

Образование и революция

Аннотация. Рассматриваются альтернативные подходы к пониманию грамотности в связи с опытом развития отечественного образования. Раскрывается взаимная обусловленность системных связей между альтернативами в понимании элементарных основ образования, неформальными стратегическими целями начального и среднего образования, приоритетами в выборе механизмов организации школы и характером общественного развития.

Ключевые слова: грамотность, доступность образования, природосообразность, содержание образования, социальный капитал, социальная мобильность.

Вероятно, таково общее правило: чтобы сделать некую сферу сложных явлений значимой для многих, нужно найти простые основания или для понимания ее, или (во всяком случае) для грамотного использования.

Великие открытия могут долго оставаться герметично скрытыми в мире науки, элитарного искусства или философии до тех пор, пока не прояснятся их основания или четкие алгоритмы применения, – тогда они запускают революционные перемены в общественной жизни миллионов людей. Преподаватели физики и химики любят напоминать, что самые великие шаги в понимании Вселенной были сделаны именно тогда, когда ученые добрались до рассмотрения ее элементарных частиц. Так и в истории образования действуют два двигателя: прецеденты успеха, опыты уникальных свершений – и поиски достаточно простых и, в силу этой простоты, прочных и воспроизводимых моделей организации учебной жизни.

Попробуем в связи с этим взглянуть на несколько вещей: на два идеала простоты в подходах к методам обучения, на два идеала грамотности, на два идеала

социальной мобильности, задаваемой образованием. Мы увидим, что выбор между этими идеалами носит далеко не только «школоведческое», но и весьма многоплановое значение для жизни страны.

ДВА ИДЕАЛА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОСТОТЫ

1

Два имени из истории педагогики известны миллионам людей, никогда не вникавшим ни в какие образовательные теории и методики. Они знамениты как имена-легенды, образы-легенды. Это Януш Корчак, уходящий со своими воспитанниками в газовую камеру, и Иоганн Генрих Песталоцци, «спаситель бедных и отец сирот», вечно неустроенный швейцарский чужак (которого, по преданию, так и дразнили: «чужак чужаков из страны дурачков»), опекавший бесприютных детей и заводивший в течение долгой жизни все новые педагогические предприятия после того, как рушились прежние.

Но всемирная слава по-своему подшутила с их наследием, затмив драматизмом биографии суть того, что было открыто, сделано, провозглашено ими. Лишь малая часть из слышавших

о Януше Корчаке знакома с его педагогическими воззрениями. И уж совсем немногие подозревают о решающей, ни с чем не сравнимой роли Песталоцци как создателя теоретических основ народного образования, общедоступной начальной школы и провозвестника всех ключевых идей дошкольного воспитания.

События и исторические анекдоты, связанные с его судьбой, описаны во многих книгах, о них, наверное, не забывают сообщать своим студентам преподаватели педагогических дисциплин.

Но многие ли из рассказчиков добавляют, что значение этих давних сюжетов далеко не просто историческое? Что вся картина главных школьных и дошкольных открытий в прошедшие два с половиной столетия вплоть до сегодняшнего дня – это преимущественно реализация той программы, которую первым ясно увидел и осознал Песталоцци? Что именно им эта программа была четко определена, очерчена, задана во всех важнейших узловых точках?

2

Песталоцци так перечислил главные задачи начального образования:

- найти во всех разделах человеческой деятельности и знания твердые и надежные основы;
- простым и доступным всем путем укрепить душевные силы детей для овладения любыми знаниями;
- придерживаться спокойного и кажущегося равнодушным выжидания результатов начинаний, которые должны развиваться постепенно сами по себе.

Сегодня эти тезисы продолжают звучать столь же непривычно, «далеко от жизни», как и двумя столетиями ранее. Но попробуйте вспомнить знакомых вам по-настоящему талантливых воспитателей или учителей начальных классов. Не покажется ли вдруг, что в русле примерно такого мировоззрения (осознанно или куда чаще интуитивно) они и действуют? Что примерно в такой «воспитательной атмосфере» и живут дети во многих наиболее счастливых и благополучных семьях?

Главная задача – не обучить, даже не воспитать (в привычном морализаторском понимании), а укрепить душевные силы детей. Тогда

остальное – приложится. Тогда можно придерживаться спокойного и кажущегося равнодушным выжидания результатов (Песталоцци, 2008). Укрепляются же душевные силы детей на основе того типа образования, который Песталоцци назвал «элементарным», всю жизнь уточняя его реалии и подробности в ходе собственной практики.

Слова *природосообразное* и *элементарное* в сочинениях Песталоцци повторяются сотни раз. Но то, как эти слова рассматривает автор, едва ли не противоположно нашему привычному их пониманию. Природосообразное – это именно то, что отделяет человека от его животной природы: «Истинная сущность человеческой природы – это совокупность задатков и сил, которые отличают человека от всех прочих существ на земле» (Там же; см. также: URL: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi_Swan_song.htm). Природосообразное для человека – это собственно человеческое, это едва ли не в первую очередь его способность к преодолению импульсов «природного» эгоизма: «...Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внося в него человеческое и божественное начала. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости» (курсив мой. – А.Р.) (Там же).

3

А элементарное действие, согласно Песталоцци, – это... всегда сложное действие, т.е. такое, в котором неразрывно соединяются силы человеческого сердца, человеческого ума и человеческого мастерства. Лишь целостность «воздействия на сердце, ум и руку» в каждом педагогическом приеме, в каждой «элементарной клеточке» педагогических событий позволяет расценивать их как элементарные, т.е. способные «захватывать человека, воздействуя на силы его природы во всей их совокупности» (Там же). Поэтому для Песталоцци природосообразность и элементарность – две стороны одного явления.



об авторе



А.С. Русаков, журналист издательского дома «Первое сентября», научный сотрудник ФИРО

С другой стороны, элементарное – это те самые твердые и надежные, простые и доступные основы, которые могут ненавязчиво становиться привычными, приобретать черты ежедневной нормы.

Элементарное образование учит ребенка мысля любить и любя мыслить. Но природа обеспечивает развитие любви еще до развития мышления. Элементарное умственное образование должно начинаться не с обучения законам мышления, а с развития мыслительных способностей. Оно заботится о том, чтобы энергично оживить в ребенке эти способности, приучить его повседневно ими пользоваться. Подобно этому элементарное нравственное образование, применяя свои средства для обеспечения достоинства нашей внутренней природы, возвышая нашу душу, не начинается с изложения правил благочестия и добродетели. Оно с той же заботливостью старается энергично оживить в детях элементы всех высочайших помыслов – любовь, благодарность, доверие – и сделать для детей привычным повседневное их приложение к жизни (Там же).

Те методы обучения, «атомами» которых служат такие приемы и такие события, которые одновременно обращены к способностям сердца, ума и рук, – элементарны и природосообразны.

Можно ли помыслить основы и принципы начального образования как-то иначе? Можно, не раз пробовали. Но так – получается, а так – нет.

Мы можем примерить ключевые правила «элементарного образования» (да и многие из дидактических принципов Песталоцци) к большинству современных методических поисков. Чем резко выделяются наиболее успешные, наиболее адекватные детям методы, созданные нашими современниками? Чем отличаются они от распространенной массовой практики начального образования? Именно тем, что соответствуют законам, впервые открытым Иоганном Генрихом Песталоцци.

4

Впрочем, все мы хорошо знаем, что большинство начальных классов в нашей стране живет по другим правилам.

...На этом уроке мы рассказываем детям о нравственности, здесь занимаемся

физкультурными упражнениями, здесь ученики неподвижно сидят за партой, «интеллектуально развиваясь», ну а на отдельном занятии они могут поковыряться с поделками. По каждому поводу у нас отдельный предмет, своя методика и утвержденный учебник. Так просто, логично, удобно для массового воспроизведения. В совокупности все это должно интегрироваться во всестороннее развитие. Получается так себе. И, в меру нашего доверия Песталоцци, легко объяснить, что «интегрироваться» все это и не сможет, поскольку разрушено на элементарном, «молекулярном» уровне, переведено из живой материи в мертвую.

5

Мысли Песталоцци по-прежнему кажутся мыслями чудака, странными парадоксами.

Для российской школы привычно считать, что одни дети способны развивать интеллект (для них школа и создана), ну а кому-то (неудачникам, жертвам интеллектуального отбора) придется идти работать руками. Песталоцци без устали твердит о гибельности такого разделения. Он обсуждает «гениев ограниченности» – и не спорит, что их в достаточной мере производит и привычный ход вещей, что и без всякой природосообразности многих удастся научить. Только два очень разных образования получают люди, обученные «противоестественным» методом – или же природосообразным.

Песталоцци утверждает: без опоры личности на память о единстве сердца, ума и мастерства, без опыта такого единства невозможен внутренний мир человека ни с самим собой, ни с людьми.

Впрочем, Песталоцци ясно отдавал себе отчет в том, что оба эти подхода к образованию еще не одно столетие будут существовать рядом друг с другом, проникать друг в друга, открыто разрушать взаимные достижения и тайно их преобразовывать, сталкиваться и соперничать...

ДВА ИДЕАЛА ГРАМОТНОСТИ

Грамотность как технический навык

1

Тема всеобщей грамотности в каждой стране к некоторому моменту переставала

быть заботой семей и филантропических организаций и превращалась в обязанность правительств. Хотя пониматься эта новая обязанность могла по-разному и по-разному резонировала с бурным ходом сопутствующих общественных перемен.

