
Л. Л. Любимов

ЧТО МЕШАЕТ НАШЕЙ СТРАНЕ УЛУЧШИТЬ КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2011 г.

Обсуждаются свойства общественного сознания в России, особенности ценностных ориентаций образовательного сообщества и институционального устройства и инфраструктуры российской школы, традиции поведения участников образовательного процесса, препятствующие распространению деятельностной парадигмы в российском образовании.

Аннотация

Ключевые слова: школа, реформа школы, автономия, деятельностная парадигма, стандарты образования, предметная область «Искусства», педагогическое образование, магистратура, специалитет.

То, что наша постсоветская школа (а фактически по-прежнему советская, исключая идеологическое воспитание) является неэффективной и трансляционной, становится общим местом в дискуссиях о ее нынешнем состоянии. Но почему тогда не видно напряженной политической озабоченности, организуемой властями попытки рывка, чтобы оторвать школу от ее трансляционного притяжения и начинать поднимать на уровень деятельностной школы?

1. Непонимание лучшего

Первый ответ — незнание, непонимание лучшего, неумение обращаться с новым, внедрять лучшее прежде всего внутри самого образовательного сообщества. От него не исходят сигналы властям о неблагополучии. Образовательное сообщество «не в материале», оно следует страусиной логике: «Я спрячу голову, и меня никто не увидит».

Оно повторяет слова «Наша новая школа», «деятельностная школа», «ценностное формирование личности», да и весь глоссарий новых ФГОС и идей «Нашей новой школы» как заклинания, как вызубренный, но не понятый, не усвоенный урок. Точно так же, как еще четверть века назад мы повторяли словесные конструкты вроде «ограниченный контингент», «овощной конвейер страны», «ускорение», «народ и партия едины», не давая себе отчета в том, что все это значит, да и значит ли что-нибудь. Ну, дана установка на «ускорение» — и директор школы все тут же «ускорил»: подготовку к Новому году, и пересмотр



поурочных планов, и так далее, и все успел на пять дней раньше других.

В Москве умники от образования придумывают что-то новое, вкладывают это новое в уста политиков — возникает, презентуется что-то новое в образовательной политике. Презентуется как идея — форма постижения мира в мысли. Но что это такое в контексте воплощения, способов, приемов, измерения, результата — это авторами не транслируется, а персоналом школ не воспринимается сама идея. В сфере науки и образования в западных странах идея воплощается в двух формах: либо ее реализуют в продукт, либо изучают в образовательных программах. Но реализуют ее те, кто профессионально способен на концепт.

Не воспринимая и не понимая, наша школа тем не менее мастерски отчитывается о выполнении этого непонятого и неувоенного. Точно так же, как десятки лет назад мы отчитывались друг перед другом о том, что построили нечто, чего мы на самом деле и не начинали строить, например развитой социализм или мир во всем мире. И это значит, что наша образовательная политика заканчивается на риторике первых лиц и VIPов «сверху вниз», не доходя до отрасли, т. е. до ее персонала численностью 1,5 млн учителей и директоров. Это элементарное и традиционное неумение управлять эффективно, когда отрасль построена иерархически и ее жизнедеятельность (просто существование, а не развитие) обеспечивается такими «драйверами», как правила, процедуры, приказы (в целом — институциональный протокол), атмосфера сохранения status quo, контроль, ориентация на текущие единичные задачи, спущенные с ближайшего «верха». Институционально начисто отсутствуют коллегиальность, разделенная ответственность, независимые оценки деятельности, стратегии образовательных учреждений и стратегическое мышление их персонала, этос сотрудничества и творчества.

Стойкая неприязнь к любым серьезным реформам (от ЕГЭ до «автономки» или двенадцатилетки) и готовность к липовым отчетам — следствие этой системы «драйверов стагнации». Сложность ее разрушения состоит в том, что она — очень крепкая и устойчивая часть общей системы управления в государственном секторе, да и в стране в целом. Она в одиночку почти неререформируема. Но это не означает абсолютную неререформируемость в принципе: на микроуровне у охотников рисковать и не знать ни минуты отдыха может все получиться и иногда получается. Отметим, однако, что получается только у тех, кто «в материале». Но на метауровне, т. е. на уровне региональных и муниципальных властей, все ограничивается трансляцией риторики «сверху вниз» и чередой местных совещаний. Этот уровень совершенно точно «не в материале»: его функция — странслировать общий контент новой политики, потребовать составления планов мероприятий и предоставления отчетов. На традиционном мастерстве составления отчетов, отточенном до совершенства в советские времена, сигнальный

и деятельности циклы очередной политики заканчиваются, отчеты принимаются, подшиваются, status quo остается неизменным.

Таким образом, **организационно-содержательное обеспечение реформ отсутствует**, образовательное сообщество сверху донизу не понимает отдельные политики в своей сфере как явления концептуальные, стратегические. Но и профессионально, на уровне личных квалификаций оно не готово ни к восприятию, ни к воплощению этих политик. «Автономка» требует иных — новых — квалификаций от школьных администраторов. У них нет этих квалификаций. А в Финляндии у администраторов они есть. ЕГЭ требовал и по-прежнему требует новых квалификаций от всех членов образовательного сообщества. На Западе они есть у всех в школьном сообществе. Поскольку новые ФГОС дают школе право — и обязанность — самим определять существенную часть содержания образования, то это тоже потребует новых, еще более сложных квалификаций, которых сегодня у образовательного сообщества тоже нет. А в финских школах есть.

