



ДЕНЬ

2

Так, буквально по шагам началось сближение позиций, все стало выяснять, где есть взаимопонимание, где оно отсутствует.

Педагоги перестали видеть в учениках только опекаемых, только воспитуемых, за которых они несут ответственность. Действительность возрастного неравенства отошла в сторону, ее заменило Дело!

И дети (вернее, уже не дети) перестали видеть себя героями в ожидании казни, готовыми стоять до конца. Они перестали выпендриваться по поводу пережитого и тоже включились в работу, начали обсуждать, что же они на самом деле сказали, где проводят границу между учительством и ученичеством, взрослостью и детскостью и т.д.

И компромисс был найден: учителя согласились с тем, что их прежние установки не абсолютны, а потому пригодны не для всех.

Никто не дает вам права нас воспитывать!

М.Х. *Вчера ты неожиданно для меня отозвался о воспитании: мол, это вообще невесть что. Как прикажешь тебя понимать?*

Б.Х. Для ответа на этот твой вопрос расскажу одну историю. По изначально заведенной традиции, каждый год мы начинаем особой игрой по запуску учебного процесса. Разойдясь по группам, гимназисты старших классов, их **советники** и учителя, студенты, преподаватели психолого-педагогического факультета, согласовывают свои представления о совместной деятельности. Затем группы выносят свои суждения на общее обсуждение.

В один из дней на той игре, где произошло то, о чем я хочу рассказать, организаторы запланировали обсуждение взаимных ожиданий. Что будут делать учителя и ученики, а чего те и другие делать не должны. Какие требования ученики будут предъявлять себе по самостоятельной работе, по критериям достижений, по организации школьной и внешкольной жизни, по включению в социальную практику, короче говоря, по всему спектру возможных переговоров.

М.Х. *Что это дает?*

Б.Х. Реализуя исходные идеи развивающего обучения по Эльконину-Давыдову и школы, устроенной в соответствии с возрастом, мы с первого года стремились к тому, чтобы процесс учения-обучения в старших классах гимназии строился иначе, чем в младших и средних, чтобы взрослые ребята действовали сознательно и проявляли больше самостоятельности.

И вот докладчица из группы гимназистов выходит к доске, садится на стул, раскачивается на нем – собирает волю в кулак – и заявляет: «Мы согласны с тем, что учить нас предметам – это ваша обязанность и наш совместный интерес. Но никто не дает вам права нас воспитывать!»

Представляешь? Она предложила исключить из практики старшей школы воспитание! Исключить то, что испокон веков было прерогативой учителя, святая святых педагогики. И это в середине 80-х годов, задолго до нынешней вседозволенности, и потому столь «наглая» претензия спровоцировала бурную реакцию преподавателей. Некоторые не выдержали игрового контекста, стали отпускать реплики типа «Щас!.. Ишь чего захотели!» Организаторам с огромным трудом удалось справиться с вспыхнувшими страстями и перевести обсуждение в деловое русло.

Меня же буквально распирало от гордости: это была моя ученица. И я понимал, что так думает не одна она: по тому, как на общем заседании вела себя ее группа, было ясно, что докладчик высказал согласованное мнение. К тому же я знал других ребят и степень их влияния на окружающих. Все они были, как принято говорить, сильными учениками, которые здесь, как революционеры, выдвинувшие непомерно смелый лозунг, скрылись в ожидании, какая реакция на него последует. Возникла уникальная ситуация, вынуждавшая взрослых занять столь же четкую позицию, объявив принципы и основания своих педагогических действий.

Особую активность проявили две группы учителей: они стали бегать к возмутителям спокойствия, спрашивая у ребят, что те, говоря то-то и то-то, имели в виду? И правильно ли они, взрослые, их поняли? Ребята успокоились, стали отвечать. Видя эти «перебежки», в какой-то момент я понял, что наблюдаю рождение полноценного диалога. Оказывается, он возможен! Потому что, когда учителя спрашивали ребят по существу дела, правильно ли они понимают характер вызова, они интерпретировали ситуацию по содержанию, а не как столкновение личных отношений – не как коммуналку.

М.Х. *Их интересовало, почему вдруг им отказали в праве на воспитание?*

Б.Х. Нет, они стали спрашивать, какое содержание вкладывают подростки... в **понятие воспитания**, на каких образцах, в какой структуре! Где воспитание пересекается с обучением, а где и в чем отличается? Почему обучение ребята не считают воспитанием? Учителя начали обсуждать с детьми то, что даже между

собой раньше практически не обсуждали, считая, что это и так ясно. И оказалось, что согласованного взгляда нет не только у ребят, но и у взрослых.

Так, буквально по шагам началось сближение позиций, все стали выяснять, где есть взаимопонимание, где оно отсутствует. Педагоги перестали видеть в учениках только опекаемых, только **воспитуемых**, за которых они несут ответственность. Действительность возрастного неравенства отошла в сторону, ее заменило Дело! И дети (вернее, уже не дети) перестали видеть себя героями в ожидании казни, готовыми стоять до конца. Они перестали выпендриваться по поводу пережитого и тоже включились в работу: начали обсуждать, что же они на самом деле сказали, где проводят границу между учительством и ученичеством, взрослостью и детскостью и т.д.

И компромисс был найден: учителя согласились с тем, что их прежние установки не абсолютны, а потому пригодны не для всех. Принимая вызов учеников, учителя на общем заседании выдвинули идею, согласно которой они готовы отказаться от **«воспитывания»** как специальных процедур, декларирующих морализаторские нормы, лозунги, призывы, но действовать в пространстве этически согласованных норм и правил. Но, не согласившись отказаться от воспитания как особого предмета, учителя начали обсуждать разницу между приемлемыми методами воспитания и пресловутым «воспитыванием». Не менее существенно, что те же смыслы появились у включенных в общую дискуссию старшеклассников. Так, почти случайно мы получили модельный образец сближения разных возрастов и необходимое культурное установление границ между ними: позиции «проросли», оказались занятыми и встретились. Анализ этой модели мог «подсказать», что в школьной жизни надо изменить, чтобы такое сближение возрастов и позиций, случайно блеснув, не исчезло и стало нормой.

М.Х. Но что значит «позиции проросли»?

Б.Х. Очень просто: два человека по сути дела **впервые увидели** друг друга **и поняли**, почему относятся к одному и тому же по-разному. Каждый увидел себя глазами другого человека **на определенном функциональном месте**: именно оно заставляет нас действовать так, а не иначе.

Учитель понял, что не только он видит ученика, но и ученик видит себя определенным образом. Учитель понял, что перед ним уже не дети малые, и они могут взглянуть на себя глазами учителя. Дети же поняли, что взрослые не однозначны. Впрочем, дети это рано начинают понимать, говоря, например, о конкретном учителе, что человек он замечательный, а как математик ничего не стоит, или наоборот. А дальше участники той игры открыли для себя, что можно переходить с одного места на другое – менять позиции, и весь вопрос в степени нашей свободы и умения. Наконец, позиции проросли после того, как участники взаимодействия перестали стоять, как скалы, а начали двигаться навстречу друг другу. Скала – не позиция, скорее, тюрьма.

М.Х. *А Лютер сказал: «На том стою и не могу иначе!»*

Б.Х. Это же он сказал кому-то, проявил себя для Другого и, проявляя, сделал шаг навстречу. А с человеком несгибаемым желательно вообще не встречаться, его лучше обходить.