В России эпоха ликвидации безграмотности пришлось на первую четверть XX в. и самым прямым образом оказалась на судьбе русской революции.

«Государство и революция», центральное произведение ленинизма, вроде бы всецело посвящено вопросу о власти. Но в краевольных своих положениях вопрос этот рассматривается здесь в зеркале другого вопроса: о необходимой мере образованности нового массового слоя претендентов на власть. Только в работе «Государство и революция» (сочинявшейся в том самом легендарном «шалаше») Ленин теоретически доказывал право большевиков на установление «пролетарской диктатуры». «Апрельские тезисы» и подобные им манифесты легко воспринимались революционными толпами, но с точки зрения людей, воспитанных на марксистской теории, выглядели или безответственной демагогией, или переходом в лагерь анархистов, или проявлением примитивной жажды власти, отбросившей всякие марксистские условности. О какой «демократической диктатуре» рабочего класса вести речь в стране, где рабочие составляют малое меньшинство населения, а их квалифицированная часть – небольшое меньшинство от этого меньшинства? Задачи марксистской партии в таких условиях казались очевидными: быть двигателем «буржуазно-демократических» перемен, а не гильотиной для них; убирать препятствия с пути индустриального и общедемократического развития страны, а не натравливать вооруженные массы на лидеров этого развития – промышленников и интеллигенцию.

До того марксистская дорога к социализму выглядела вполне определенной: количественный и качественный рост числа рабочих (с таким повышением их квалификации, которое сближало бы

передовых рабочих с инженерами); нарастание солидарного давления на предпринимателей со все большим участием в управлении производством; длительная школа активного участия рабочих в общедемократических процессах со все большим пониманием ими логики функционирования государственных и общественных институтов и пр.

Этим вроде бы само собой разумеющимся социал-демократическим рассуждениям Ленин отвечает главным тезисом «Государства и революции»: для формирования новой «рабочей» власти не нужны образованные рабочие. Для управляющих строительством социализма достаточно «простых, всякому грамотному человеку доступных операций наблюдения и записи, знания четырех действий арифметики и выдачи соответственных расписок» (Ленин, 1969, с. 101). Не серьезное общее, профессиональное и гражданское образование, а всего лишь ликвидация безграмотности (относительно миллионов людей в России худо-бедно уже произошедшая к 1917 г.) – вот простое необходимое условие наряду со сложившимся в европейских империях «высоко технически оборудованным механизмом власти».

2

Тезисы автора выстраиваются примерно так.

1. Не только в передовых европейских странах, но и в России аппарат государственного управления сложился как технологичный и стандартизированный механизм, который превосходно разделяется на простейшие функции.

2. Каждая из этих функций сводится, прежде всего, к учету и контролю, а осуществление этого учета и контроля «упрощено капитализмом до чрезвычайности» (Там же).

3. Каждую из таких функций (в том числе и на высших ступенях, которые по традиции управлялись всякой аристократией и выпускниками университетов) на деле может выполнять вполне примитивно образованный человек¹.

¹ Далее автор объясняет: этот «механизм, ... вполне могут пустить в ход сами объединенные рабочие, нанимая техников, надсмотрщиков, бухгалтеров, оплачивая работу всех их, как и всех вообще "государственных" чиновников, заработной платой рабочего. Вот задача конкретная, практическая, осуществимая тотчас... <...> Все народное хозяйство, организованное как почта, с тем, чтобы техники, надсмотрщики, бухгалтеры, как и все должностные лица, получали жалованье не выше "заработной платы рабочего", под контролем и руководством вооруженного пролетариата – вот наша ближайшая цель. <...> Вот что даст уничтожение парламентаризма... вот что избавит трудящиеся классы от протитуирования представительных учреждений буржуазией» (Ленин, 1969, с. 50).

4. Учет и контроль должны стать всеобъемлющими²; тогда уклониться от них будет невозможно, а школа руководства через учет и контроль прекрасно заменит для рабочих школу гражданского общества³.

5. Образованные люди, конечно, нужны – но они прекрасно будут работать под контролем необразованных⁴. («Не надо смешивать вопрос о контроле и учете с вопросом о научно образованном персонале инженеров, агрономов и пр.: эти господа работают сегодня, подчиняясь капиталистам, будут работать еще лучше завтра, подчиняясь вооруженным рабочим») (Там же).

6. Все это позволяет полностью разогнать прежний государственный аппарат и заменить его «новым, состоящим из вооруженных рабочих». Такой аппарат сможет заставить интеллигенцию организовывать промышленное, образовательное и общественное развитие страны не «снизу» (стачками, митингами, выборами...), а сверху – путем регулируемого насилия.

Далее Ленин уточняет, что речь, конечно, идет о первом этапе социалистического строительства, за которым последуют следующие фазы с отмиранием государства и пр. Любопытно, что характеристики этих гипотетических этапов так и не проявились в России, но зато в очень большой степени реализовались в тех странах, которые пошли путем, противоположным ленинскому. Впрочем, история доказала, что Ленин не только не был утопистом, но стал провозвестником одного из ведущих типов государственной организации XX в. – опирающегося на миллионы малограмотных людей, рвущихся к административным

«Государство и революция», центральное произведение ленинизма, вроде бы всецело посвящено вопросу о власти. Но в краевольных своих положениях вопрос этот рассматривается здесь в зеркале другого вопроса: о необходимой мере образованности нового массового слоя претендентов на власть.

должностям и жаждущих энергично управлять людьми более образованными в ходе решения задач индустриальной революции⁵.

Спроектированное общество создало непривычное сочетание крайних демократических и антидемократических черт. Жесткое подавление всякого самоуправления народных низов оно сочетало с мощным развитием «социальных лифтов». Крестьянское большинство полностью лишалось не только влияния на принятие решений, но и почти всех гражданских прав (символично, что крестьяне в СССР и паспорта-то получили лишь к концу 1970-х). В то же время именно из среды крестьянской молодежи рекрутируется основная масса управляющего аппарата.

Управленческие машины в каждом секторе национальной жизни создавались при этом нарочито сложными, их подножия и вершины терялись в тумане (почти мистическом), зато функции их винтиков, приводных ремней вроде бы получалось предельно упростить и четко регламентировать.

Каждый «винтик» управления несамостоятелен и беспомощен вне «управленческой машины», зато внутри нее, на указанном месте хорошо понимает «свой маневр». При этом широта осведомленности – не козырь, а источник

² «...Мы хотим социалистической революции с такими людьми, как теперь, которые без подчинения, без контроля, без "надсмотрщиков и бухгалтеров" не обойдутся». Но «...специфическое "начальствование" государственных чиновников можно и должно тотчас же начать заменять простыми функциями "надсмотрщиков и бухгалтеров", функциями, которые уже теперь вполне доступны уровню развития горожан вообще и вполне выполнимы за "заработную плату рабочего"» (Там же, с. 49).

³ «Ибо когда все научатся управлять и будут на самом деле управлять самостоятельно общественным производством, самостоятельно осуществлять учет и контроль... – тогда уклонение от этого всенародного учета и контроля неизбежно сделается таким неимоверно трудным, таким редчайшим исключением, ... что необходимость соблюдать несложные, основные правила всякого человеческого общежития очень скоро станет привычкой» (Там же, с. 102).

⁴ «Когда большинство народа начнет производить самостоятельно и повсеместно такой учет, такой контроль за капиталистами (превращенными теперь в служащих) и за господами интеллигентами, сохранившими капиталистические замашки, тогда этот контроль станет действительно универсальным, всеобщим, всенародным, тогда от него нельзя будет никак уклониться, "некуда будет деться". Все общество будет одной конторой и одной фабрикой с равенством труда и равенством платы» (Там же, с. 101).

⁵ Вероятно, что в масштабах большого времени опыт подобных перемен в России будет рассматриваться лишь как черновик гораздо более весомых для мировой истории перемен в Китае. В Китае утверждение «пролетарской диктатуры» прошло и вовсе без участия промышленного пролетариата. Напротив, ни одна страна с многочисленным и развитым рабочим классом так и не пошла по ленинскому пути. Ход и результаты «коммунистических революций» стали если и не прямым отрицанием главных идей марксизма, то, по крайней мере, явной им альтернативой.

опасности; малообразованность – не препятствие, а условие карьерного благополучия, позволяющее оставаться «своим среди своих», в меру удачливости поднимаясь к следующим ступеням.

«Вышел он весь из народа» – хорошее поэтическое определение для миллионов управленцев нового общества, которым менее всего хотелось бы вернуться обратно к деревенской жизни.

3

Конечно, такими характеристиками сказано мало нового; в тех или иных сочетаниях они звучали не раз. Реальная политика и жизнь складывались куда сложнее намеченной схемы. В самой советской системе образования такие представления задавали лишь один ее слой (и не самый главный; к этому мы еще вернемся); зато в очень большой степени они выстраивали параметры «социальной педагогики» для карьерной части общества.

Нам важно здесь выделить круг представлений о «необходимом минимуме грамотности» для успешного деятеля нового общества, типичного субъекта принятия и проведения политических решений, – постольку, поскольку эти черты будут разительно отличаться от представлений другого типа.

Попробуем сформулировать их под углом зрения ключевых социальных задач школы.

1. Грамота – это твердые практические навыки письма, чтения и математики; остальное неважно.