Создавать эти компетенции — дело тех, чьим функционалом является школьное образование. Услышав такое утверждение, наше общество гневно уставится на министра А. А. Фурсенко в традиционных для нашего народа поисках крайнего. Но федеральный министр здесь ни при чем: его дело — политика, национальная стратегия (Камо грядеши?!). А организовывать ее воплощение, учить профессиональное сообщество — это функция метауровня и микроуровня, политических и образовательных властей регионов, муниципий и собственно школ. Реализация этой функции подменяется приказами и отчетами внутри мета- и микросообществ, т. е. бумаговождением.

Вывод: **в бюрократическо-иерархической системе генерирование отдельных политик не ведет к их воплощению, к ожидаемым и провозглашаемым в политической риторике результатам**. Выходов из этой ситуации, как представляется на первый взгляд, два. Первый, скорее теоретический, — постепенное вытеснение бюрократическо-иерархической системы и ее замена на иную. Постепенность (градуализм) неизбежна на этом пути, ибо любая система — это не столько «механика», сколько культура, на которой произрастает и цветет эта «механика». А культура — это люди, ее несущие и длящие. Существо и формы этого первого выхода находятся за пределами собственно образования и, следовательно, нам недоступны. Второй выход — изменение школы снизу, «с корней травы». Конечно, первоначальная дискретность этого изменения очевидна. Но именно с нее всегда начинается формирование критической массы, свойства которой затем охватят в той или иной мере всю систему, сделав ее иной. Следовательно, **окончательный вывод один: изменение школы «с корней травы», в ее отдельных и пусть редких точках — процесс, который через какое-то время, возможно даже через поколения, изменит и ее, и общество, и систему**.



2. Отсутствие инфраструктурных условий для деятельности школы

Условия, в которых сегодня существует школа, — это как раз то, что материально и организационно обуславливает ее трансляционное состояние, советский status quo с постоянной тенденцией к ухудшению. Ссылка на то, что при этих условиях имеются все-таки и эффективные школы, — неуместное лукавство. Что манифестируют, например, ныне московские образовательные власти? Они говорят, что несправедливо, когда в одних школах (эффективных) на ребенка «выдают» 120 тыс. рублей в год, а в других (неэффективных) — 60 тыс. рублей. А вывод из этой асимметрии делают не ожидаемо популистский, т. е. дать всем поровну, по 70 тыс. рублей, а неожиданно и позитивно интригующий: дать всем — постепенно, за два-три года — по 120 тыс. рублей. То есть московские власти увязывают эффективность школы с эффективностью ее обеспечения необходимыми условиями.

Иное дело, что наличие эффективных условий отнюдь не всегда обеспечивает эффективность школы. Последняя при прочих равных условиях всегда зависит от качества лидеров и персонала. Те школы, которые стали лицами, гимназиями и «углубленками», не получили, а заработали этот статус — и лучшие материальные условия — творчеством, рабочим упорством, риском. Московский эксперимент по установлению равенства условий, скорее всего, лишь сократит глубокие различия в эффективности школ, а не устранил их. Все лучшими не станут. Заботясь об обеспечении условий для эффективной работы школ, мы не замечаем сегодня опасности неэффективного использования этих условий. Растущая информатизация школ все чаще не соответствует имеющимся компетенциям персонала. Развитие и улучшение различных материальных блоков школьной жизнедеятельности не скоординировано в целостное усилие по достижению главного результата — по формированию гражданина, здорового человека, выпускника с усвоенной (не вызубренной) образовательной программой и удачно избранной личной траекторией будущего, способного, пройдя следующий, профессиональный отрезок своего образования, принять на себя свою часть ответственности за страну, общество, себя самого. Иначе говоря, **постоянно идущее приращение условий организационно и управленчески не создает еще необходимой гармонии, не шагнуло от стадии дискретности к стадии целостности.** И пожалуй, главное: постоянное, хотя и отстающее от наших ожиданий и мировых стандартов развитие и улучшение условий **не поддерживается параллельной тенденцией в состоянии персонала.** Последний в лучшем случае стагнирует.

Увы, наше общество и власти (большинство тех и других) солидарны в недопустимой недооценке культуры как отрасли и значения формирования в школьнике культурных навыков как важнейшей компоненты интеллектуально-творческой личности, а в конечном счете более продвинутого населения. И общество, и власти не ушли далеко от культурного уровня Н. Хрущева, для

которого Р. Рождественский был кандидатом на изгнание, а трех самых выдающихся композиторов он представлял себе в составе Д. Шостаковича, С. Прокофьева и М. Блантера (!!!), или от завотделом культуры ЦК КПСС, позволившего себе позвонить С. Рихтеру с указанием: «Вам нужно выехать на гастроли в США, так что собирайте свою скрипочку (!!!) и...»