М.Х. *Понял. Что было дальше?*

Б.Х. Спустя несколько лет, когда мы готовились к переоформлению старшей школы, обсуждая формы совместной деятельности педагогов и старшеклассников... которые, заметь, переживают весьма непростой период своей жизни. Уже достигшие половой зрелости, но еще не взрослые в социальном плане, они выходят на такую ступень зрелости, при которой ощущают себя готовыми ко многим свершениям, но ограничены, в частности, в социальных правах. И вот во время этих обсуждений с коллегами, вновь вспомнив ту уникальную игру, я понял, какая пропасть была тогда между учителями и учениками. Ежедневно встречаясь, они оставались далеки друг от друга...

М.Х. *Как декабристы от народа!*

Б.Х. Почти точно. К слову, забавный эпизод из КВН. В соревновании команд есть момент, когда одна команда начинает фразу, а другая должна ее подхватить и завершить. Например, первые начинают: «стоя на границе с Германией, я думаю...», вторые подхватывают: «...куда же это Польша подевалась?». Вот и между учителями и учениками тогда было что-то вроде «потерявшейся» Польши.

М.Х. *Говорят вроде бы про одно и то же, а думают про разное.*

Б.Х. Я формулировал это очень просто: одни думают, что учат, другие – что учатся, уже начиная понимать, что в «десятку» не попадают, но при этом, как партизаны, героически держатся за этот миф, ни за что не хотят от него отказаться.

Например, учитель говорит: у меня мало часов, я не успеваю пройти программу. Но стоит начать обсуждать с ним продление каникул или его командировки, он с тем же напором будет отстаивать каждый день. Точь-в-точь, как дети.

Это знает каждый, кто учился. Скажем, из всего курса химии большинство помнит разве что формулу бензольного кольца, ничего, хоть тресни, из тригонометрии и, как писали в школе с ошибками, так и пишут. Но ни то, ни другое, ни третье не мешает нам жить, хотя когда-то казалось, что отсутствие грамотности – это полный «финиш».

Признаюсь: меня исключали из пионеров, потом из комсомола, из школы, учился я плохо, в аттестате – одни «тройки», только по физике и физкультуре «четверки». А сочинение на вступительном экзамене в университет я написал на «отлично», ни одной ошибки не допустил, поступив на юридический факультет при конкурсе двадцать человек на место. И с ужасом думаю: а если бы сделал несколько ошибок и провалился бы!

Такая зависимость – это катастрофа. И когда педагог на смерть стоит, говоря, что конкретный ученик ему экзамен не сдаст, потому что не сдаст никогда, то что-то здесь, как в датском королевстве, не в порядке. Учитель перестает видеть за отметками живого человека. Или когда все переводит в «человеческие» отношения, доходя до того, что видит в ученике нечто вроде инвалида, калеки, которого надо с утра до вечера опекать. У нас одно время даже термин появился: **«отношения»** – не относятся друг к другу, а относятся, сюсюкают. Я не раз наблюдал, когда учителя в старших классах ни с того, ни с сего становятся «подружками».

Как-то моя бывшая ученица, которая после университета вернулась в гимназию и работала в старших классах, прибежала в ужасе: «Что делать, что делать»? Она вдруг поняла, что ученик N в нее влюблен. И она, еще совсем юная, в ней тоже кровь играет... не знает, как удержать необходимую границу между ним и собой, чтобы ничего не испортить и ошибок не наделать.

М.Х. *Это как в наших организационно-деловых играх: стоит игротехнику начать вместо организации содержательной работы строить отношения с ее участниками, как он перестает выполнять свои функции.*

Б.Х. Да, хотя вне отношений ничего вообще быть не может. А всякие фантазии на эту тему – это, с моей точки зрения, очередные формы защитного поведения человека, который не умеет строить нормальное взаимодействие с другими людьми. Как дети, которые, не умея выигрывать, отказываются играть.

Расскажу еще одну историю. Как-то мне пришлось лечь на операцию, весьма простую, и знакомые предложили поместить меня в лучшую городскую больницу, где и палаты хорошие, и кормежка, но врачи – «паркетные», то есть «блатные». К слову, те, кто их «устраивают», к тем же врачам и попадают, так что все по справедливости... Либо другой вариант: с обслуживанием хуже некуда, зато врачи – с лучшими руками, потому что «режут» с утра до вечера. Я выбрал вторую, и оказался в палате на восемь человек, семеро из них лежали «на счетчике».

М.Х. *На чем?*

Б.Х. А это означает, что мужиков подобрали в канаве, вдребезги пьяных, с ножом в боку. Они потому от шока не загнулись и выжили, что были под «наркозом», их спасли, но каждый день пребывания в больнице они обязаны были оплачивать по счету.

На следующий день после операции пробуждаюсь и слышу их «беседу»: лишь каждое третье слово не матерное и все этому стилю соответствует. В какой-то момент они начали обсуждать, кто как сегодня живет, и один из них сказал: не для того, мол, народ революцию устраивал, чтобы «эти» жировали. Я вскочил, забежал, держась за шов, по палате и принялся объяснять, что не народ совершает революцию – ее народом совершают, делают это маленькие группы людей, умеющие манипулировать общественным сознанием. Короче, прочел я им лекцию часа на два, после чего стал в палате «бугром».

М.Х. *А это что такое?*

Б.Х. Ты где все свои годы прожил? Бугор – это самый главный. Это когда из передачи с продуктами и вещами, которую приносят тебе, он забирает себе все, что хочет, а твое – это что он оставит, понял? Так вот им я и стал, и когда мы отправлялись

в соседнюю палату, где лежали шоферюги, смотреть телевизор, мои соседи шли впереди и предупреждали: «Але, счас шеф придет, а он не любит, когда матерятся и сестричек за ягодицы лапают!» После чего приходил я...

Что же я тогда понял, и чего, на мой взгляд, напрочь не понимают нынешние пиарщики? А то, что нам надо чаще со своих конференций, семинаров и кафедр выбираться в жизнь, она разная, слоистая. Иначе нам не обойтись без проблем, иначе выбирать будут жириновских, шандыбиных, людей «из народа», которые говорят понятным ему языком. У них действительно свой язык, свое видение действительности.

Пример, конечно, не самый лучший, но ведь и с детьми мы слишком часто разговариваем не на их языке, даже не задумываясь, какая у них структура отношений, критерии оценки хорошего и плохого, что вообще происходит в их жизни. Мы, **назначенные** и раздувшиеся от этого назначения **воспитатели**, не сомневаемся, что наши ценности, способы жизни правильны безусловно, а потому наша задача сводится к одному – их транслировать и воспроизводить, а дети должны лишь их усвоить.

Это очень опасное заблуждение. Меня тревожит, когда коллега на вопрос, какую задачу он собирается решать на уроке математики в первом классе, отвечает: «Введение понятия числа», «понятия величины». Я понимаю, что он говорит, но согласиться не могу. Предлагаю: вслушайся в то, что ты говоришь, другим ухом, например ухом родителей. На их месте я побоялся бы отдать тебе своего ребенка. Введение... Тебе не детьми, тебе вивисекцией заниматься надо. Еще говорят: наша задача развивать ребенка! Не создавать, не обеспечивать условия для развития – развивать! Нет уж, лучше отойди от ученика, займись лучше чем-нибудь другим. Говоря между собой на профессиональном сленге, мои коллеги утверждают правильные вещи, но не слышат себя ухом другого.