2. Обучение грамоте не только не связано с культурными традициями семьи и местной жизни, но должно подчеркнуть дистанцироваться от них; семейные трудовые традиции должны вытесняться

навыками общественного труда с целями, задаваемыми начальством.

3. Дисциплина – важнейший предмет обучения. Распоряжения не обдумывают и не обсуждают, а выполняют.

4. Другой важнейший предмет обучения – умение действовать по инструкции (а задачи решать – по алгоритму).

5. В коллективе важно не умение сотрудничать, а умение действовать одновременно и единообразно, не выбиваясь из общего ритма.

6. Базовые социальные навыки: осознание требований и их исполнение; в перспективе – предъявление требований другим и контроль за исполнением.

7. Ученик ученику – сослуживец.

8. Нравственность – понятие не общечеловеческое, а исторически обусловленное, определяемое обществом в лице начальства и гибко изменчивое по мере необходимости.

9. Школа – мир всеобъемлющего контроля и учета.

10. Сами учителя являются как организаторами учета-контроля над действиями детей, так и его объектами (в том числе и как представители той самой интеллигенции, за которой нужен глаз да глаз). Вектор их социального развития: превращение из интеллигентов – в служащих.

Подобные задачи не были осознанной политикой Наркомпроса, первому поколению большевистских вождей такие представления о школе показались бы даже чуждыми⁶ – но заданные лейтмотивы будут год за годом усиливаться, впечатывая в школьную систему тот «социальный заказ», который был сформулирован в ленинской брошюре.

4

Однако насколько русская революция была огромным явлением, не сводившимся к большевистскому перевороту, настолько и назревшие революционные перемены в сфере образования вовсе не замыкались в мертвящую тональность «школы ликвидации безграмотности и воспитания совслужащих».

Ленин стал провозвестником одного из ведущих типов государственной организации XX в. – опирающегося на миллионы малограмотных людей, рвущихся к административным должностям и жаждущих энергично управлять людьми более образованными в ходе решения задач индустриальной революции.

⁶ Наряду с известным: «Коммунизм – это есть Советская власть плюс электрификация всей страны», у Ленина есть и еще одно изредка цитируемое определение: «Советская власть + прусский порядок железных дорог + американская техника и организация трестов + американское народное образование = социализм» (Ленин, 1974, с. 550). Вероятно, для Ленина (как и для Н.К. Крупской и прочих наркомпросовских деятелей), желательный образ школы умозрительно представлялся ближе к тогдашним американским образцам, чем к будущему сталинскому единообразию.

1920-е гг. в истории русского образования открываются перед исследователями:

1) идеалами и опытами построения народной трудовой школы (резко прекращенными в 1930-е гг.);

2) идеалами и энергичной организацией политехнической школы (все-таки в первую очередь школы задач, а не просто зубрежки, сложных, а не примитивных учебных проблем) – все советское время этот тип школы развивался и укреплялся, постепенно становясь стержнем школьной системы;

3) прежде всего идеалами и усилиями сотен тысяч русских учителей – в большинстве своем самоотверженных, творчески настроенных, с драматичными судьбами и закаленным характером, с привычкой к самообразованию и глубоким уважением к образованию как таковому, с желанием способствовать и достойному будущему своих учеников, и переменам к лучшему в окружающей жизни.

Школа 1920-х гг. смогла разжечь такую страсть к учению в детях полуграмотных и неграмотных родителей, за счет которой в кратчайшие сроки российское высшее образование охватило десятки миллионов человек. Громкая гордость этим фактом в нашей стране странно сочетается с десятилетиями замалчивания и иронии по поводу самой школы того периода. А школа эта была увлечена поисками моделей массового подросткового образования, ориентированного не на академические результаты, а на жизненные интересы и перспективы ребят, на образование, переплетенное с трудовой практикой и открытое к событиям внешней жизни.

Станислав Шацкий в Калужской губернии на «Первой опытной станции по народному образованию» (14 школ, 4 детских сада и колония «Бодрая жизнь») решал те же ясно определившиеся перед мировой педагогикой задачи, что и Селестен Френе в небольших городках во Французских Альпах, Джон Дьюи в Чикаго и Нью-Йорке: образования актуального и привлекательного для детей не только в будущем, но и в настоящем, образования, обдумываемого учителями

Когда восклицают о той «лучшей в мире советской школе, что воспитала плеяду ученых, покоривших космос», как-то забывают, что поколение С.П. Королева оканчивало вовсе не школы сталинского единого учебного плана, а те самые сумбурные, хаотические, экспериментальные школы 1920-х гг.

и понятного подросткам, опирающегося на детский опыт и многоплановое учебное сотрудничество. Не случайны и визит Френе в Советскую Россию, и приезд Дьюи в гости к Шацкому, и их внимательные отзывы и рецензии на работы друг друга.

Кроме эпохальных свершений великих педагогов в близких направлениях экспериментировали тогда в России десятки тысяч учителей в меру сил, талантов и обстоятельств. Конечно, большинству из них удавалось далеко не все задуманное, конечно, их решения во многом были импровизациями, их попытки подхватить новые идеи – часто поверхностными, результаты – противоречивыми, учебный процесс – нередко забавным для внешнего наблюдателя⁷. Но когда восклицают о той «лучшей в мире советской школе, что воспитала плеяду ученых, покоривших космос», как-то забывают, что поколение С.П. Королева оканчивало вовсе не школы сталинского единого учебного плана, а те самые сумбурные, хаотические, экспериментальные школы 1920-х гг.

5

В 1930-е гг. по основаниям общенародной школы был нанесен удар, от которого страна не оправилась и до сих пор: закреплена система среднего образования, которая от четверти до трети своих учеников отравляет «в шлак», в отходы производства, в категорию не только учебных, но и жизненных неудачников.

Городское среднее образование вновь опиралось на отбор и отсев, становилось элитным и академическим: только уже с физикой и математикой вместо латыни и греческого. И все же новая «элита» городских школьников была куда более многочисленной и разнообразной по своему происхождению.

⁷ По опыту 1990-х гг. мы знаем, насколько трудно учителю за семь-восемь лет добраться от первых личных экспериментов до твердого берега воспроизводимого опыта; а ведь экспериментальной педагогике 1920-х гг. было отпущено никак не больше времени.

На первых витках предвоенных лет сталинская школа единого учебного плана дала эффект: она наложила свою рациональность и упорядоченность на учительскую умудренность опытом и еще неисчерпанную инерцию творческого взлета; политехнический пафос оттеснил практический и трудовой, но атмосфера увлеченности познанием, его духовное напряжение еще продолжали возрастать.

Школа 1930-х гг. успела «выстрелить» в историю особым поколением – будущими победителями в мировой войне.

6

Тем временем с внешней стороны школьных стен предвоенные годы знаменовались триумфом педагогических установок «Государства и революции».

Грамотный в самом прагматичном смысле и сколько-то (чаще недостаточно) профессионально образованный в сфере своей деятельности, дисциплинированный и энергичный, «идейный», беспринципный и жестокий, аккуратный, непритязательный, старающийся не выделяться даже в мыслях, привыкший к подчинению приказам и умеющий обеспечивать исполнение своих приказов подчиненными – после всех «чисток» на всех уровнях власти пришло время для торжества этого нового типа советского человека.

Однако царствие его (которому, казалось, «нет преград на суше и на море») в первые же месяцы Отечественной войны обернулось невиданным по своим масштабам крахом военной мощи государства, несмотря на накопленные горы оружия, «передовые технологии», забитость и покорность населения, весь контроль и учет, помноженный на расстрельные полномочия. Вести солдат отвоевывать свою страну обратно суждено было свежее испеченным лейтенантам, вчерашним школьникам. В горниле войны они выковали из себя советских людей совсем другого типа. Решительные и рефлексивные, с глубоким и нетривиальным личным опытом, сложно (каждый по-своему!) относящиеся к миру, не желающие бояться, не рискующие

попусту, но привыкшие совершать опасные поступки. Ненавидящие безнаказанную жестокость (рафинированно воплощенную в нацизме, но хорошо знакомую и по советским реалиям⁸), умеющие учиться и учить других, относительно безразличные к материальному достатку, они умудрялись уникально сочетать цинично-трезвое и глубоко совестливое отношения к жизни и к людям.

Александр Зиновьев и Александр Солженицын, Василий Сухомлинский и Виктор Некрасов, Семен Гудзенко, Юрий Лотман, Булат Окуджава и множество других людей оставили резкие типологические черты своего поколения в строках столь разных своих книг. Каждый может дополнить значащими для себя именами этот ряд юных победителей Германии, поколение могильщиков сталинизма, открывавших следующую эпоху русской мысли и культуры. Многих таких людей, как это ни парадоксально, часто и называли «настоящими коммунистами». Пожалуй, их можно было считать «коммунистами» в том смысле, что чувствовали свою глубокую чуждость «капитализму» – в огне пережитого жажда материального обогащения казалась им неким совершенно диким и неуместным заболеванием.

Следующий «этап социализма» был отнюдь не похож на ленинские фантазии, но государство «всеобщего учета и контроля» уступило добрую часть своего пространства людям иного сорта: вчерашним фронтовикам, пошедшим в директора школ, ироничным физикам (которым теперь обеспечивалась жизнь в лучших условиях, чем партийной номенклатуре), руководителям производств, уже уставшим бояться, знающим все, что о своих производствах только можно знать, и предпочитающих завязки неформальных «горизонтальных» отношений «вертикальному» подбострастию.