Авторы новых ФГОС, наткнувшись на культурный нигилизм многочисленных аудиторий и инстанций, где обсуждались проекты стандартов, вынужденно подстроились под эту «обнуленность» и не выделили отдельной предметной области «Искусства», как это уже столетие существует в странах Запада (а теперь и Востока). Между тем негативные последствия того, что наша школа не имеет условий для обеспечения учащихся программами этой предметной области, чрезвычайно многообразны. Это и слабость важнейшего для школьной программы гуманитарного компонента, что значительно отражается и на гуманитарном развитии детей, на слабой динамике их IQ, и на гуманитарной атмосфере школы. Это и воспроизводство ситуации сильного и нарастающего отставания России в развитии творческих отраслей ее экономики, в то время как в странах Запада (да и Востока) эти отрасли развиваются опережающими темпами и дают сегодня свыше 3 трлн долларов (!) в мировой валовой продукт. Это и воспроизводство населения с ослабленным потенциалом воображения, интуиции, способности к синтетическому мышлению, к инсайтам, к работе на предметно-знаниевых стыках (междисциплинарных) и т. д.

Негуманитарная школа — это слабая школа по определению. А ведь к отсутствию в ней предметной области «Искусства» (и соответствующих деятельности) добавляется крайне неэффективное в своей массе обучение иностранным языкам. Большинство выпускников школы не владеют навыками аудирования, чтения и разговорной речи на иностранных языках. Это в дальнейшем, во взрослых поколениях отрезает наше население (особенно его более продвинутую часть) от мировой культуры, а также от мировой науки, особенно гуманитарной и социально-экономической. Современная общественная мысль Запада не случайно акцентирует значение для экономических и научных перспектив современной страны (ее исторических перспектив) владения ее населением английским языком — нынешним *lingua franca*, универсальным языком мира, и стимулирует национальные усилия в области переводов.

Школа должна иметь материальные условия и для предметной области «Искусства», и для обучения иностранным языкам, т. е. музыкальные инструменты, студии, технические средства, библиотеку (особенно «нехудожественную» часть), медиатеку и т. д. Но «в среднем» она всего этого не имеет, и такому положению соответствует «предметная узость» организационных, содержательных, кадровых, снабженческих и иных усилий системы: чем меньше сфера деятельности, тем легче жить всем. Но тем хуже для



молодых поколений и их будущего. А пока дефициты — это возможность не действовать, сохранять желанный для многих status quo.

3. Отсутствие персонала для деятельности школы

Нынешний персонал школы адекватен задачам школы трансляционной (советской). Это утверждение не нужно доказывать. Главное — попытаться ответить на вопрос: возможно ли в этом случае что-то изменить? Если сохранять трансляционную школу, то изменить ничего нельзя. Следовательно, для радикального изменения трансляционную школу надо постепенно хоронить. Как? Есть много способов, но главный — создавать программы развития деятельности школы. **Первой будет программа переквалификации персонала школы, а также персонала органов управления образованием.**

Начнем с учителя. Любое предметное поле — лавина новой информации. В трансляционной школе массовый учитель воспроизводит учебник, который одновременно является его личной знаниевой основой. Лавины информации в нем нет, скорее это маленькая «таблетка» нашего знания. Лавина содержится в академических, а не в педагогических журналах. Учебник — это ограничитель потенциала ученика и спаситель не утруждающего себя собственным развитием учителя, а попросту — ленивого учителя, цепляющегося за status quo устного пересказа тощего учебника. **В деятельности школы учитель — предметный эксперт,** задача которого не пересказывать учебник, а научить ребенка навигации по своему предметному полю, которое кратно шире учебника, и умению самому находить и отбирать для себя ту информацию, которая нужна для решения учебной задачи. **Такой ребенок выступает не в роли «приемника», а в роли конструктора информации, в роли субъекта, наделяющего эту информацию своими смыслами и задачами.** А самостоятельно сконструированная информация — это уже не информация, а знание, т. е. информация понята, усвоенная.

При таком подходе к обучению развивается мышление ребенка. При трансляции ребенок обречен быть «рабом» транслируемой ему и предназначенной для запоминания информации. При деятельностном обучении он становится мастером, хозяином информационных полей. Информационные единицы, самостоятельно находимые им, становятся inputs для производства им «собственного» знания. В этом ежедневном процессе ребенок начинает развивать в себе качества будущего знаниевого работника.

Трансляционная парадигма сегодня особенно неприемлема в преподавании гуманитарных и социальных наук, значение которых для развития мышления чрезвычайно велико. Еще И. Кант ввел жесткую дихотомию: мышление как анализ и мышление как синтез, наделив первое функцией объяснения уже созданного набора понятий, а второе — функцией генерации нового знания, знаниевых приращений. **Синтез — это область, где**

драйвером являются гуманитарные науки и науки об обществе. Форма выражения знания, презентации постигнутого в знании мира — это язык. Язык — открытая структура, представляемая в языковых символах, объединяющих эстетический образ с развитием смысла. А знание — осмысление объекта в языковой форме (математика — один из видов языка). Философы не зря считали язык зародышем организации мира, важнейшей частью социальной организации и культуры. Наша школа в этом предметном поле — это зубрежка технических правил, она не прикасается к герменевтике, к смыслопостижению. **Непонимание текстов — грустнейшее из свойств 15-летних российских школьников,** которое постоянно выявляется регулярным международным мониторингом PISA. Причем этот мониторинг столь же регулярно показывает, что смыслопонимание у наших девятиклассников постоянно ухудшается. Кстати, параллельно этому явлению **социологические опросы столь же неизменно демонстрируют снижение IQ у российского населения. Нация глупеет, оправдывая известную метафору Н. В. Гоголя.**