М.Х. Правильно ли я тебя понял? Математик имеет право так говорить: его задача – ввести понятие числа, но учитель уже так сказать не имеет права. Этим они различаются принципиально. И потому же школьный учитель отличается от преподавателя вуза, который имеет дело с уже кем-то, до него, «развитым» человеком.

Б.Х. Именно так. Смысл в том, что человека надо учить не предмету, а предметом! Хорошее образование – это когда учитель понимает, что учит не математике, а с ее помощью ум образует, и при этом видит, как он это делает и что образуется в процессе освоения математического аппарата.

В одной компании, которая внедряет в школу правовое образование, я услышал такой постулат: ребенок должен знать жилищное право... налоговое право... уголовное право... основы гражданского права... тра-та-та... Спрашиваю: зачем? Отвечают: он в обществе живет, как же не знать. Но почему ребенок? Взрослый – куда ни шло, для него действительно лучше хотя бы кое-что из перечисленного знать. А так все будут твердить: мир вошел в информационную эпоху... мы живем в рыночной экономике... вступаем в эпоху биотехнологий... и каждый будет тянуть в школу свое. Может, лучше для начала понять, какие нормы на каждом этапе социализации должны быть освоены?

А теперь расскажу тебе другую историю.

Мудрый, он же наивный

Б.Х. Эпизод, давший важнейший импульс для размышлений об отношениях учителя с учеником, случился на нашем очередном интенсивно-проблемном семинаре, на котором мы хотели осмыслить результаты эксперимента, заверщенного в базовой школе красноярского университета. К этому моменту нам стало ясно, что параллельно с использованием в школьной практике принципов развивающего обучения надо менять и статус учебного заведения. Мы хотели перейти к современной гимназии с различными формами гражданского образования, но этот замысел следовало обсудить с коллективом учителей. Было важно понять, как они понимают смысл такого перехода, в чем видят миссию гимназии, как отныне следует организовать образовательную практику.

На семинар мы пригласили около 70 учителей, в том числе из других учебных заведений, а также политиков, которые входят в состав городского законодательного собрания, членов Попечительского совета, представителей бизнеса, финансистов, журналистов, владельцев рекламных компаний, спецов из научно-производственных объединений. Собравшиеся разбились

на группы и принялись обсуждать разные аспекты общей для всех темы.

В моей группе педагоги обсуждали формы сотрудничества учителей и учеников. И сразу же возник вопрос: что задает действительность такого сотрудничества? Я вводил схему, согласно которой событие учения возможно только в том случае, если педагог, занимая позицию Мудрого – в своем научном предмете – и ставя ученика в позицию Наивного, допускает возможность своей наивности по отношению к мудрости ученика как человека, имеющего некоторый жизненный опыт. То есть Мудрый в одной ситуации оказывается Наивным в другой. Если учитель такого допустить не может, не делает принципом отношений с учеником, то событие учения, утверждал я, невозможно.

Схему приняли, дополнив ее утверждением, что учитель, допускающий свою наивность, должен учиться сам. При этом возник весьма непростой вопрос: как открыть ученику позицию учащегося учителя? Предложить ему в какой-то момент самому стать учителем? Ученик примет это как баловство: с ним заигрывают. Иной вариант: ученик знает, что учитель учится в другом месте, экзамены сдает, отметки получает и т.д. Но в таком случае детям надо бы сообщать отметки учителей, знакомить с динамикой их успехов или неудач.

И тут педагоги хором сказали: нет! Мы не хотим, чтобы наши ученики знали, как мы учимся. На самом деле, как позже стало ясно, они не хотели учиться и сдавать экзамены, попадая в ситуацию зависимости от экзаменатора. Ведь педагоги помнили, как их когда-то унижали.

М.Х. *Не могли согласиться с тем, что учителя со стажем вновь будут экзаменовать?*

Б.Х. Не могли. А я возмутился: как же так, коллеги? Оказывается, вы знаете, как бывает унижительно, когда вас оценивают, и с самого начала работы в группе стремились ответить на вопрос, как уравнивать в правах всех участников образовательного процесса, говоря ученикам «мы такие же, как вы». Так почему же, получив вместе с учительским дипломом возможность больше не переживать такое унижение, вы не хотите избавиться от него своих подопечных?!

М.Х. *В ответ коллеги, посчитав себя оскорбленными, встали и ушли?*

Б.Х. Скажи я им такое в учительской, на их рабочем месте, они действительно могли поступить именно так. Но, приехав на семинар и оказавшись в другой ситуации, вынуждены были продолжить дискуссию. И после моего «взрыва» стали обсуждать нравственную дилемму: почему и как учитель, на себе испытав травмирующий опыт публичного ответа или сдачи экзаменов и отказываясь от такого испытания, считает допустимым пропускать через него детей.

М.Х. *Я сказал бы, что в группе собрались преподаватели-предметники, но не учителя и уж тем более не воспитатели. К чему же они пришли?*

Б.Х. Они начали обсуждать, как превратить экзамен не в «ответание» на заданную тему, а в творческий акт, в демонстрацию обретенных за время учебы умений. Одновременно всплыл вопрос о распределении ответственности в процессе выставления оценок, то есть когда это право предоставляется не только учителю.

М.Х. *Пару лет назад я беседовал с девушкой, которая до шестого класса училась в Москве, а сейчас завершает обучение в американской муниципальной школе. В частности, она сказала, что за океаном учитель может вызвать ученика отвечать только в том случае, если тот сам вызовется. А чтобы никто не знал успеваемость соседей, оценки шифруют, и потому каждый ученик знает только свои.*

Б.Х. У нас есть механизм тайного голосования на выборах – и что? Нет, на мой взгляд, это один, притом не лучший, из вариантов технического решения содержательной проблемы, тогда как оценка должна быть четко мотивирована. Сегодня же учитель позволяет себе оценивать не только знания или умения, а самого человека: прилежен ли он, хорошо ли себя ведет, даже нравится он или не нравится.

М.Х. *Не решит ли эту проблему введение испытаний с помощью различных тестов и единого государственного экзамена?*

Б.Х. Нет, она не будет решена до тех пор, пока учитель не «поделится» своим правом оценивать успеваемость учеников. Вопрос не в технологии: никогда не удастся придумать такой замок, против которого не найдется отмычки. Необходимо изменить отношения учителя с учениками, отработать другую гуманитарную практику.

Да, есть экспертиза, разные системы экспертных оценок. А есть и отношения людей, причем разных возрастов. Наказывать или поощрять можно сколько угодно, можно ставить технические точную оценку, но она все равно может не совпасть с самооценкой самого подростка.

М.Х. *Самооценка может быть завышенной.*

Б.Х. Или заниженной, то есть в любом случае будет восприниматься как неадекватная. Никто пока не предложил культурного механизма ее формирования, а имеющийся сложился под влиянием случайных факторов. Вот еще одна важная задача учителя: помочь ученику «вырастить» такие критерии. Можно не обращать на это внимание, мол, стерпится - слюбится, но конфликт обеспечен. И он может быть либо конструктивным, культурно оформленным, либо деструктивным, когда никто не поймет, что произошло, откуда «ноги растут».