Мир взаимного доверия образованных людей вступил в период сложного сосуществования с не менее масштабным миром учета, контроля и стукачества, совместно сложив советское общество 1960–1970-х гг. (парадоксально совместившее бурное развитие с безнадежным

⁸ Характерный трагический парадокс сознания зафиксирован, например, в дневниковых записях Ольги Берггольц: «Позади осталась тюрьма. Впереди была война. Тюрьма – исток победы над фашизмом. Потому что мы знали: тюрьма – это фашизм, и мы боремся с ним, и знали, что завтра – война, и были готовы к ней» (цит. по: Соколовская, 2010).

застоем) – и, надо признать, все-таки далеко не худшее на планете в те времена.

Так и советская школа была честно поделена: отдана на откуп как самым совестливым и мудрым людям, так и самым незатейливо-примитивным.

7

Я должен извиниться за исторический экскурс вроде бы в сторону от основной темы (да и заведомо шаткий, в силу неизбежного схематизма глобальных обобщений), но без такого контекста труднее уловить предмет разговора. Всем понятно, что грамота – некая суть начального этапа образования. Менее очевидна другая, столь же важная сторона: грамота – это то, что в своем развитии на следующем шаге должно подготовить зрелого общественного человека; освоение грамоты – «корень» обязательного (как оно понимается обществом) гражданского образования на следующем этапе. Поэтому в представления о грамоте неизбежно оказывается включенным полноценное «зерно» представлений об образе достойного человека в обществе – и эта зависимость имеет взаимный характер.

Представим теперь другой вариант подхода к грамоте.

ДВА ИДЕАЛА ГРАМОТНОСТИ

Грамотность как основа взаимопонимания

1

«Грамотность – не набор умений. Это прежде всего уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям. Это признание за собой достойной роли в восприятии традиций своего народа, причастности к наследию его культуры. А вместе с тем – признание такого равного человеческого достоинства за всеми другими грамотными людьми» (Шулешко, 2011а). Так объяснял предмет нашей статьи Евгений Евгеньевич Шулешко, педагог-исследователь, который в 1980–1990-е гг. на сотнях классов и детских садов развернул едва ли не самую убедительную практику успешного для всех детей начального образования, во многом вобравшую в себя столетие предыдущих педагогических поисков.

Итоговую сводную книгу, обобщающую эту практику, Шулешко и назвал

«Понимание грамотности». Обратим внимание на непривычный акцент в заголовке: не обучение, не освоение, а понимание. Так и сам Шулешко к учителям подходил не в роли методиста или «инноватора», а как человек, раскрывающий для них новый взгляд на детей и на свою профессию. Он говорил, что методика обучения грамоте требует от многих педагогов не приобретения новых специальных знаний – их более чем достаточно у любого учителя, проработавшего хотя бы два-три года и любящего свою работу, – а переосмысления того, что очень важно в воспитании, а что – не очень, и наработки умения строить свою и детскую жизнь в соответствии с этими новыми представлениями (Шулешко, 2011б).

Е.Е. Шулешко утверждал, что полноценное освоение культурных навыков возможно лишь через освоение культуры человеческих отношений, – и показывал, как можно находить способы для этого в самых разных условиях. Он объяснял, что без роста самосознания не получается грамотного человека, а вера в себя, уверенность ребенка, что его выслушают, что он найдет заинтересованного собеседника, что его примут в его рассуждениях таким, какой он есть, что его успехам будут искренне рады, – условия этого роста. Если признать такой факт, то становится понятен перенос акцента в главных заботах педагога на то, чтобы взаимоотношения в детском сообществе сложились дружественными и обнадеживающими для всех, чтобы осваиваемые начала грамоты накладывались на поддерживаемые черты любознательности, активности, игрового и делового задора детей – и прорастали в культурные формы поведения.

Потому содержанием образования знания и умения могут считаться с точки зрения детей, но никак не учителя; для него они не содержание, а как раз

Содержанием образования знания и умения могут считаться с точки зрения детей, но никак не учителя; для него они не содержание, а как раз форма, материал, по поводу которого он строит педагогические ситуации. Содержанием же работы взрослого справедливо считать рост образовательных и общечеловеческих возможностей подрастающего поколения.

Подобно тому как маленький ребенок учится говорить, погруженный в среду общения с родными ему людьми (а не «изучает язык»), так и в начальных классах незачем делать ставку на натаскивание детей; дело школы – ввести связанные с грамотой виды занятий в круг наиболее привлекательных для учеников дел, создать оптимальную среду для использования как письменной, так и литературной разговорной речи в тех делах и событиях, которые интересны самим детям.

форма, материал, по поводу которого он строит педагогические ситуации. Содержанием же работы взрослого справедливо считать рост образовательных и общечеловеческих возможностей подрастающего поколения.

Последователи Е.Е. Шулешко доказали на опыте тысяч ребят, что письменный язык может осваиваться детьми столь же непринужденно, как и устный. Ведь письменность – не нечто чуждое детям, она знакома им с рождения и входит в круг исходных образов культуры народа наряду с обычаями трудиться и праздновать, ритуалами гостевых встреч, шутками, песнями и поговорками – всего того, что осваивается людьми между делом, как само собой разумеющиеся традиции домашней жизни.

Подобно тому как маленький ребенок учится говорить, погруженный в среду общения с родными ему людьми (а не «изучает язык»), так и в начальных классах незачем делать ставку на натаскивание детей; дело школы – ввести связанные с грамотой виды занятий в круг наиболее привлекательных для учеников дел, создать оптимальную среду для использования как письменной, так и литературной разговорной речи в тех делах и событиях, которые интересны самим детям.

2

Все это не очень-то просто; это предполагает много методических хитростей, много человеческого внимания и наличие определенного опыта; да, это требует профессионализма от педагога. Но ведь все ожидают от врачей умений и знаний несколько больших, чем от обычного человека; почему же способы профессиональной работы учителя

должны быть понятны и доступны любому человеку с улицы (а иначе кажутся чрезмерными и рассчитанными «лишь на энтузиастов»)?

Однако за непростой профессиональной грамотностью открывается простота другого рода, сложная и многомерная, как живой организм, но легкая своей естественностью, нормальностью, человечностью. Нужно приложить усилия, чтобы запустился «двигатель» саморазвития детского сообщества и каждого ребенка в нем (а двигатель этот не заводится без хитростей и усилий), – но зато потом отношения детей и взрослых удивительным образом налаживаются, школьники начинают бодро справляться с самыми разными делами, а главной заботой педагога становится лишь подбрасывание «в топку» детской учебной жизни новых вариантов занятий, дел, материалов и событий.

Учитель за несколько лет привыкает к своей во многом более простой (и во всяком случае куда более интересной) роли, чем принято: он теперь не тянет, не толкает и не требует, а согласует разные стороны своего дела с живой, открытой сферой восприятия культурных традиций подрастающими детьми.

3

Пример «шулешкинской педагогики», возможно, самый наглядный; тема грамоты и образ грамотного человека здесь особенно тщательно продумывались и обсуждались. Но созвучные в той или иной мере подходы представлены в большинстве «живых» педагогических практик начальной школы.

Скажем, сам Е.Е. Шулешко, ближе познакомившись с педагогикой Селестена Френе, подчеркивал, что Френе развернул свою педагогику практически на тех же основаниях, но методами, выработанными из традиций французской культуры, согласованными с контекстом французской жизни. Не заглядывая за географические границы, легко обнаружить широкую переключку с таким пониманием грамотности в упоминавшемся опыте школ 1920-х гг. (особенно в практике С.Т. Шацкого), мы услышим о подобном в преданиях об уроках выкошенного в войну поколения мужчин-учителей начальных

классов⁹, близкие проблемы будут в центре внимания ведущих экспериментальных исследований в советской педагогике начиная с 1960-х гг.

Не только в XX в., у самых истоков массовой российской народной школы, но и в 1860-х мы обнаружим мысли и чувства того же порядка: само собой разумелось, что забота о грамотности – это забота о начальном образовании культурного наследия народа в сердцах и умах детей.

В этом сходились и рационально-просветительская программа Константина Ушинского, и православно-тщательный стиль Сергея Рачинского, и бунтарская гуманистическая позиция Льва Толстого¹⁰. Все они существенно по-разному трактовали острые дискуссионные вопросы своей эпохи¹¹, но были достаточно единодушны в ряде ключевых позиций:

- необходимо использовать изучение грамоты как «фокус» рассмотрения всего мира родной культуры,
- необходимо «оперативное» прикладное использование получаемых знаний (в том числе и полезное для хозяйственной жизни),
- нужна чуткая внимательность к детям и к различиям их характеров,
- полезно коллективное обучение, когда дети учатся друг у друга, а детские реакции на труды, поступки и работы друг друга используются как механизм оценивания и формирования самооценки,
- школа должна не отрывать детей от семьи, а открываться как духовной традиции сельского мира, так и практическим взаимоотношениям с крестьянами.

Не у великих педагогов, а в тысячах обычных дореволюционных русских

школ: земских, церковно-приходских, крестьянских школ грамоты и т.д. – дело обстояло куда более противоречиво: ведь «церемониться» с детьми никак не входило в русские обычаи, душевные силы и способности тысяч учителей к ненасильственным формам учения очень различались и т.д. Однако общая направленность гуманистического и «социокультурного» (как сказали бы сейчас) влияния на народную школу через учительское образование, учительские сообщества, многие десятки профессиональных изданий была совершенно определенной.