Все это ставит весьма сложную задачу глубокой перекалфикации гуманитарной и социоэкономической составляющих школьного педагогического корпуса. Речь идет не столько о переориентации педагогико-технологических навыков учителей, сколько о повышении содержательного уровня их профессиональных компетенций. Деятельностной школе нужен учитель — предметный эксперт. Этому уровню отвечает выпускник классического университета, а в странах, лидирующих в общем образовании, этот уровень связывают с наличием степени магистра (в том числе у учителей начальной школы) по направлениям классического высшего образования. Реально ли это в России?

На мой взгляд, реально, если этого захотят власти (не только образовательные). **Нужны два масштабных национальных проекта. Первый — долгосрочный проект значительного повышения квалификации учителей.** И реализовать его должны классические университеты, к которым следует присоединить педагогические вузы. **Второй — радикальный пересмотр политики в сфере подготовки педагогических кадров.** В 2010 г. были приняты два стандарта педобразования — общий и психолого-педагогический. Предметная часть первого из них отнюдь не эталон классического образования. Но затем не в интересах России и российской школы, а в интересах одного университета, считающегося почему-то ведущим, но давно утратившего это качество, был принят стандарт педагогической «пяtilетки» — специалитета, да еще и с двойными предметными программами. То есть вернулись к содержательному уровню учительских институтов 1930-х и послевоенных лет, соответствовавших задачам периода борьбы с массовой неграмотностью. **Нелепым в свете задач знаниевого общества, знаниевой экономики и идей деятельностной школы является сохранение педагогических**



училищ. Это особенно режет глаз на фоне кадровых политик Финляндии или Южной Кореи, да и всех других стран — лидеров в школьных делах, где учитель начальных классов должен быть магистром.

Понимание этих задач, безусловно, имеется и у лидеров Министерства образования и науки, и у элиты образовательного сообщества. **Что же мешает** идти к решению этих задач? **Прежде всего густо разлитый в атмосфере глупеющего общества популизм**, заигрывание с большинством, для которого status quo — «наше все». **Вторая причина — наше темное «закулисье», телефонный и в иных формах беспредел лоббирования.** Был открытый конкурс проектов ФГОС, и его выиграл питерский РГПУ им. Герцена. Это было непереносимо для амбиций его московского counterpart — МГПУ им. Ленина. В итоге возни в «закулисье» родился специалитетный уродец, который интересам будущего российского знаниевого общества в корне противоречит.

Тем не менее остаюсь в убеждении, что перелом с подготовкой педагогов возможен, если власть проявит волю. **Эффективные способы — либо магистратура классического университета, либо однопредметный специалитет с дополнительной годовой интернатурой** (возрастная психология и физиология, набор курсов образовательной психологии плюс тренинги, но никаких «методик»). Большинство в образовательном сообществе сознает бесполезность деятельности институтов повышения квалификации учителей (ИПКУ), но они живут и по-прежнему отнимают у педагогов время и не улучшают их компетенций. Почему так? Все потому же: популизм и лоббизм накрепко страхуют жизнь ИПКУ. **А верным было бы решение передать их финансы в классические университеты, а ИПКУ ликвидировать.**

Ни в одном из многочисленных проектов школьных реформ не затрагивалась проблема квалификации и компетенций образовательных чиновников. Мой долгий жизненный опыт свидетельствует об отсутствии у подавляющего большинства из них тех самых особо высоких квалификаций и компетенций, которые давали бы им «совестливое право» мониторить и кошмарить проверками директора школы и учителя. **Но это же большинство — мастера бумаговодства и отъема** огромного количества времени у директоров и учителей на бумагоизготовление. **Для них главное не ребенок, а отчетность по процессу — результат они «нарисуют», заранее зная,** что высоким он не бывает и, следовательно, его нужно умело «рисовать». Новые ФГОС, в которых неявно прописан договор между школой и обществом (властями) об их взаимных обязанностях, возлагает на власти совершенно иные функции, нежели проверка поурочных планов. Собственно, **в ФГОС для чиновников прописана лишь одна функция:** создание для школы условий, при наличии которых школа может эти ФГОС успешно реализовать.

Это ставит сложную задачу: **образовательно-чиновничий корпус должен обладать совсем иными компетенциями — закупочными, снабженческими, финансово-добывающими и финансово-распорядительными, медицинскими, строительными и т. д.** Попутной и не менее сложной является задача отучить этот корпус кошмарить учителя и директора проверками, сломать вековой советский менталитет «контроля и учета». Проверки — дело надзорных, а не управляющих структур. **Как действует школа** (если все делается в соответствии с законом) — **это ее внутреннее, автономное от властей дело.** Как контролера власть должны интересоваться только результаты, которые эксплицитно и исчерпывающе прописаны в ФГОС, исключая спасительную для чиновника идею функций и результатов, прописываемых *inter alia* и вопреки законам в региональных и муниципальных нормативных актах.