Человек только тогда осмысленно переживает наказание или поощрение, когда они совпадают с его критериями. Включается рефлексия, позволяющая взглянуть на себя со стороны, и только тогда можно говорить, что мы создаем условия для развития. А формальные оценки порождают столь же формальное к ним отношение, выпрашивание более высоких отметок, натягивание баллов и т.д.

Учитель сегодня по-прежнему оценивает успехи или неудачи что первоклассника, что выпускника. А ведь это принципиально разные люди, у них разные психологические структуры и потенциал, средства коммуникации и понимания, способность переживать неудачи или искушение «медными трубами», самоуважение.

И потому я стою на том, что уже в средней школе подростки должны включаться в процесс выставления отметок, учиться понимать, за что их наказывают или поощряют. А уж в старшей школе и подавно надо знать, в каком случае осмысленна экспертиза, а в каком разумнее все отдать «на откуп» механизму самооценки. Известно же, что порой «четверка с минусом» ученику ценнее, чем «пять с плюсом». Потому что если я дополнительно занимаюсь в физико-математической школе – это одна ситуация и один с меня спрос, и совсем другая, если мне нужен приличный балл по математике в аттестате лишь для того, чтобы он не закрыл мне дорогу в гуманитарный вуз. Если я изучаю

иностранный язык не первый год, да еще с репетитором, учитель может снизить мне оценку за произношение. А если я только начинаю знакомиться с новым для меня языком?! Что, будем в любых случаях подходить с одинаковыми критериями? Или когда-нибудь над подобными вопросами задумаемся?

М.Х. *И у тебя есть соображения, как вывести новые подходы на нормативный уровень?*

Б.Х. Для начала надо ответить на вопросы, относительно какого внешнего норматива выводятся оценки и откуда он взялся? Должны ли все выпускники в равной мере знать одно и то же? У меня пока нет ответа на эти и подобные вопросы. Как человек, через многое прошедший, я знаю, что есть правила приличия, принятые в данном обществе, и, согласно им, говорю я своим школярам, наш гимназист не может не знать, что, например, в психологии существует 6-7 научных школ, хотя может в них глубоко не вникать. Наш выпускник не может не знать определенных фамилий, например Шекспир или Булгаков. Но это правила определенного времени, о них всякий раз договариваются, а потому соблюдают.

М.Х. *Насколько я слышал от директоров вариативных школ, в последние годы многие лицеи и гимназии заключают с учениками договоры о совместной образовательной деятельности.*

Б.Х. Как правило, с родителями. Но если это осмыслено в начальной школе, если пора задуматься над вариантами, когда дети переходят в шестой или седьмой класс, то уж в 10-11-х... Да, можно привлекать родителей старшекласников. Но главным контрагентом должен стать этот самый старшекласник. Если, конечно, мы хотим, чтобы он вышел из системы общего образования зрелым человеком.

М.Х. *Главный контрагент!.. Звучит красиво, но как быть, если должный быть зрелым человек, попав в конфликтную ситуацию – скажем, учитель постоянно придирается, занижает оценки, одноклассники оскорбляют или еще что-то, – не может за себя постоять? Имеют ли право родители прийти в школу для защиты своего ребенка? И если имеют, то к кому в таких случаях обращаться как к посреднику и коллеге: к конкретному педагогу-предметнику, классному руководителю, завучу школы, директору?*

Вопрос продиктован недавно выслушанной сентенцией, суть ее сводилась к тому, что если в младшей школе появление родителей в школе не возбраняется и даже поощряется, то в подростковой, тем более в старшей школе это уже недопустимо. Мол, вмешательство родителей может лишь усугубить ситуацию. К тому же, дети должны сами прожить и научиться разрешать свои «межличностные» конфликты, иначе они никогда не повзрослеют и войдут во «взрослую» жизнь неподготовленными к ней. И еще: при таком вмешательстве «сильные» родители чаще всего не способствуют становлению характера своего ребенка, а корежат его.

Б.Х. Мой ответ: родители как самые близкие люди **всегда имеют право** вмешаться, если их ребенку что-то угрожает. Другое дело, как они это делают: «врываясь» в школу и действуя как слон в посудной лавке или вступая в особые отношения «по поводу», считаясь с тем, что тот, чьи права они отстаивают, сам должен уметь защищаться. Но декларируемое «сам должен уметь» – это не более чем наше хотение, а что в итоге получается?.. То есть, с одной стороны, я этого твоего собеседника понимаю и поддерживаю, с другой – его сентенция всего лишь декларация, которую вряд ли можно применить к любой ситуации. Я знаю множество случаев, когда прямое вмешательство родителей в межличностные отношения подростков ни к чему хорошему не приводило. Жаль, что родители не всегда это понимают и уж тем более не могут выстроить ясное отношение к случаю. Надо ведь продумать и то, как подросток воспримет действие или бездействие родителей: как стремление выступить вместо него, как вмешательство в его дела или, наоборот, как полное равнодушие. В тех же случаях, когда подростка или юношу нужно защищать от безнаказанно агрессивного отношения сверстников, учителей или школьной администрации, тут уж право родителя вообще неоспоримо. Вопрос лишь в том, как он – она – они это делают.

Почему мы умнее шимпанзе

Б.Х. Кстати, к вопросу о «межличностных» отношениях: буквально сегодня я спросил своих старшеклассников, почему, с их точки зрения, многие взрослые предпочитают некооперативные формы поведения?

Например, воскресенье, семь утра, большинство жильцов дома спят, вдруг кто-то включает дрель. Это означает: ее владелец не считается с тем, что другие люди отдыхают, их для него будто бы и нет, он полагает, что, будучи у себя дома, может делать все, что захочет. Тем самым он игнорирует интересы соседей, учитывая только свои и не понимая, что порождает конфликт.

Другой пример. К остановке подъезжает переполненный автобус. Ожидающие хотят войти, но те, кому выходить на следующей остановке, уже приготовились, стоят у выхода и мешают остальным. Входящие втискиваются, преодолевая сопротивление. На следующей остановке ситуация оборачивается: тот, кто втиснулся, отвечает на претензии пассажира, который хочет сойти – как ты мне разрешил войти, так и я тебе позволю выйти!..

Авторы воспитательных методик рекомендуют нравственные заповеди, древние правила, например такое: поступай по отношению к другим так, как хочешь, чтобы поступали с тобой! А я спрашиваю: эти нормы существуют тысячи лет, покажите мне, кто их не знает? Или кто-то полагает, что их нарушают по незнанию? И «на иглу» человек садится тоже по незнанию? Я утверждаю: очередная ложь! Мы врем сами себе, желая двигаться простейшим путем.

М.Х. *В одном из интервью твой московский коллега Александр Асмолов выдвинул тезис: «Вместо заповедей нужны правила, нарушения которых караются». И далее: «Я боюсь, что все сведется к педагогике, хотя все должно быть сведено к идеологии».*

Б.Х. Поскольку я хорошо знаком с Александром Григорьевичем, то убежден, что высказал он развернутый тезис, а в газете опубликован вырванный из контекста фрагмент. В любом случае я с ним абсолютно солидарен: современная педагогика, «избавленная» от идеологии, сведена к преподаванию учебных предметов, что к педагогике никакого отношения не имеет.