4

Попробуем сформулировать в достаточно широком виде тот обобщенный тип подхода к грамоте, о котором мы здесь говорили (при более внимательном рассмотрении он будет дробиться на целый ряд отчасти противоречащих друг другу подходов, но мы постараемся зафиксировать здесь то, что можно вынести «за скобки»).

1. Грамота – не навык, а умение и привычка; грамотность не вызубривают, а воспитывают.

2. Детские инициатива, энергичность, подвижность должны не подавляться учебным процессом, а служить его основой. Способы обучения требуют от детей и от педагогов умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего разговора и дела, оказывать друг другу помощь и принимать ее, когда это нужно.

3. Чтение, письмо и математика выступают в центре представлений о грамоте, но вовсе не исчерпывают их и не являются самодостаточными; сама ус-

⁹ Образ выжившего представителя этого поколения, В.Н. Протопопова, ученика великого лингвиста академика А.М. Пешковского, остался в истории благодаря творчеству Юрия Коваля (см. его повесть «От Красных ворот»). Опыт и методические идеи В.Н. Протопопова (равно как и научное наследие А.М. Пешковского) послужили одним из источников педагогики Е.Е. Шулешко.

¹⁰ Рекомендовал бы читателям знакомство с перепиской Л.Н. Толстого (1912) и С.А. Рачинского (1902) – увлекательной и по самому факту, и по содержанию, и по общей интонации единодушия во многих вопросах. Эта переписка особенно показательна с учетом позиции ее «заочного участника» – К.П. Победоносцева (также написавшего немало острых полемических работ на образовательные темы, актуально-проблемных и по сей день). При этом для Победоносцева Рачинский был образцовым русским учителем, а Лев Толстой оставался едва ли не главным идейным врагом.

¹¹ Перечислим для примера некоторые. Грамота нужна крестьянским детям с учетом возможности дальнейшего образования – или должна рассматриваться как итог образования, достаточный для жизни в родном селе? Каков возможный подход к христианскому воспитанию: рационально-повествовательный, морально-назидательный, притчевый, обрядово-символический? Должна ли учительская интеллигенция ставить себя в позицию просветителей крестьянства, «учащих жить» крестьянское общество, – или умерить гордость и попытаться стать полезной как раз с крестьянской точки зрения? А какова должна быть мера внимания к детскому опыту, мера ориентации на него? (Последнее – вплоть до знаменитого толстовского вопроса, на полстолетия опередившего схожую постановку проблем в европейской педагогике: «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас – или нам у крестьянских детей?»)

Детские инициатива, энергичность, подвижность должны не подавляться учебным процессом, а служить его основой. Способы обучения требуют от детей и от педагогов умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, следить за ходом общего разговора и дела, оказывать друг другу помощь и принимать ее, когда это нужно.

пешность обучения во многом определяется в других родах занятий: музыке и пении, гимнастике и ручном труде, познавательных экскурсиях и экспериментах и т.д. То, что служит предметом изучения в одном случае, становится инструментом в другом.

4. Освоение грамоты опирается на разные стороны жизни детей и вырастает как из их школьных занятий, так и из семейного быта, традиций местного общества и т.д.

5. Основа дисциплины – не страх, а совместное дело; интересы дела воспитывают привычку к ответственности. Личная культура, внутренняя самодисциплина, почва для саморазвития складываются в той обстановке, где ребенок может проявить собственное мнение и реализовать свой замысел, где он может спокойно, доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий другого и принять спокойно оценку своих действий (а не в обстановке укоров и назиданий).

6. Никакие лично значимые перемены не могут происходить с тридцатью детьми одновременно по единому графику. Каждому нужно свое время для проявления результатов и в обучении, и в проявлении способностей, и в нравственном росте. Характер обучения должен позволять детям продвигаться в разном темпе, а учебный план может быть ориентиром, но не регламентом для учителя.

7. Нравственность формируется не назиданиями, а отношениями; главная питательная среда для нее в школе – становление нравственных отношений в ходе самого обучения; на занятиях полезно как можно чаще ставить ребенка в условия необходимого взаимодействия с товарищами – в том числе и ради формирования традиций доброжелательной взаимопомощи между учениками.

8. Базовый социальный навык: умение ценить достоинства непохожих на тебя людей, сотрудничать с теми, кто мыслит и действует по-другому.

9. Школа – мир взаимного доверия.

10. В учителях школа должна воспитывать их способности быть видящими, слышащими и мыслящими людьми, их привычки культурно промышлять различные ситуации, обсуждать их в профессиональном кругу и находить нетривиальные грамотные решения. Вектор саморазвития учителя: от позиции «служащего-бюджетника» к восстановлению позиции самостоятельного интеллигентного человека.

5

Норма, объединяющая черты такого подхода к грамоте, – равноправие в общении детей и взрослых. Речь не о демократической риторике, не о типичных для психологических тренингов различных позиций учителя «сверху», «снизу» или «наравне» с детьми, не о дискуссиях про «либеральный» или «разумно-авторитарный» стиль ведения занятий и пр.

Профессиональный стиль, позиции, риторика взрослого могут быть изменчивы в зависимости от конкретной ситуации, от его собственного характера, его умений и т.д. Но основой преемственности в передаче культурных ценностей от старших поколений младшим служит установка на взаимное уважение и равноправие в общении. Для объяснения этой мысли воспользуюсь фрагментом одной из наиболее значительных теоретических книг по педагогике – «Педагогика для всех» Симона Львовича Соловейчика. Я приведу из нее довольно длинную цитату, поскольку она затрагивает главные «болевые точки» нашей темы.

«Общение – это уравнивание. Для управления необходимо превосходство по возрасту или по опыту, или по должности, или по уму, или по силе, или по авторитету. Чем значительнее превосходство, тем легче управлять. Общение же, наоборот, требует абсолютного равенства. Всякое неравенство, превосходство, власть, необходимые для управления, для общения губительны, делают его невозможным. Общение – соединение двух душ; они хоть на миг становятся равными. В этом уравнивании – наслаждение, человеческий и педагогический смысл общения. Один

миг общения дает для воспитания больше, чем целые часы поучений.

Не равны между собой старший и младший, академик и трехлетняя девочка, полководец и солдат. Однако есть в них что-то такое, что позволяет им при определенных условиях общаться, сочетаться душами. Потому что души всех людей в известном смысле равны. Не равны ум, опыт, возраст, таланты, положение – во всех направлениях люди не равны между собой, а души их равны.

Когда ребенок в школе, в нем как бы два существа: он один, и он один из тысячи других детей. Как один из тысячи, он подлежит управлению. Как один, как человеческая душа, он управлению не поддается – только бесстрашному общению. Если педагог в школе не умеет управлять, он пропал; если же он умеет только управлять – пропали дети.

Когда студентов-педагогов после первой практики спросили, что им было труднее всего, восемьдесят (!) процентов из них ответили: “Найти общий язык с детьми”. Казалось бы, этому и должен быть посвящен учебник педагогики, но в нем говорится: “Надо, чтобы был общий язык...” – и все.

Общий язык – это язык желаний. Общий язык – это общие желания.

Даже взрослые не понимают слова, за которыми нет чувства. Первый проблеск чувства – это внимание. Общаться – значит пробуждать чувство, привлекать внимание. Душевный не тот, кто видит меня насквозь, кто “лезет в душу”, нет, тот, кто душой к душе моей прикасается.

Собственно, в этом-то и состоит педагогический талант – в умении почувствовать в ребенке равного себе душой, в способности к душевному общению. Ум и способность к общению – разные качества.

Все могут общаться со всеми, но не все умеют это делать; не все могут снять с себя доспехи превосходства, разоружиться при встрече с человеком, открыться душой. Не у всех хватает простодушия, способности чувствовать просто.

В действительности только общение делает детей воспитуемыми» (Соловейчик, 1989).

6

Но неужели примеры здравого подхода к школьной грамоте мы должны

обнаруживать только в инновационных методиках или раскапывать в прошлом? Неужели такие естественные вещи (пусть не всецело, но хотя бы в значительной мере) не могут быть укоренены в основе всей системы образования?

Вполне могут. Чтобы убедиться в этом, достаточно отъехать на пару сотен километров от Петербурга.

Вплоть до 1990-х гг. в образовательном мире мало замечали школы небольшой Финляндии, не прославленной ни великими педагогами, ни масштабными государственными проектами, ни экстравагантными идеями. Однако постепенно вошли в моду методики сопоставления национальных образовательных систем. И стало все труднее находить соответствующий международный обзор без ссылок на Финляндию. Финские школьники и студенты стабильно занимают лидирующие позиции едва ли не во всех международных исследованиях, идет ли речь о естественных науках, словесности или математике.

Представлю ниже «дайджест» характерных оценок финской системы образования, собранный из наблюдений специалистов разных стран.

Реальное учебное равноправие. По данным ООН, разница между самыми слабыми и сильными учащимися в финских школах – самая маленькая в мире. Ребенок получает образование схожего качества независимо от того, живет он на далеком хуторе или в университетском городке. Уровень финских школ (и

По данным ООН, разница между самыми слабыми и сильными учащимися в финских школах – самая маленькая в мире. Ребенок получает образование схожего качества независимо от того, живет он на далеком хуторе или в университетском городке. Уровень финских школ (и даже университетов) достаточно равномерен: нет первосортных и второсортных. Все образовательные учреждения одинаково важны (в том числе и средние профессиональные). Выбор старшими подростками не академического, а профессионального образования связан с их интересами, а отнюдь не с уровнем оценок, уважается в обществе и в семье и отнюдь не является тупиковым для дальнейшего обучения.