Чиновников нужно учить, фактически заново, «созданию условий». Но помимо учебы **для них нужна измеряемая ответственность за их деятельность**, причем ответственность, видимая всем, **наблюдаемая, прозрачная.** **Если орган управления образованием не принес в течение года в свои школы ничего дополнительного к году предыдущему, он бесполезен.** Сегодня деятельность губернаторов измеряют по результатам и публикуют их, а образовательные чиновники ходят в «неизмеряемых» и не несущих ответственности перед обществом, которое их содержит. Чиновник должен знать все *fundamentals* наук об образовании и все о том, за что он конкретно отвечает на своем рабочем месте. Контролер — это ведь не обязательно профессионал. Мониторить других нетрудно, добывать им условия — тяжело и достойно. **Школа нуждается в творческом директоре-лидере, в творческих учителях. Но она не меньше нуждается в творческом чиновнике**, а не в бумаготворце. Чиновника нужно учить по специальным программам и регулярно доучивать (повышать): на него идея *lifelong learning* должна распространяться в первую очередь. **Человек «не в материале» в школу лезть не должен.**

«Участники образовательного процесса» — это формула новых ФГОС, эксплицитно включающая родителей, а неявно — и другие составляющие локальной образовательной среды. Начнем с родителей. Сегодня они время от времени пребывают в тревоге, поскольку всем очевидно происходящее снижение качества общего образования. Но эта тревога относится лишь к двум периодам. Первый — поиск наилучшей школы для ребенка и его устройство в эту школу. Второй — старшая ступень, когда нужно делать выбор будущего и инвестировать в него довольно значимые средства. Увы, все остальное время родитель рассматривает школу как камеру хранения, обучения и воспитания без его участия. **Неучастие — это прочный стереотип, доставшийся от советских времен, часть укоренившейся родительской культуры,**

4. Другие участники образовательного процесса



культуры иждивенческого отношения родителя к школе. Советская власть была заинтересована в создании этой культуры, чему помогали и традиционная национальная ленивость, и острый недостаток времени из-за тотальных бытовых дефицитов того времени.

Но все-таки в начальной школе массовый родитель сегодня уже является серьезно включенным участником образовательного процесса. И это ярко фиксирует международный мониторинг учебных достижений школьников: наши 10-летние дети лидируют в мире, что во многом является заслугой родителей. Увы, последующие пять лет (5–9-е классы, средняя ступень) — период полного провала, итогом которых является лишь 43-е место у 15-летних школьников. Авральная старшая ступень с массовым участием репетиторов (это теневые и очень важные участники образовательного процесса) и вузовских подготовительных курсов лишь временно исправляет провал средней ступени, выводя «среднего» выпускника на «средний» балл ЕГЭ, равный примерно 50 или ниже. Массовый родитель провал средней ступени не замечает, в том числе потому, что целиком полагается на школу, не утруждая себя взаимодействием с ней.

Между тем роль родителя как участника образовательного процесса в идеале не только не ниже, но и выше роли учителя. Правда, этот идеал соотносится, как правило, с родителем-интеллектуалом, наделенным высокой степенью ответственности за своего ребенка. Один из персонажей «Анны Карениной» Л. Н. Толстого — крупный дипломат князь Львов в ответ на комплимент в адрес его воспитанных и умных детей говорит, что, увы, пришло время, когда он должен оставить службу (!), так как нужно посвятить себя руководству дальнейшим воспитанием и обучением этих детей. Это и есть идеал, кстати, очень близкий самому Л. Н. Толстому, который в детстве «обслуживался» целым коллективом домашних учителей — их было 11 человек.

Если серьезно относиться к идее родителя как участника образовательного процесса, то **одной из основных задач деятельности школы является проектирование именно такого родителя.** Речь, конечно, идет не об оставлении службы, а о том, что между родителем и школой должны быть обеспечены постоянный контакт, взаимодействие, информирование, рефлексия и согласование. **Проектирование родителя — это реализация школьной модели родителя, включающей набор постоянно поступающей двусторонней информации, обоюдную рефлексию, генерирование действий и согласование взаимодействий.** При этом в плотной среде профессионального педагогического воздействия оказывается не только ребенок, но и родитель. Последнее чрезвычайно важно, поскольку взрослый (родитель), активно участвующий в формировании в деятельности школы **нового** (для России) **человека**, неизбежно сам переформируется, перезагружается. Собственно, это единственная когорта нашего взрослого

населения, в отношении которой у нас, благодаря ее взаимодействию со школой, есть шанс ее хотя бы частичной перезагрузки как субъектов нового общества (знаниевого), к которому мы стремимся. Воспитывая совместно с родителями в такой школе Личность, самость ребенка, его самостояние и самосбытие, мы неизбежно в той или иной мере меняем, развиваем и личность родителя.