М.Х. *И заповеди «не убий», «не укради», «не возжелай жену ближнего своего» – это всего лишь лозунги? Но в таком случае мы должны признать лозунгом, который не может стать повседневной нормой, любую статью самых прогрессивных конституций и замечательных деклараций.*

Б.Х. Да, потому что любая конституция, хотя и является законом прямого действия, есть все-таки свод рамочных правил,

а декларация – нечто вроде протокола о намерениях. Никакие заповеди никогда впрямую не работали, не работают, не будут работать. Ни одна мысль, как тебе хорошо известно, напрямую не превращается в действие. Мысль – это схема, заповедь – общая схема, основа, на ней всегда выстраивались конкретные формы жизни, детализировались правила и т.д. За любой заповедью стоит система норм и правил, из заповеди вытекающих и на ней построенных.

Никакие нормы и правила не могут быть взяты в готовом виде, они должны «прорасти» вместе с взрослением каждого конкретного ребенка. Обычно он не принимает конструкции взрослого мира. Для него все вокруг пронизано этими «взрослыми» нормами, они ему обрыдли, тем более что за любым их нарушением следует наказание. Бессмысленно спрашивать, почему ребенок поступает так, а не иначе, для него такие проявления естественны, да? И только после того, как он начинает понимать, что можно действовать иначе – лучше, эффективнее, его мир преобразуется, он усваивает новые способы понимания и автономного поведения.

Как буржуазия выращивала своего могильщика, так и мы, взрослые, выращиваем своего критика, сильного оппонента. Отныне ему ничего нельзя декларировать, он ничего на веру не принимает, он должен все проверить, пропустить через себя, через свой конструктивный опыт, а умный взрослый должен помочь ему такой опыт обрести – опыт правового поведения.

Об этом, как я понимаю, и сказал Асмолов. Надежда на действенность заповедей самих по себе эфемерна. Взрослые могут кукарекать сколько угодно, но рассвет не наступит. Любую базовую норму необходимо переводить в системы деятельности – в правовую форму и методы правового регулирования по типу «если... то...».

И вот я спрашиваю школьников, почему порой некооперативное поведение предпочтительней? Ведь любой человек, стоит ему лишь начать размышлять, понимает, что выгодно и что невыгодно. Можешь предугадать ответ ребят?

М.Х. *Предпочитаю услышать от тебя.*

Б.Х. Они сказали: люди **не хотят** вести себя кооперативно! Потому что тот, кто хочет, может все. Есть «не могу» и «не хочу»: все могут, но не все хотят.

М.Х. *Третий вариант: не умею.*

Б.Х. Подожди. Я ребятам возразил: нет, такой ваш ответ я не приму, вы предлагаете очень уж поверхностное объяснение. Принимая его, проще всего перенести ответственность за происходящее на другого: он меня не понимает, потому что... не хочет. И привел им твой рассказ о пятилетнем пацаненке, который сказал маме: я-то тебя понимаю, но и ты меня пойми!.. А дальше все развивается по любимой присказке моего приятеля: ты-то вдаришь, я-то выживу, я-то вдарю, ты-то выживи...

Принявшись обсуждать разные ситуации, ребята пришли к выводу, что люди много чего знают, но, как ни странно, не всегда умеют. Тогда-то и проявляется твой, третий, вариант: не «не хочу», а «не умею, и поэтому не хочу». Потому что умение требует усилий по его обретению. Люди не умеют считать...

М.Х. *Просчитывать?*

Б.Х. Именно считать не умеют, а потому и не просчитывают, принимая за умение считать странные вещи. Я их спрашиваю: про что математика? Они начинают говорить про величины, числа, уравнения, приемы разные и т.д. Тогда я рисую на доске простое математическое выражение, например корень квадратный или сумму двух чисел, и спрашиваю: что в нем отображено, это о чем? Пока все думают, до одного «инсайта» доходит: это – про отношение! Да, вся математика в основе своей – про отношения. Поэтому если мы умеем считать, то можем не только удерживать ситуацию, но и выходить за ее границы.

Кстати, наши гимназисты учатся «выкладывать» свои представления на доску, благодаря чему обретают возможность рефлексировать. Именно в этот момент, с прорисовки простейших схем на доске, и появляется мышление, которое «строится» тем, кто у доски стоит. Об этом еще Выготский говорил: психика – это результат переживания, то есть установление связи, отношения между собой и миром, поэтому психология – не внутри головы, она между миром, отраженным в схеме на доске, и человеком.

М.Х. *Ты связываешь психику с интеллектуальной функцией или мышлением?*

Б.Х. О, замечательный вопрос, вот что значит школа Щедрицкого, в которой учат разводить эти понятия! Нет, я не психику с ними связываю, я лишь полагаю, что она позволяет человеку или, если угодно, интеллекту «подключаться» к мышлению.

Благодаря наличию первого, его функции «анализируют» характеристики окружающей среды и обеспечивают способность организма к ней подстраиваться, приспосабливаться – мы можем решать лишь ситуативные, сиюминутные задачи, что называется, здесь и теперь. Но только мышление, которое несоизмеримо мощнее интеллекта, позволяет нам строить программы и проекты, то есть будущее, увязывая его с прошлым и настоящим, и в силу этого организовывать свою деятельность, кооперироваться с соседями и т.д.

Скажем, детеныш шимпанзе, а это самая продвинутая из обезьян, все месяцы детства движется в своем интеллектуальном развитии чуть ли не быстрее человеческого детеныша, но, выйдя из детства, остается на том же уровне. Почему? Потому что кроме интеллектуальных функций обезьяна ничего освоить не способна. А ребенок уже в самом раннем детстве встречается с речью, со знаковыми формами мышления, благодаря чему он способен действительность воспринимать в ее многозначности.

Едва ли не первый признак такой способности проявляется «фазой зеркала»: видя свое отражение, малыш узнает, что это он – и совершает открытие: он есть не только здесь, но и там. Открытие в том, что в зеркале-то его на самом деле нет! Этому предшествуют определенные игры, которые малышу очень нравятся. Например, он сидит на руках у матери, папа то появляется из-за ее спины, то исчезает, а малыш ждет его в том месте, где папа должен возникнуть. Более того, он знает, что папа есть все время, хотя в какие-то моменты его не видит. В подобных играх у ребенка формируется способность к мышлению.

М.Х. *Когда пацаненок вставляет палку между ног, прыгает и кричит: «Я всадник!», он понимает, что палка это не конь?*

Б.Х. Конечно, палка для него – такой же знак, как слово. ГП в статье «Игра и детское общество» писал: на каком-то этапе дети перестают «быть самолетиками» и начинают обсуждать правила игры в самолетики – правила по поводу игры. Кстати, именно здесь они получают первые опыты формирования толерантности, это то, о чем Лидия Семина пишет в книге «Учимся договариваться». Потому что следующий шаг – это учиться следовать своим же договоренностям.

Вот тебе замечательный пример. Пару лет назад в одном из классов нашей гимназии ребята купили в складчину магнито-

фон, но никто не подумал, что предварительно надо было договориться, говоря юридически, о процедурах и параметрах его использования. А дальше возникает типичная для подобных случаев ситуация. На перемене один из владельцев включает магнитофон, другой в это время читает, музыка ему мешает, он подходит и ее вырубает. Недовольны оба, возникает «толковище»:

- Щас я тебе в лоб дам, и ты поймешь, кто может включать, а кто нет.

С угрозой приходится считаться, и тот, кто адекватно ответить не может, соглашается:

- Ладно, сейчас я сметаюсь за Вовкой из седьмого «б», он тебе такого пенделя отвесит, мало не покажется...