даже университетов) достаточно равномерен: нет первосортных и второсортных. Все образовательные учреждения одинаково важны (в том числе и средние профессиональные). Выбор старшими подростками не академического, а профессионального образования связан с их интересами, а отнюдь не с уровнем оценок, уважаются в обществе и в семье и отнюдь не является тупиковым для дальнейшего обучения.

Доверие к школе: никаких инспекций, никаких рейтингов школ, работу школы муниципалитеты оценивают сами. Национальный учебный план представляет собой только общие рекомендации. Преподаватель сам выбирает, по каким учебникам и программам он будет вести обучение. Школы с необычными методами преподавания учреждаются без какого-либо дополнительного согласования и финансируются как обычные школы местного сообщества. Школы постоянно меняются, в них принято поддерживать учительские инициативы по освоению новых программ или организационных форм.

Заботы об учебе важнее забот об оценивании. Приоритет – обучению в малых группах, где дети сами учат друг друга. Дети редко делают домашние задания и не сдают экзаменов, пока не достигнут подросткового возраста. В оценивании преимущественно используются не отметки, удобные для сравнения одного ученика с другим, а собственный прогресс ученика в обучении. Трудности в обучении каждого школьника стараются определять и устранять на ранних этапах. Педагогический коллектив может долго возиться с одним ребенком с проблемами в обучении, пробуя то одну методику, то другую, «пока не сработает». На контрольные и экзамены можно приносить любые справочники, книги, пользоваться Интернетом. Вообще ценится умение привлекать нужные ресурсы для решения проблемы.

Родители участвуют в работе школы, дают отзывы о ее деятельности, участвуют в трехсторонних беседах по оценке качества образования своего ребенка (родитель, школа и ученик).

Добротность – норма школьной жизни. Не только по отношению к своим: Финляндия гостеприимно относится к иностранным школьникам

и студентам, к многочисленным «мигрантам» и беженцам – от сомалийцев до русских.

Учителя имеют тот же социальный статус, что доктора или юристы, а зарплата учителей соответствует средней зарплате выпускников университетов. Каждый четвертый педагог среди учителей начальной школы – мужчина, и почти половина мужчин среди учителей в среднем звене. Считается, что самые квалифицированные педагоги работают в младшей школе.

Главное образование – вокруг школы. Дошкольное образование является общедоступным, начиная с девяти месяцев жизни ребенка. Дети идут в школу только в семь лет (в большинстве европейских стран – в пять или шесть). Больше половины населения трудоспособного возраста получает дополнительное образование. Музеев в Финляндии множество, и все они ориентированы на детей. Все библиотеки открыты для всех граждан страны, а записываться в них требуется, только когда берешь книгу на дом. Книг для детей в Финляндии (в расчете на душу населения) издается больше, чем в любой другой стране.

7

Финны довольны своим образованием (как и своей страной в целом), но нельзя сказать, чтобы как-то особо пылко им восхищались. Существующее положение дел им кажется само собой разумеющимся. (Даже наших переселенцев через несколько лет финская школа уже мало удивляет; им становится непонятно, а почему в России-то по-другому, ведь все кажется так просто...)

Сама история финского образования отнюдь не предстает перед нами хронологией воплощения передовых методик или проектов «модернизаций»; зато в ней ясно видно другое – отражение всего образа жизни страны; «грамотная школа» формировалась здесь как следствие «грамотной жизни». Финляндия наглядно опровергает все расхожие аргументы об исторических козырях европейских стран перед Россией: «о столетиях, необходимых для становления национальной культуры и демократии», о мягком климате, о воспитывающем влиянии «тысячелетних камней городских традиций», о значении награбленных колониальных

богатств, о вышколенности юриспруденцией и формализмом, о великой роли аристократии и т.п.

Почти все в Финляндии (за исключением нескольких средневековых замков и двух десятков средневековых церквей) построено за последние два столетия; почти про все известно, когда и кем из родственников ныне живущих местных жителей это было создано. Первая средняя школа на финском языке открылась в 1860-х гг. Деловая жизнь городов переходила со шведского на финский еще позднее. До конца XIX в. финны – столь же крестьянская нация, как и украинцы (и более крестьянская, чем тогдашние русские). Лишь считанные годы отделяли момент завершения жестокой гражданской войны от периода стабилизации одного из самых прочных в мире демократических государств, считающегося с интересами всех граждан. До 1970-х гг. Финляндия по европейским меркам числилась скорее бедной, чем богатой страной (учитывая работу огромной части финской экономики на послевоенные репарации Советскому Союзу). Ну, а внешний образ бытовой и деловой жизни населения едва ли не во всем противоположен расхожим у нас представлениям о законах капитализма. На тех местах, где у нас вывешивают «вход запрещен», у финнов обычно пишут «добро пожаловать».

Финское образование, как и сам финский образ жизни, трудно оценить в духе «либерализма» или «социализма» – но их основы легко понимаешь, если посмотреть на них как на адаптированные к высокотехнологичной цивилизации правила жизни в сельском мире крепких крестьянских семей. Никто в такой семье не будет отнимать и делить на всех доходы сына, ставшего успешным предпринимателем, но никто и не оставит другого сына умирать с голоду только потому, что он не такой умный или удачливый. Особо талантливого постараются собрать в университет, но «бесталанного» тем более озаботятся обучить необходимому, чтобы тот стал полезным и самостоятельным членом общества. Посильные дела каждый делает сам, а когда нужны совместные усилия – все легко договариваются. Если в трудной ситуации необходимо трудиться с утра до ночи – все к этому готовы, но

дополнительный заработок мало для кого дороже домашних дел и семейного благополучия. От реальных угроз постараются защититься, но никто не станет перестраховываться от угроз гипотетических. И т.д.

...Один из добрых наших знакомых, переселившийся в небольшой финский город, изо дня в день наблюдал, как его сосед, молодой плотник, уходит на работу довольно поздним утром и возвращается вскоре после обеда. Да и у других жителей городка «график трудовой деятельности» выглядел не намного более напряженным. «Послушайте, Тойво, – все-таки не выдержал наш знакомый, – как получается, что вы в Финляндии так мало работаете и так хорошо живете?» Тойво честно задумался и ответил: «Знаете, наверное, дело в том, что мы, финны, ничего не делаем зря».

Не кажется ли вам, что этот ответ – именно про понимание грамотности?

8

Несколько лет назад в Финляндии упразднили административное деление, и между национальным правительством и местными самоуправлениями («кунтами») не осталось административных посредников. Границы городов формально перестали существовать еще раньше, вся территория страны поделена между «кунтами», а называться такой «кунте» городом или не называться – дело вкуса самого местного сообщества. На практике мы обнаружили, что упразднены различия не только между городом и деревней, но и между городом и лесом. Идешь по сосновой просеке и обнаруживаешь, что домик лесника в десятке километров от ближайшего жилья украшает надпись «улица такая-то».

Когда я увидел эту надпись, меня кольнуло воспоминание о каком-то прообразе из фантастической литературы. Я вспомнил источник, когда мы добрались в центральный городок местной «кунты»:

«...Городов вовсе нет, есть только место приложения узла социальных связей. Каждый из наших городов – это просто место сборища, центральная площадь уезда. Это не место жизни, а место празднеств, собраний и некоторых дел. Пути сообщения таковы, что каждый крестьянин, затратив час или полтора,

может быть в своем городе и бывает в нем часто. Местная школа, библиотека, зал для спектаклей и танцев и прочие общественные учреждения. Теперешние города такие маленькие социальные узлы сельской жизни, только больших размеров. Да, в сущности, и теперь пора бросить старомодное деление на город и деревню, ибо мы имеем только более сгущенный или более разреженный тип поселения того же самого земледельческого населения.

...Чтобы утвердить режим нации XX века на основе крестьянского хозяйства и быта, нам было необходимо решить две основные проблемы: чтобы при условии сельского расселения сохранились высшие формы культурной жизни и был возможен культурный прогресс во всех областях жизни духа.

Мы напрягли все усилия для создания идеальных путей сообщения, нашли средства заставить население двигаться по этим путям хотя бы к своим местным центрам и бросили в эти центры все элементы культуры, которыми располагали: уездный и волостной театр, уездный музей с волостными филиалами, народные университеты, спорт всех видов и форм, хоры общества, все, вплоть до церкви и политики, было брошено в деревню для поднятия ее культуры.

...Теперь наша государственная система вообще построена так, что вы можете годы прожить в Волоколамском, положим, уезде и ни разу не вспомнить, что существует государство как принудительная власть. Это не значит, что мы имеем слабую государственную организацию. Отнюдь нет. Просто мы придерживаемся таких методов государственной работы, которые избегают брать сограждан за шиворот» (Чаянов, 1989).

Это отрывок из полутеоретического-полушуточного произведения выдающегося экономиста-аграрника Александра Васильевича Чаянова «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии». «Путешествие» было сочинено им в 1920 г. и повествовало о перемещении героя, заснувшего в коммунистической столице, в Москву 1984 г.: к тому сроку прошло столетие после установления в России «крестьянского правления».

