающих из решения о переводе учителя вместе с учениками в 5 класс, является их изначальная целевая ориентация на постановку исследовательских задач, ответ на которые позволит понять, *что надо обязательно делать и что не делается для того, чтобы не возник разрыв между начальной и средней школами.*

Изданный приказ не только воплощает в себе решение проблемы, обусловленной исторически и социально стратегическими потребностями страны и системы образования, но и способствует пробуждению личностной и профессиональной активности всех тех, от кого воплощение в жизнь этого решения зависит напрямую.

Нет, и не может быть таких целей, выдвигаемых перед образованием, чтобы мы за них могли платить здоровьем, стрессовыми состояниями ребенка, представляющего высшую ценность не только для своей семьи, но и для нашего общества. Никому, наверное, не надо доказывать, что в образовании любое принимаемое решение и при этом сколь угодно кажущееся простым изначально носит **системный характер**. Стоит внести малейшее изменение, как сразу же возникнут проблемы и вопросы, требующие своих адресных решений и совершенно конкретных ответов. И реальным примером и олицетворением такого очевидно, «простого решения», как перевод учителя вместе с классом из начальной школы в среднюю, сразу же порождает множество проблем, ничего общего с так называемой простотой не имеющих.

Да, действительно, перевод учителя, который учил их и воспитывал в течение 4-х лет, и в общении с которым они остро нуждаются, вместе с учениками – несомненно, продуктивная идея. Но значит ли это, что нужно переводить с детьми **каждого** учившего их учителя, не будет ли и таких, с которыми у многих из них

не сложились добрые, доверительные и душевные отношения? И учитывается ли в этом решении тот факт, что не все учителя начальной школы имеют официальное право преподавать в средних классах? Потребуется ответить и на вопрос, как обеспечить этому учителю учебную нагрузку, с которой напрямую связана и его зарплата? Нетрудно понять, как непросто найти нужные ответы, без которых принятое решение просто обрекается на декларативность. А потому необходимы поиски путей его не формального, а действительно эффективного выполнения. И поэтому, в первую очередь, от всех потребовалось принципиально иначе подойти, казалось бы, к устоявшимся оценкам и ценностям, включая все, что связано не только непосредственно с 5 классом, но и с начальной школой. Ведь это именно она в течение многих десятилетий считалась и, в основном, продолжает считаться более или менее благополучным звеном в структуре школьного образования.

Но выдвинутая идея и признанная необходимость перевода учителя начальной школы вместе с учениками в среднюю, не obviously, а буквально фактически взрывает не только сложившуюся совокупность взглядов и оценок функционирования того или иного структурного звена, но и самую правомерность традиционно сложившегося и существующего структурного членения отечественной школы. Однако проблема «5 класса», не могла и не должна быть целиком относимой непосредственно и только к 5 классу. В этом случае жесткая критика в адрес учителей по сути своей, несправедлива, поскольку несправедливо возложение именно на них ответственности за ее радикальное решение. Сведение проблемы «5 класса» к неэффективной деятельности работающих в нем учителей было не только своеобразным «поиском стрелочника», в которого были направлены все критические стрелы, но и незамечаемой преградой, перекрывавшей, по сути, возможность выявления путей и средств действительного решения проблемы 5 класса. И решение Правительства Москвы привнесло принципиальные изменения в рассмотрение данной проблемы тем, что потребовало перехода от нескончаемой и ничего не дающей критики людей на уровень принципиально другой логики – поиска причин и путей их устранения и нейтрализации.