Тут уж не до магнитофона, про него «оппоненты» забывают, входят в раж, ситуация раскручивается по принципу «а я гранату взорву»... «а я за пулеметом сбегаю»... в бой вступают полки, дивизии, армии. Страшное дело...

Любая договоренность требует определенной культуры и организации, но кто и где этому ребят учит? Тогда как дети, которые научились преодолевать простые противоречия, например, заранее условившись, как будут пользоваться общим магнитофоном, смогут и в более сложных ситуациях вспомнить, как выходить из конфликта.

Апелляции к правилам, которые оказываются конвенциональными, то есть принятыми обеими сторонами, и к которым можно всякий раз возвращаться – это и есть предтеча права.

Недостаточно создать норму в ситуации, хотя именно здесь начинает строиться то, что называется правовым сознанием, правовым мышлением. Мы договорились и сняли напряжение нашей жизни «здесь и теперь». Это необходимо, но не достаточно. Вот если мы научимся новое правило вычленять и класть в «банк», а затем в сходной ситуации не примемся выработать его заново, мы или другие, но воспользуемся извлеченным из «банка» – вот это и будет правом, так оно появляется: не мною найденное для конкретной ситуации, а другими принятая норма.

Например, когда люди поймут, что деньги – это определенные знаки, в которых нечто воплощено, они перестанут заблуждаться по поводу экономики, которая якобы взята как базовая идея организации общества.

М.Х. *Так почему же более распространено некооперативное поведение?*

Б.Х. Потому что, как ни странно, оно более легкое, инфантильное. Это, если хочешь, возврат даже не в детство, а в ответственность природы, в до-социальную жизнь. Человек ведет себя в ситуации,сообразно сиюминутному удобству, не просчитывая, что уже через пять минут это обернется для него большими потерями. Он решает свои затруднения «здесь и теперь», ему сейчас надо снять напряжение. А потом хоть трава не расти.

Мудрый во власть не стремится

М.Х. *У тебя нет ощущения, что нынешний системный кризис в образовании инициирует переход в новое время – от педагогики воспроизводства к педагогике развития?*

Б.Х. Может быть, но меня тревожит один вариант. Идея **развития** не тождественна идеологии **«развивания»**. Если есть тот, кому будет дано право кого-то развивать, то обязательно найдутся и те, с кем он будет делать все, что заблагорассудится, оправдывая любые свои действия «презумпцией развития».

Мне это напоминает известную советскую схему, по которой человека рассматривали как «солдата партии»! Извлекали его откуда угодно – из технологического института или средней школы, с производства или из профсоюзных, комсомольских верхов – и назначали на должность, например, секретаря райкома, горкома, обкома. С этого момента «солдат» занимал в иерархии место, которое трактовалось известной присказкой «ты начальник – я дурак, я начальник – ты дурак», при этом даже учитель становился начальником. И люди, которые никогда не занимались управлением, начинали руководить людьми, оценивать их и качество их работы. Предполагалось, что такие руководители сумеют собрать вокруг себя квалифицированных экспертов. Увы, такого почти никогда не происходило. По известной причине.

Они как рассуждали? Будь я дурак, меня ведь не назначили бы! Следовательно, как я про это думаю, так оно и есть. И все: дальше уверенность свежеспеченного начальника в своей правоте подкреплялась челядью. Ей всегда выгодно поддерживать такого рода установку. Челядь, как рыба-прилипала, на этом

преуспевает: образуется «двор», который перекрывает новичку все каналы связи с внешним миром. Даже если он пришел на новое место с интересными идеями, через некоторое время он непременно оказывался в изоляции.

Психолог потому берет в группу для совместной работы не больше 12 человек, что только в этом случае он сохраняет интенсивный и качественный контакт непосредственно с каждым участником. Будет участников работы больше, возникнет необходимость в посреднике.

Полагать, что человек, окруженный челядью, самостоятельно принимает решения – опасная иллюзия. Да, он подписывает все документы. Но кто их готовит, какие обоснования и в каком контексте предлагает? Поэтому хвост виляет собакой. Или, как сказал все тот же Ежи Лец, колокол начинает раскачивать звонаря.

Поразительно точно. В том числе для образовательных структур. Программа, учебный план и динамика учебного процесса, оценка эффективности школы с точки зрения поступивших в вузы выпускников или количества отличников – все это в совокупности и есть тот самый колокол.

М.Х. Почему?

Б.Х. Потому что эти показатели ограничивают свободу творчества учителя. Довольными же остаются только те, кто, как я говорил, «держат школу», то есть занимаются воспроизводством одного и того же. Они, как некогда ставшие руководителями «солдаты партии», боятся ровно того, что с ними и происходит: боязнь чего-то объединяет человека с предметом его страха. И потому то, чего мы боимся, с нами чаще всего и случается. Они чутко улавливают разницу между собой и компетентным профессионалом и потому боятся, что ими начнут манипулировать – как в свое время они другими. И потому ими манипулируют некомпетентные прихвостни.

М.Х. *Владимир Лефевр предупреждал: не претворяйте свои опасения в явь!..*

Б.Х. Да, боясь чего-то, мы начинаем переживать свой страх задолго до того, как это что-то с нами случается.

М.Х. Как «бедная Эльза» из сказки братьев Гримм.

Б.Х. Несложно понять, почему квалифицированные, компетентные люди неудобны. Они дорожат своим именем, опираются на мышление, самостоятельны, плохо встраиваются в ап-

паратные структуры, особенно армейского типа, с трудом подчиняются, тем более не приемлют глупости, фанаберии. Мудрый человек во власть не стремится, это давно известно.

М.Х. *Давай вернемся к оппозиции «воспроизводство – развитие». Понимаю, что тебя насторожила опасность идеи «развивания». Но ты же не можешь не согласиться, что человечество произвело уйму ненужных, а то и вредных вещей, погрязло в «вещизме», а потому, хоть и медленно, с трудом разворачиваясь, переходит из эпохи функционирования в эпоху развития?*

Б.Х. Принимаю. Забавная, кстати, штука: оппозиция практики и не практики. Еще Платон говорил, что практика – это не то, когда люди нечто руками делают, хотя критерий продуктивности для нее важен. К слову, сама по себе **идея «продукта»** – не меньшая **практика**, чем производство тысячами пар никому не нужных калош. Или избыточное производство алюминия. Все-то того, что потом годами гниет на складах.

Что задает критерий? Вновь не могу не процитировать Маркса: критерием истины служит практика. Но какая? Историческая! А потому инновации или реформы, которые задумало и провело наше поколение, оценят потомки. Лет через 100 – 150 – 200... Мы же единственно можем заниматься своеобразной футурологией – в той мере, в какой у нас развито мышление. Мы можем в мысли спроектировать будущее, оценить тенденции, характеристики, вызовы цивилизационной динамики и понять, что требуется от нас. Но понять системно, а не с позиций той или иной отрасли. И из мыслимого будущего попытаться оценить, насколько практично то, что мы сейчас делаем.

Но даже те, кто предлагают увеличить срок школьного обучения до 12 лет и обсуждают это системно, сферно, не предлагают качественных ответов на критические замечания и вопросы, что позволяет оппонентам втягивать реформаторов в обсуждение ныне существующей школы. А потому, действуя внутри ситуации, доказывают разумность и рациональность предлагаемых изменений, исходя из понятных оппонентам идей воспроизводства.