В зеркале этого «первоисточника» невольно начинаешь воспринимать

Финляндию как страну, скроенную по лекалам утопической крестьянской России. Даже план основной части большого Хельсинки – полицентричного города Эспоо, погруженного в парковые пространства, – словно подражает замыслу «крестьянской Москвы». Наглядна и общая настроенность на переплетение производственных, общественных и домашних дел: «В нашем строе трудового земледелия работа не отделена от творчества организационных форм, свободная личная инициатива дает возможность каждой человеческой личности проявить все возможности своего духовного развития, предоставляя ей в то же время использовать в нужных случаях всю мощь коллективного крупного хозяйства, а также общественных и государственных организаций» (Там же).

Конечно, не все воспроизведено настолько буквально; нет сохраненного в чаяновской утопии изобилия крестьянского ручного труда, а фермеры составляют относительно небольшую (хотя и влиятельную) часть населения; но сам ход общественного, инфраструктурного, промышленного развития носит те же «родовые черты». У биографии мирового концерна «Нокиа» заметен тот же корень, что и в самоорганизации фермеров.

А.В. Чаянов фантастику сочинял между делом; его исследовательские работы стали классикой экономической науки, он заложил основы традиции междисциплинарного «крестьяноведения» и т.д. На рациональном языке экономической теории он обсуждал темы рынка, хозяйства, инфраструктуры, кооперации в схожем ключе, формулируя их, например, так: *«в сферу «вертикального» кооперирования вовлекаются прежде всего те функции, которые становятся невыгодно выполнять в отдельном крестьянском хозяйстве. Эти функции должны выполнять уже не «горизонтальная»: артели, коммун, товарищества, – а «вертикальная» концентрация крестьянских хозяйств: выделение функции снабжения, сбыта и переработки продукции. Участие крестьян в кооперации выводит их на внешние рынки и, в конечном итоге, в орбиту мирового хозяйства (Чаянов, 1925).*

За этой чаяновской моделью связи семейного крестьянского хозяйства

с хозяйством мировым проступает сегодняшний не только финский, но и общеевропейский механизм «вращающейся» вокруг фермеров агропромышленной кооперации (разительно отличающийся от советского и постсоветского).

9

Не будем далее углубляться в аграрную экономику, попросимся с Финляндией и вернемся в отечество.

А.В. Чаянов – не случайный метеор в русской культуре и науке. Его имя находится в большом ряду выдающихся ученых, современников революции, выходцев из крестьянства в первом или втором поколении. Всемирно известными символами этого круга людей стали генетик и географ Николай Вавилов, социолог Питирим Сорокин, экономист Николай Кондратьев, художник Кузьма Петров-Водкин. Скрупулезная академичность научных подходов сочетается в их работах с вниманием к историческому опыту народа, радикальная «элитарная» новизна научной и художественной мысли – с твердостью демократических убеждений, практическая ориентация научных выводов – с масштабным философским и этическим их осмыслением¹².

Их труды во многом нацелены на соединение «передового края» мировой науки и культуры с практикой жизни простых людей. В своих построениях они оперируют той живой простотой, которая даже в самых элементарных проявлениях всегда многомерна, не примитивна, если угодно – «молекулярна», а не атомарна. Ко многим их научным произведениям можно отнести слова, высказанные о живописи К.П. Петрова-Водкина: «...синтез поэзии и точного знания, любовного внимания к “живой жизни” и умозрительного постижения всеобщих законов существования форм в пространстве и времени» (цит. по: Петров, 1988; см. также URL: http://www.hrono.info/biograf/bio_p/petrov_vodkin.php).

В их книгах сквозит соизмерение своих проектов и теоретических построений со взглядами, интересами и возможностями простых людей, но не абстрактных «пролетарских масс»,

а людей умных, сметливых, одухотворенных – таких, каких хорошо знали сами авторы этих работ. Их общественная позиция никак не укладывается в привычную логику деления на «белых» и «красных»; она приоткрывает потенциал альтернативного ленинизму строя идей и сил, разворачивавшихся в русской революции.

Мы упомянули о великих ученых, но тысячи их единомышленников двигались не в науку, а с приобретенными в столицах знаниями и надеждами возвращались в свои уезды и села. Если они и становились известными истории, то наполовину случайно.

В 1970-е гг. были воскрешены творчество и история жизни «русского Пиромани» – Ефима Честнякова, вернувшегося из петербургского Серебряного века в свой Кологривский уезд и пытавшегося в 1920-е гг. вести там системную «культурную и образовательную политику»: от уникального детского сада до театральных кружков и художественных выставок, от литературных выступлений до философских диспутов. Сколько еще подобных ему (пусть и не настолько талантливых) мудрых чудаков, подвижников «универсальной крестьянской культуры», пытались действовать тогда схожим образом? Похоже, что многие сотни, если не тысячи; лишь дальнейшее эхо их усилий пробивается иногда до краеведов сквозь могильные плиты коллективизации.

Идеалами «универсальной народной культуры» – нечеткими, смутными, но уже укорененными в реальных возможностях и потребностях людей – мыслила тогда огромная часть и русского народа, и представителей его образованного общества. Отголоски их трудов и воззрений приоткрывают шанс на иную историческую перспективу революции; она успела проявиться выдающимися произведениями науки и искусства, лишь попыталась действовать в социальном пространстве в считанные годы НЭПа и была разгромлена по его завершении. Произойди русская революция не в резонанс с мировой войной, как знать, вдруг подобная перспектива смогла бы обладать?

¹² Характерно, что из книг Чаянова вошло в научный обиход понятие «моральная экономика». Питирим Сорокин (2000) включил понятие «ценности» в единицу социологического анализа, а представление о «созидательном альтруизме» рассматривал как необходимое для понимания социальной жизни.

Впрочем, оставим историкам взвешивать вероятности альтернативного хода событий. Но множество личных и общественных инициатив, складывающихся в стратегию прямого контакта передовых достижений мировой науки и культуры с народным укладом жизни, было фактом русской общественной жизни, созревшим и прерванным насильственно.

И осуществиться такой контакт научного прогресса с укладом жизни народа мог только на почве представлений о новой грамотности, о новом образе грамотного человека.

Лишь катастрофическому ходу русской истории XX в. мы обязаны тем, что восстановление «грамотных представлений о грамотности» достигается в наши дни в России по преимуществу на основе «прорывных» инновационных методов, а не за счет естественного хода общественно-культурных процессов.

10

Педагогика доверия – или педагогика учета и контроля. Союз поколений в признании общих ценностей, общих целей и ожиданий – или противоборство целей и интересов старших и младших в ходе обучения. Уважение к традициям, соединенное с открытостью к новому, – или регулярные процедуры разрыва с прошлым и самоутверждения на его обломках.

Резюме разговора о грамотности выводит нас на характеристики двух альтернативных педагогических стратегий по отношению к тому, что с недавних времен стали называть «социальным капиталом». Одна стратегия явно работает на его приумножение, другая – на уничтожение.

С этим будет связана последняя развилка базовых, «элементарных» решений, которую мы рассмотрим.

ДВЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

1

Понятие о «социальной мобильности» было введено в научный обиход профессором Питиримом Сорокиным для характеристики перемещений человека или группы между различными социально-экономическими положениями в обществе. Уже много лет и образовательные системы рассматриваются

в социологии с точки зрения своей способности формировать общество подвижного типа, где происхождение человека не определяет жестко его судьбу.

Качество общества во многом зависит от того, насколько обычные люди верят в свой шанс добиться лучшего за счет талантов и усилий, а не родственных связей, насколько широко «раскинута сеть» отбора способных людей для формирования элиты, насколько в опыте людей и в их знакомствах отражены реальные знания об особенностях и значении различных социальных ролей.

С ценностью «социальной мобильности» согласны почти все; но относительно ее перспектив обнаруживаются разные стратегии.

2

Историки часто поясняют модель «социальных лифтов» на примере древнего Китая: наследственная аристократия там отсутствовала, а система образовательной селекции была построена еще по рекомендациям Конфуция. Школы были открыты для всех сословий, лучших учеников переводили в школы высшие, затем в самые высшие, а оттуда идеально сдавшие экзамен попадали на государственные посты.

«Социальные лифты» советского общества явно выглядели не хуже. Зато в обществе постсоветском «социальные лифты» резко затормозились. Проблема эта признается. Вероятно, именно задача восстановить отбор будущей элиты из широких слоев населения во многом находилась в центре внимания идеологов школьной «модернизации» начала 2000-х гг.

Единые стандарты, единый тестовый экзамен, тестовая аттестация после IX класса, «реструктуризация» (т.е. чаще всего закрытие) слишком разнообразных сельских школ, единые нормативы финансирования, единая «вертикаль» управления: система таких замыслов нацеливалась на диалектическое единство «равенства старта», «равенства условий» и нарастающего по ходу обучения неравенства перспектив в зависимости от фиксируемых успехов.

Некоторые теоретики образования высказывались тогда примерно таким образом: мол, мы вошли в рынок, а рынок по своей основе – это конкурентные

отношения, неравенство – его механизм; но неравенство эффективно только тогда, когда каждый сохраняет шанс вырваться вперед. Некоторые высказывались более жестко: учеба – личное дело каждого, а задача школы – не учить, а контролировать.