В России понятие и бытийность личности отсутствовали всегда (в православии тоже). Нынешняя ситуация ничем не отличается от предшествующего тысячелетия. Между тем знаниевое общество — пространство бытия личностей. Следовательно, для его создания у нас попросту отсутствует готовый человеческий материал. Но создать его в деятельностной школе можно, и сделать это будет намного легче, если взаимодействие школы и семьи будет насыщенным. В этом случае мы не только будем создавать Нового человека, Личность, но и в помощь ему будем накапливать в родительском сообществе нарастающий компонент общества, сочувствующего ему и оберегающего его.

Но вернемся вновь к учителю, к персоналу школы. Что в атмосфере сегодняшней российской школы наиболее заметное? Верный ответ — настороженное и напряженное безмолвствование, молчание. Наша школа — это во многом пространство монологов «сверху вниз» и молчания «снизу вверх». Но наивно считать, что молчание — знак полного отсутствия субъектности, знак духовной капитуляции и покорности большинства. «Нагнутый» извне по-своему реагирует на унижение. Он в массе своей просто не принимает новации так, чтобы они успешно реализовывались. Он принимает их, адаптируя к своей немотивированности к общему успеху, искажая их действие.

Например, ЕГЭ — нужный и важный институт для школы. Но можно воплощать его, достигая изначальных целей, всеобщей полезности, качества школьного образования, а можно всего лишь приспособливаться к его неизбежности, не достигая этих целей. Широчайшее распространение получило мнение, что изменения, вызванные ЕГЭ в самой сути процесса образования в России, сводятся к тому, что школа в старшей ступени теперь натаскивает ребенка на сдачу ЕГЭ по трем-четырем предметам, а сам процесс освоения основной образовательной программы отодвинут или уже потерян. Готовить ЕГЭ по трем предметам и обеспечивать общее образование — опасно разные вещи. И те, кто это делает, т. е. большинство, одновременно больше всех и лукаво протестовали против проекта ФГОС старшей ступени, который обеспечивал как раз полное освоение этой программы, хотя и с разной степенью углубленности. «Нагнутость» не означает невозможность нахождения форм безопасного протеста, и мы должны признать, что этот протест есть, и он создает возрастающую энтропию в школьной системе. Этот протест мы как раз и обнаруживаем в том, как усваиваются и искажаются большинством образовательного сообщества смыслы идей, выдвигаемых политиками. А можно ли изменить ситуацию?



Да, можно. В школе X города N (абсолютно реальная школа), где учителя присутствуют и решают «на агоре» (т. е. не «нагнуты»), ввели с 5-го класса матричную (как ЕГЭ) независимую оценку знаний по всем предметам ежемесячно (!) и публикуют оценки на сайте школы. Успешность этой школы значительна и видна всем. Мотивированность нужна не только ребенку. Социально атомизированный до предела учитель деятельностьную школу не воплотит в жизнь, в том числе не воспитает Личность. Школа орднунга, приказов и инструкций, стояния по стойке смирно — это школа, где творчество и самость человека стерилизованы. Порядок непродуктивен. Творчество и голый порядок несовместимы. Это ведь относится не только к школе, но и к обществу в целом, и подтверждения этому в России, где все «встало и стоит» в условиях достигнутого в начале нулевых годов порядка, многочисленны.

5. Автономия как источник модернизаций

Конечно, упомянутая школа X — не плод чиновничьего творчества. Она — плод самоорганизации группы учителей, сплотившихся вокруг вдохновенного и харизматичного лидера, заточенного на инсайты. Саморазвитие, самоорганизация — единственный источник создания в России мест «наилучших практик», любимых родителями, детьми и даже начальниками гимназий, лицеев, «углубленок». То есть таким источником является личность, ибо только личность способна к саморазвитию, к самостоянию, к самоорганизации. Страны Запада — пространство бытия личностей. Эти страны успешно развивались, и развились не на основе планов и решений партийных съездов, парламентов или монархов, а в результате саморазвития, самоорганизации. А наиболее успешным было не то саморазвитие, которое пробивало себе дорогу через ломку автократий и лелеемых ими порядков-орднунгов, а саморазвитие «с корней травы», осуществляемое свободными людьми. Но саморазвитие в отличие от планов и указов было успешным всегда.

Автономность школы — одна из идей новых ФГОС и, конечно, деятельностьной школы. Высокая степень свободы выбора буквально во всем — один из несущих стержней деятельностьной школы, который абсолютно соответствует высокой степени свободы выбора в знаниевом обществе и знаниевой экономике. В этом плане шумливая раскритикованность проекта ФГОС старшей ступени — рефлексия большинства, которому дорог возникший в нулевые годы орднунг, по сути имитационная форма позднего советского зыбкого орднунга. Это большинство не видит грядущей опасности уже происходящего нового российского Исхода из этого орднунга (после 1917 г. мы потеряли дворянство, разночинцев, весь спектр предпринимательства — буржуазию, включая ремесленников, свободное крестьянство, — главных товарных и экспортных производителей, великих воинов и земледельцев — казачество). Новый Исход уже вовлек едва ли не большинство возродившегося класса предпринимателей и лучшую часть подрастающих поколений.