М.Х. *Ты хочешь сказать, что они не предваряют переход к 12-летке обсуждением главного вопроса – содержания образования?*

Б.Х. И форм организации жизни в новой школе, следовательно, не закладывают в этот переход реформу педагогического образования. Никто же не обсуждает это самое содержание. Но оно не сводится к материалу изучения, к содержимому, об этом еще Выготский писал: содержание – это то, что образуется и удерживается в коммуникации. Это не «что», а «как», каким образом.

М.Х. *Недавно я беседовал на эту тему с одним академиком, в своей области – молекулярной биологии – крупным, известным в мире специалистом. Он утверждает: надо отсеять все лишние подробности, весь «мусор», а давать основные принципы, фундаментальные законы в их взаимосвязях, то есть вернуться на 30-50 лет назад.*

Б.Х. Отлично. Давайте «давать»? Я «за». Но дальше я тихо спрашиваю: а если не возьмут?.. И потому считаю: тех, кто убежден, что необходимо «давать» – то ли, это ли, надо гнать в шею, гнать как можно дальше от школы, потому что они политиканы и спекулянты, они либо карьеру делают, либо кричат как базарные торговки, которых что-то ущемляет.

Поэтому когда мои оппоненты после слов «надо давать это» ставят точку, я им говорю: стоп, ребята, давайте кооперироваться и договариваться. Не точку надо ставить, а запятую, обсуждая, как то, что кем-то предлагается, может поместиться в общем контексте и к чему окажутся способны те, кто возьмет – или не возьмет – то, что предлагается дать.

М.Х. *Например, биологи утверждают, что мы вступаем в век биологии, биотехнологий.*

Б.Х. Постой, давай хоть мы с тобой обойдемся без лозунгов и ярлыков. Со всех сторон я слышу, что грядущий век будет веком биотехнологий или информационным, или экономики, или самоопределения, или еще каким-то... И это все на один век?

На самом деле, за каждым таким лозунгом торчат ушки единственного примитивного интереса: денег дайте!

Приглашая коллег на конкурсы гуманитарных образовательных проектов, мы столкнулись с тремя реакциями. Первая: мы без вас знаем, что и как делать, поэтому дайте денег и гуляйте. Самое смешное, или грустное: давали им деньги, но и год спустя, и два спроси, что сделано, на что гранты потрачены?... Бес толку. Вторая реакция: такого быть не может, то, что вы предла-

гаете, никакого отношения к реальной жизни не имеет, одни фантомы. Любопытно, что обвиняя нас в отрыве от жизни, наши оппоненты даже не подозревают, что между идеей и жизнью всегда должен быть разрыв, иначе это никакая не идея. И третья: мы это давно делаем!.. Если не знаем, то фантом, а если «узнали» нечто знакомое, то давно делаем.

Мне очень нравится чья-то фраза, помню ее не дословно: столкнувшись с необходимостью изменить себя для того, чтобы что-то получилось, человек обязательно найдет кучу оснований для того, чтобы этого не делать...

Фельдфебеля в Вольтеры дам...

Б.Х. Хочу познакомить тебя с уникальным текстом, посылшай. Учащийся в школе должен быть аккуратно и не вызывающе причесан (в скобках: не допускается стрижка «под ноль», под «панка» и т.д.), иметь при себе чистый носовой платок. Учащийся должен следить за чистотой тела, рук, зубов, носа... не разрешается произносить бранные и нецензурные слова и выражения.

Как «тонко» увязана чистота тела с чистотой речи... почти по Чехову. Читаю дальше.

При разговоре со старшими учащийся должен встать, руки в карманах держать нельзя, переход в свободный режим общения допускается с разрешения взрослого. В торжественных случаях одежда учащегося должна соответствовать моменту: мальчики и юноши должны быть в светлых рубашках, темных костюмах, темных полуботинках; для юношей старше 14 лет обязателен галстук. Девочки и девушки должны быть в темных, строгих костюмах и светлых блузках; яркие и вызывающего вида украшения и косметика строго запрещены; обувь – туфли на небольшом каблучке в тон костюму..

Чувствуешь лексику, тональность, слог: «переход в свободный режим общения допускается»!.. И почему в торжественных случаях галстук обязателен? Или кто определит, какие украшения вызывающие? А ведь этот текст – **«Жизнь по правилам гимназии»** – сочинен коллегами в элитарной красноярской гимназии, вчера его с гордостью зачитали и раздали на ежегодном городском родительском собрании.

М.Х. *С какой целью? Как образец для подражания?*

Б.Х. Не знаю, может быть. Хотя у меня отторжение вызывают буквально все положения этого, с позволения сказать, документа. Например, я согласен с тем, что в школе нельзя курить, но почему надо написать курение **категорически** запрещено? Почему, разумеется, категорически запрещается приносить в школу **вещи, не имеющие отношения к занятиям?** В первом же пункте первой главы – **«Внешний вид учащегося»**, а это **«оценивается»** при выходе из раздевалки дежурным учителем или, того лучше, администратором – ребят обязывают **приходить в школу опрятно одетыми (чисто, аккуратно, не пестро), иметь и переобувать в школе сменную обувь, уличная и сменная обувь должны быть чистыми.** Но ежели она чистая, зачем ее менять? Впрочем, как это у нас в Красноярске обувь может быть чистой?..

За нарушения следуют: **уведомление родителей; вызов родителей в школу; направление на беседу с медицинским работником, психологом школы; вызов на административное совещание и педсовет.** Обрати внимание: беседа с медицинским работником или психологом – тоже наказание.

Расписан чуть ли не каждый, начиная буквально с порога школы, шаг ученика; читаю: **при входе в школу учащиеся здороваются с дежурным администратором, учителем, товарищами, вытирают ноги, раздеваются... В раздевалке... не задерживаются, игры и возня в раздевалке запрещены, посещение раздевалки в течение учебного дня допускается только в присутствии гардеробщицы.**

Это какая-то особого типа поэзия. Например, говорится, что ученики должны прийти в класс не позднее, чем за пять минут до начала занятий, и **для помощи учащимся в выполнении этого пункта в школе дается предупредительный звонок. Нахождение учащегося после предупредительного звонка вне учебных кабинетов рассматривается как опоздание на урок. Опоздавшие учащиеся регистрируются дежурным администратором или учителем, получают записи об опоздании в дневник.** Обрати внимание, **опоздавшие допускаются с разрешения заместителя директора по воспитательной работе,** учитель на это права не имеет.

А как подробно расписаны **«Требования к учащимся по содержанию учебных принадлежностей, соблюдению культу-**

ры учебного труда!» Учебники и книги должны быть аккуратно обернуты, тетради – чистыми и опрятными, хорошо подписанными, с полями. Письменные принадлежности ученика должны быть следующими: ручка, хорошо очищенный карандаш, необходимые приборы для выполнения задания по геометрии, черчению, фломастеры. Не разрешается начинать новую рабочую тетрадь, если не закончена старая, что удостоверяется подписью учителя по соответствующему предмету. Требуется обязательное соблюдение полей, запись числа и пропуск строчки перед каждой письменной работой, если страница не новая. Ученик при письме должен отделять один смысловой отрывок от другого красной строкой. Тетради хранятся учащимися в специальной папке. Учащийся обязан иметь все необходимые принадлежности на каждом уроке, забывать или по каким-либо другим причинам не приносить необходимые на уроке принадлежности – учебник, книгу и тому подобное (пункт 3) – запрещается.