Если доводить подобные воззрения до логического завершения, то тогда никого не должно смущать, что в школах плохо живется и детям, и учителям. Главное, чтобы плохо было всем одинаково и у каждого был шанс вырваться. Чем беспомощнее, забитее и враждебнее детям школа – тем по-своему лучше. Ведь интересует не нормальное развитие большинства, а те, кто из подобной соковыжималки выйдут с оптимальными результатами. А дело успешного учащегося – вписаться в заданную идеологию и стиль поведения, схватывать на лету, что от тебя требуется, и энергично действовать сообразно угаданным задачам.

Воздействовать на понимаемую таким образом школу нужно вроде бы не педагогикой, а четкими и централизованными «социальными сигналами»: новациями в экзаменах, финансовыми и кадровыми нормативами, выстраиванием новых типов иерархий и т.п. Дело начальства – разобраться, как с помощью «сигналов» задавать такие правила выживания школы, дабы она вынуждена была внутри меняться именно в том духе, в котором будет заказано. «Рынок» здесь, конечно, ни при чем.

Именно так – из широких слоев, в меру активности, восприимчивости к «социальным сигналам» и готовности перешагивать через личные отношения ради карьерного успеха формировалась властная элита советского общества. Перед нами хорошо знакомый закон производства номенклатуры.

Так на новом витке вновь звучат едва ли не худшие из лейтмотивов советского образования: государство задает требования, учитель не столько учит, сколько контролирует, оценивает и сортирует. Страх – единственный педагогический принцип, на который может опираться так организуемая школа. Какой стимул работы у серого учителя? Страх перед контролем. Какой стимул напрягаться у подрастающего поколения, которое учится у серых учителей по одинаково халтурным программам? Страх перед

будущим. Те, кто задают параметры страха перед контролем и параметры страха перед будущим, – это и есть главные педагоги России.

Принцип подбора учительских и руководящих кадров для такой системы – поиск пассивных, малообразованных, но исполнительных учителей-чиновников.

В итоге мы обнаруживаем в этих как бы либеральных образовательных проектах удивительнейшее воспроизводство ленинских принципов из «Государства и революции»: «высоко технически оборудованный механизм власти» и полуграмотные функционеры, готовые быть передаточными винтиками, объектами и субъектами контроля и учета.

3

Социально-географические последствия подобной «вертикальной мобильности» наглядны: опустошенные сельские пространства, «пензионерские» малые города, все меньшее число крупных городов, способных удержать активную молодежь, гипертрофированная столица – и масштабная эмиграция наиболее образованных и активных граждан.

Целые российские области выглядят сегодня социальной пустыней, где вся общественная жизнь сводится к учету, контролю и распределению, где днем с огнем не найти инициативных людей, настроенных на личные усилия и коллективную взаимопомощь в реальном деле.

Россию отчасти спасают ее масштабность и многообразие; слишком много особых случаев и исключений; местами еще аукается эхо «регионализации» 1980–1990-х гг., скрашивают общую картину национальные республики (не позволяющие национальной элите слишком отрываться от глубинки), где-то удерживает социальную и культурную ткань успешная промышленность и т.д. Но все же общий вектор нарастающей беды очевиден.

4

Могут ли образование и «социальная мобильность» связываться иным образом? – Да, конечно.

Во всяком случае, понятна модель «круговорота»: когда выпускники не только уезжают учиться вдалеке, но им есть куда возвращаться и есть зачем возвращаться.

В понимании ограниченности индивидуального человеческого капитала, необходимости его дополнения «капиталом» взаимного доверия, человеческой солидарности, сочувствия, взаимопомощи – и проходит водораздел ценностей псевдолиберальных и демократических. Особенно это заметно в образовании.

Модель «круговоротной мобильности» вариативна. Она подразумевает, что можно работать в столице, но оставаться активным участником жизни местного сообщества. Что можно после столичного вуза вернуться на родину и заняться там любимым делом. Что на разных этапах биографии можно с удовольствием чередовать периоды «кабинетного» и практического труда, интенсивного и размеренного ритма работы. Что вместо переселения пожилых родителей из родного города поближе к себе принято лелеять их провинциальный дом как «родовое гнездо» и воспитывать своих детей в привязанности к нему. Что в каждом месте есть почва для деловых и культурных проектов, которые смогут затеять новые для этих мест люди. И т.п.

Такой тип социальной мобильности настроен на преобладание «горизонтальных» и «диагональных» отношений между людьми. Для него необходимо сохранение местных сообществ благополучных и самостоятельных жителей, важна воспитываемая со школы культура доброжелательного взаимопонимания между людьми, находящимися на разных «этажах социальной лестницы».

5

У экономистов давно сформировалось понятие о «человеческом капитале»: ценности все меньше воплощаются в земле и производственном оборудовании и больше – в человеческих знаниях и умениях.

Но в последние годы в определении богатства нации все чаще заходит речь не только о человеческом капитале, но и о социальном. Его структурой считают социальные сети, социальные связи и доверие. Интенсивность контактов, участие в общественных объединениях, удовлетворенность взаимоотношениями, чувство безопасности, доверие

к соседям и социальным институтам – это уже не про человеческий, а именно про социальный капитал.

Лет 20 назад философ Фрэнсис Фукуяма написал книгу о том, что благополучие страны и ее состязательная способность все больше определяются одной универсальной культурной характеристикой – присущим данному обществу уровнем доверия. В своей книге, которая так и называется – «Доверие» (Фукуяма, 2004), Фукуяма обсуждал доверие прежде всего как экономическую характеристику. Вывод он формулировал примерно так: *если внутригрупповое доверие сформировано, оно становится вполне конкретной экономической величиной. Высокий уровень доверия позволяет складываться самым разнообразным типам социальных контактов, и это способствует возникновению и внедрению новых форм организации. И наоборот, люди, друг другу не доверяющие, смогут сотрудничать лишь в рамках формальных правил и регламентаций, требующих изолированного контролирующего аппарата. Недоверие налагает на экономическую деятельность общества что-то вроде дополнительной пошлины. Если нет доверия, всегда будет велико искушение возродить старые иерархии и вернуть большинство организационных функций под контроль некоего «центра». Сегодня никто не может сказать, на что будет похожа успешная корпорация начала XXI в. Но какую бы форму она ни приняла, первыми ее откроют те общества, в которых имеется устойчивая традиция социального сотрудничества. И наоборот: в обществах, перегороженных барьерами недоверия (классовыми, этническими, клановыми или какими-то еще), путь к новым организационным формам будет куда более трудным* (Там же).

Вероятно, в понимании ограниченности индивидуального человеческого капитала, необходимости его дополнения «капиталом» взаимного доверия, человеческой солидарности, сочувствия, взаимопомощи – и проходит водораздел ценностей псевдолиберальных и демократических. Особенно это заметно в образовании.

Что же предполагает для школы «круговоротная» модель социальной мобильности?

Ставку на доверие к учителям и организаторам школ, опору на человеческие контакты, расчет на многообразие возможных ситуаций.

Ставку учителей на доверие к детям и воспитание доверия детей друг к другу.

Ставку на учебное сотрудничество школьников, на привычку понимать по-другому думающих и по-другому действующих людей.

Если унификация условий образования, культ конкуренции и селекции, максимальное неравенство перспектив – идеология одного механизма социальной мобильности, то здесь все наоборот. Ставка делается на многообразие (и, разумеется, неравенство) условий получения образования – но на равенство человеческого достоинства школьников, на равенство их возможностей в поиске своей судьбы, на гражданское равенство жизненных перспектив всех выпускников вне зависимости от интеллектуальных успехов.

Мы видим, насколько прочно смыкаются такие представления о возможных базовых стратегиях системной образовательной политики с представлениями об «элементарных» началах грамотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В.И. Государство и революция // Полн. собр. соч.: В 55 т. М.: Политиздат, 1969. Т. 33. URL: <http://www.uaio.ru/vil/33.htm>
2. Ленин В.И. Очередные задачи советской власти // Полн. собр. соч.: В 55 т. М.: Политиздат, 1974. Т. 36. URL: <http://www.uaio.ru/vil/36.htm#s165>
3. Песталоцци И.Г. Лебединая песня. СПб.: Образовательные проекты, 2008.
4. Петров Вл. Кузьма Сергеевич Петров-Водкин // 1989. Сто памятных дат. Художественный календарь. М.: Советский художник, 1988.
5. Рачинский С.А. Сельская школа. Сборник статей. СПб.: Б.и., 1902.
6. Соколовская Н. Тюрьма – исток победы над фашизмом // Звезда. 2010. № 3. С. 153–162. URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2010/3/so8.html>
7. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. М.: Детская литература, 1989. URL: http://digitalphysics.ru/pdf/S_Soloveichik_-_Pedagogika_dlia_vsekh.pdf
8. Сорокин П.И. Заметки социолога. Социологическая публицистика. СПб.: Алетейя, 2000.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. СПб.: Изд. газеты «Школа и жизнь», 1912.
10. Фукуяма Ф. Доверие. М.: АСТ, 2004.
11. Чаянов А.В. Организация крестьянского хозяйства. М.: Центральное товарищество «Кооперативное издательство», 1925.
12. Чаянов А.В. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии // Венецианское зеркало. М.: Современник, 1989. С. 161–208. URL: http://az.lib.ru/c/chajanow_a_w/text_0020.shtml
13. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб.: Участие; Образовательные проекты, 2011а. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/237/p3>
14. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга вторая. Метод обучения. СПб.: Участие; Образовательные проекты, 2011б.