Хочу подчеркнуть, хотя это покажется почти парадоксальным, что идеи деятельности школы были выдвинуты при очевидной поддержке политических властей, как это было и есть с ЕГЭ. Активный «отпор» ЕГЭ, «автономке», двенадцатилетке, Болонскому процессу, реальным реформам во всем создает пока ситуацию вялотекущей ничьей: власти стремятся — большинство упирается. В этой ситуации автономия (свобода деятельности, но не вседозволенность) — сигнал всем тем, у кого вслед за намерениями добра идет творение добра. «Наша новая школа» и новые ФГОС — своего рода манифестация свободы учителя, администратора, школьника. Свобода всегда реализуется через права, в случае школы речь теперь идет о большой степени свободы и множестве прав. Новые ФГОС подробно, четко и строго определяют лишь результаты и частично условия. Но все остальное ограничивается дескрипцией обязательных минимумов, предоставляя обустройство больших пространств «между» обязательным и востребуемым (полезным для «клиента») самой школе, ее персоналу. А также властям региона и муниципалитету.

Хотя эта не очень видимая в строчках текстов ФГОС, нормативных актов и инструкций свобода не подвергалась особой критике, именно она пугает школьное сообщество. Свобода ведет к ответственности. Ответственность — институт, который не был известен нашей школе, да и нашему обществу и народу в течение всей его истории. В школу она частично пришла вместе с ЕГЭ, но витает лишь вокруг выпускного класса, да и то в отношении результатов по трем предметам. Результаты по другим предметам, итоги освоения программ всей нашей школой не сканируются, а искажаются. 70 баллов в регионе по иностранному языку — это результат не всех выпускников, а лишь немногих избранных и избравших этот предмет. То же и с другими предметами. А введя новые ФГОС, отвечать придется не только за предметные успехи, а еще за очень многое.

Автономия требует иных лидеров школьных коллективов. Лидеров, отвечающих деятельности парадигме, у нас ничтожно мало. В устойчивой замкнутой системе, какой и является наша школьная образовательная система, тема лидерства неактуальна, поскольку лидеры административно-бюрократического типа — явление очень частое, их легко найти. Для подобного лидерства не нужны особых творческих, душевных и интеллектуальных усилий. Контроль над подчиненными заменяет сотрудничество с ними (контроль не требует усилий). Начальник — источник мудрости для такого лидера — ставит текущие задачи, следовательно, не нужны усилия по созданию и переработке стратегий постоянных улучшений. Готовность к ответственности за результаты не нужна, ибо нужные результаты «рисуются» к всеобщему одобрению персонала школы и властей. Все устойчиво, стабильно, не выходит за пределы status quo.



Деятельностная и автономная школа требует лидера, который является ролевой моделью для всех участников образовательного процесса, для всей внешней и внутренней среды школы. Но она требует от такого лидера особых компетенций в сфере специального менеджмента и маркетинга, образовательного права и образовательной политики, экономики образования, культурно-исторической психологии, философии и социологии образования. Перечисленное «меню» полностью отсутствует у школьного директорского корпуса России, и пока на эту тему ни словом не обмолвился ни один из представителей нашей высшей власти. Впрочем, и в России в целом лидер, который не является профессионалом, — это почему-то наиболее предпочитаемый властями руководящий персонаж.

В странах, которые являются ведущими в сфере общего образования, осуществлен радикальный сдвиг в самом существе образовательной политики — от конструирования все новых и новых форм контроля, отчетности и инструктирования школ к политике развития ее способности отвечать на вызовы, стимулирования ее формирующего личность потенциала. Это неизбежно ведет к возникновению новых степеней свободы в творчестве у школы, ее директора и учителя. При этом их профессиональная свобода рассматривается, скорее, не как право, а как профессиональная и социальная необходимость, даже обязанность. Автономность неизбежно ведет к углублению персонификации школьной деятельности, индивидуализации усилий, технологий учителя, к созданию культуры и образа жизни свободного творчества, импровизаций, взаимодействий, интуиции и инсайтов.

Вызовы, с которыми столкнулась Россия в XXI в., беспрецедентны. Ни один народ с таким объемом и качеством вызовов никогда не сталкивался. Совершенно очевидно, что Россия с ними не справляется, а скорее, просто выживает. Общество всего этого не осознает. Это в полной мере касается образования, реальное состояние которого обществом тоже не осознается; тревоги есть, есть ощущение того, что «что-то побаливает», а реальной картины общество не видит. Оно не видело ее и в прошлом столетии, потому что общество было полностью поглощено государством. А государство это, «власть бюрократов»...держится господством изображений, заменяющих собой то, что они изображают... В рамках этой власти все происходит лишь для сообщения о происходящих событиях. И наоборот, происходит только то, о чем можно соответствующим образом сообщить. Что можно изобразить, и что заранее имеет свое нужное изображение. Эта фантастическая идеократическая власть! Ибо власть ее над реальностью и над умами фантастична во всех смыслах»¹. Эта цитата из М. К. Мамардашвили — о «нарисованности» бытия в советские времена, которая начисто

¹ Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. СПб.: Азбука, 2011. С. 193.

искажала в глазах общества реальное бытие. Общество всерьез считало лучшими в мире наше образование, науку, культуру, промышленность и т. д. (Эта «картинка» сильна у значительной части нашего общества и сегодня.) В обществе отсутствовало личностное начало, и оно видело жизнь через государственные очки, «картинку» жизни. После 1991 г. мы увидели, что, например, исключая оборонку и сырье, у нас с промышленностью что-то не так: все, что нужно в доме, начиная с тefлонового чайника и кончая обоями, лучше покупать за рубежом, сначала на Западе, а теперь вот в Китае. Но это прозрение длилось недолго.