М.Х. Так и написано: запрещается забывать?

Б.Х. Именно. Авторы решили проблему, недоступную величайшим умам человечества! Забыл? Не имеешь права, и потому помни! Никаких сомнений! А еще **учащийся должен выполнять все работы четким разборчивым почерком с наклоном вправо. Дневники учащихся должны быть в обложке, без украшений и изображений. Дневник заполняется учащимся в соответствии с инструкцией, проверяется классным руководителем еженедельно, выдается на еженедельном классном собрании, подписывается родителями. Дневник предоставляется учащимся по требованию любого работника школы. Любого! И потому держи дневник при себе постоянно, иначе не сможешь предъявить его по требованию хоть гардеробщицы, хоть посудомойки. Не предъявишь – вызовут родителей или потянут на педсовет.**

Не разрешается стирать записанное в тетрадях и дневниках, вырывать листы; все листы в тетрадях и дневниках учащихся должны быть пронумерованы. Каждый учащийся должен иметь по две рабочих тетради по русскому языку и математике и по одной тетради для контрольных работ по этим же предметам. По остальным предметам каждый уча-

щийся должен иметь по одной рабочей тетради и по одной тетради для контрольных работ. В тетрадях поля должны быть шириной 2,5 сантиметра, проведены простым карандашом; в тетрадях по русскому языку дата пишется прописью, по остальным предметам – цифрами. За датой пишется тема урока (начиная с пятого класса). Неправильно написанное должно быть аккуратно зачеркнуто одной прямой чертой.

М.Х. Пощади, и так уже все ясно.

Б.Х. Осталась последняя глава: «Требования к учащимся на уроке», который начинается только – внимание, только! – при наличии всего необходимого для нормальной учебной работы. Мел, чистая доска, тряпка тщательно вымыта и отжата; класс должен быть чисто убран и проветрен, дежурные по классу обеспечивают такую готовность учебного помещения к каждому уроку. Ничего лишнего на учебном столе не должно быть у учащегося; перечень необходимого на каждом уроке и в определенные моменты урока, например на самостоятельной работе, определяются учителем.

При вызове для ответа учащийся должен встать и выйти к доске... В некоторых случаях возможен ответ ученика с места, как стоя, так и сидя... да, да, допускаются ответы сидя! Это ли не свобода, это ли не демократия! Впрочем, ограниченная: порядок ответов с места определяется учителем, а учащиеся, желающие отвечать или что-либо спросить у учителя, обязаны поднять руку. Каким-либо другим способом обратить на себя внимание учителя нельзя!..

И финал: учащийся стоит у доски лицом к классу или, при ответе с места, лицом к учителю, говорит громко, внятно, не спеша, пишет на доске аккуратно, разборчиво. При ответе с использованием плаката, карты, схемы и тому подобного стоит в пол-оборота к классу, показывая указкой то, что необходимо правой или левой рукой в зависимости от расположения материала. Во время урока, сидя за учебным столом, учащийся обязан следить за осанкой, постановкой ног и наклоном головы. Учащийся обязан выполнять распоряжения учителя относительно правильной осанки. Учащиеся по окончании урока встают и по распоряжению учителя уходят из класса спокойно. Подсказки и списывание на уро-

ке категорически воспрещаются. В классе ведется рапортничка. Нарушение настоящих правил учащимся во время урока фиксируется учителем с обязательной записью соответствующих замечаний в дневнике нарушителя.

М.Х. *Что же ты собираешься с этой «поэмой» делать?*

Б.Х. С тех пор как мне ее передали, меня гложет одна мысль: прежде всего ее необходимо опубликовать Целиком.

М.Х. *Допустим, опубликуют, что дальше? Кто-то даже возликует, немедленно все пункты перепишет и начнет применять в своей школе.*

Б.Х. Для меня это уникальный документ, проявляющий степень ненависти автора, или авторов, к детям, уникальная иллюстрация грез по казарме, к которой школа, несмотря ни на что, продолжает тяготеть. Ребенка в этом тексте просто нет. Есть ученик как функциональная единица. Солдат, ресурс, средство достижения учебных целей. И это очень серьезно.

Я не удивился бы, если бы такой текст сочинили в школе, есть у нас в рабочем районе, которая целиком сохранила советские порядки, пионерскую и комсомольскую организации. Но эта престижная гимназия с углубленным изучением английского языка претендует на соответствие современным условиям, как федеральная экспериментальная площадка она известна не только в Красноярске. Поэтому я не могу расценить появление такого свода правил как случайный вывих.

М.Х. *Его авторы скажут, что заботятся об эффективности учения, хотя скорее их заботит спокойствие учителя.*

Б.Х. Уверяю тебя, они руководствовались благими намерениями и, услышав тебя, оскорбятся до глубины души. Вот почему мы должны проверять себя, слушая свои тексты ушами других людей.

Мне этот текст напоминает устав морского кадетского корпуса. Вот что важно: коллеги полагают, что они, обращаясь к архивам, делят историю. И, скорее всего, будут утверждать, что восстанавливают гимназические традиции.

М.Х. *Хотя напроць вылетают из современного контекста.*

Б.Х. Из правового контекста точно. Почти все перечисленное – вопиющее нарушение прав человека, полностью противоречащее Конвенции прав ребенка. Я тоже не исключаю, что среди педагогов найдутся его сторонники, а потому считаю не-

обходимым познакомить с этим текстом всех, кто озабочен правами ребенка и реализацией программы толерантности.

М.Х. *Но что, у вас нет своих правил? Нет сменной обуви? Никто не встает, когда в класс входит учитель? И вообще жизнь иначе организована?*

Б.Х. Да, иначе, хотя и сменная обувь есть, и за дисциплиной мы следим. С одним, но принципиальным отличием: в нашей гимназии правила не вменены, а непрерывно согласуются, хотя не все соблюдаются. Мы исходим из простого соображения: нельзя вводить правила, которые непременно будут нарушены! Категорически нельзя! Это порождает нигилизм, двоедушие, цинизм. Точно также нельзя давать домашние задания в объеме, с которым невозможно справиться – они очень быстро будут дискредитированы. Требования должны быть разумными, что подразумевает, в частности, принцип распределения: правила всегда должны соблюдать, как минимум, две инстанции – и ученик, и учитель. При этом учитель должен иметь право и возможность запрещать, но так, чтобы запреты или ответное им сопротивление побуждали договариваться и определять границы дозволенных действий.

В любом случае ребенок должен понимать смысл того, что от него требуют. Когда пацану в первом классе говорят, что он должен чистить зубы, иначе к сорока годам у него зубы испортятся, это разговор взрослого с самим собой или с кем-то еще, но никак не с этим малышом. Он скорее примет, что, не почистив зубы, получит подзатыльник. Вот это ему будет понятно. Хотя вопрос, почему получишь подзатыльник, останется одним из секретов взрослого. И они должны быть – не всегда и не во всем разумно быть открытым.

Мы исходим из того, что ограничения и запреты – это вызов детям. Не пробудили встречного движения, значит, сработали в пустоту. Мы не пересеклись, не встретились. Да, наши ребята в гимназии меняют обувь, но лишь потому, что та, в которой они идут по улице, грязная. Кстати, знаешь, почему в некоторых западных странах нет сменной обуви? Там улицы чистые, их ежедневно моют.