В нулевые годы наше советское сознание, различавшее лишь «картинку», но не реальность, вернулось вместе с «наведенным порядком». Рабство, слегка выдвинутое из нас в 1990-е, в нулевые проросло внутри нас. И теперь вновь следует обратиться к М. К. Мамардашвили, сумевшему ярко описать наше сознание: «Сознание такого рода очень напоминает комнату, в которой вместо окон сплошные зеркала, вы видите не внешний мир, а собственное изображение. Причем отвечающее не тому, какой вы есть, а тому, каким вы должны быть»². То есть во внешней (реальной) жизни мы видим Куцевку, а в зеркале — реформированного полицейского, который охраняет нашу безопасность. В реальной жизни мы видим снижение средних баллов ЕГЭ либо их небольшое улучшение при сильном ослаблении КИМов (что то же самое, что и снижение ЕГЭ), а в зеркале нам показывают «картинку» с национальным приоритетным проектом «Образование», не демонстрируя, как это отразилось на ЕГЭ или на показателе удовлетворенности родителей школьным образованием.

Это сознание — основа достигнутого в нулевые годы порядка. Такое сознание присуще не всему населению, но весьма значительной его части, являющейся позитивным электоратом указанного порядка. Поэтому мне не представляется вероятным изменение ситуации «сверху вниз» (электорат и избираемые им вполне довольны друг другом) как **в целом в стране, так и в образовании** в частности. Отмеченная взаимоудовлетворенность внушает большинству доверие к «изображению», к «картинке», а внутри образовательного сообщества внушает уверенность, что в целом в школе все идет неплохо, хотя «в отдельных магазинах иногда пропадает отдельная колбаса». А значит, можно совершенствовать мастерство отчетов-«картинок» и радоваться своей «успешности». Можно ли эту ситуацию изменить?

Да, можно. Во-первых, формально политически (в политических манифестациях) совсем иная «картинка», т. е. деятельностная парадигма, существует как нечто, что «должно быть», что полностью «соответствует курсу». Во-вторых, реально, не в риторике, а в школьной жизни существует и сама деятельностная парадигма: она прорастает в сотнях лицеев и гимназий, в школах при ведущих университетах,

² Мамардашвили М.К. Указ. соч. С. 120.

в 15 существующих в России школьных программах международного бакалавриата. То есть если кто-то хочет «подключиться», есть где подсмотреть, перенять, поучиться. Эта другая, параллельная «трансляционной тьме» светлая жизнь существует и не подвергается угрозам искоренения. Существует и «клиент» этой жизни — родитель, который интеллектуально заточен на образовательный успех своего ребенка и доверяет своему собственному выбору школы, а не назначенной ему в его «участке» (микрорайоне) «дворовой школе». Число таких мест наилучших практик будет расти, если будет расти численность таких родителей и их доля в населении. Работать на развитие деятельностной школы будет именно это «если», а не действия «сверху вниз», которые нацелены на свой вполне довольный своей жизнью электорат, а не на интеллектуального родителя.

Отсюда следует, что **объем предложения услуг деятельностной школы зависит от спроса на них, от доли тех, кто не хочет видеть своих детей 43-ми в мире** и для кого мнение толпы, довольной доступностью китайского ширпотреба и не замечающей недоступности качественного образования для ее детей, не является ориентиром. К сожалению, для многих продвинутых семей реально рассматриваемой ими альтернативой борьбы за деятельностную школу является Исход. Но все же подавляющее большинство осознает, что «там» их уже никто не ждет, что выживать и десятилетиями пытаться прижиться «там» мучительнее, чем попытаться изменить ситуацию в России «с корней травы». Это осознание опирается не на веру в «картинки», показываемые нам на государственных телеэкранах, а на зреющее понимание своих возможностей менять ситуацию самим, через самоорганизацию и саморазвитие. Примеров такой самоорганизации в России уже много.

Итак, политическая манифестация деятельностной школы существует в форме инициативы «Наша новая школа», новых ФГОС, т. е. от имени высшей власти. Существует и пока не ослабляется реальность такой школы во многих лицеях и гимназиях. Но процесс развития и расширения этой реальности предоставлен самому себе. Власти, отвечающие за школу (регионы, муниципии, т. е. метавласти), и большинство в обществе приоритетом, в который они готовы вложить свою волю и инвестировать ресурсы, эту реальность пока не считают. Этот уровень властей и это большинство довольны друг другом и ситуацию со школой считают терпимой. У них нет мотива, заточенности на деятельностную школу. Ее нет и у «параллельного» этой власти и этому населению (его большей части) большинства образовательного сообщества. Но необходимый мотив и заточенность есть и у части населения, и у части образовательного сообщества. Они будут действовать и действуют. Задача тех, кто в университетах, в обществе, во властных структурах, в партиях сознает эту ситуацию и хочет изменений, — помочь этим действиям, идущим «с корней травы» и дающим надежду на накопление критической массы для более быстрого изменения ситуации.