

Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать

*Размышления по прочтении статьи О. Е. Лебедева
«Конец системы обязательного образования?»*

Л. Л. Любимов

Статья поступила
в редакцию
в марте 2017 г.

Любимов Лев Львович

доктор экономических наук, профессор факультета экономических наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: llubimov@hse.ru

Аннотация. Автор расценивает статью О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?»¹ как событие в науке об общем образовании. Со своей стороны он уточняет и дополняет ответы на вопросы, поставленные в этой статье: как, кого, чему и для чего нужно учить. Автор подчеркивает необходимость учить учителей и воспитателей, причем постоянно. В частности, учить педагогической психологии, а также технологиям формирования познавательных компетенций, применения Интерне-

та. Не менее важно учить родителей, на которых должны быть возложены серьезные обязанности в обучении и воспитании их детей. Раскрывается понятие деятельностного переживания как сути аутентичного обучения, диалога и групповой работы — как важнейших механизмов развития интеллекта. Рассматривается опыт работы Университетско-школьного кластера НИУ ВШЭ, который решает педагогические задачи, сформулированные во ФГОС.

Ключевые слова: общее образование, качество образования, психология образования, деятельностное переживание, познавательные компетенции, гражданственность, компетенция учения, Университетско-школьный кластер НИУ ВШЭ.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-258-282

С удовлетворением прочел статью О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?». Прежде всего она глубоко профессиональна. Не с точки зрения не понимаемой мною (и не только мною) педагогической якобы науки. А с точки зрения понимания и знания автором организации и сущности реального образовательного процесса в школе, причем в российской.

¹ «Вопросы образования». 2017. № 1. С. 230–259.

Впечатляет массив проработанных автором материалов, он указывает на верифицированность очень многих суждений и выводов. Словом, статья О. Е. Лебедева — событие в нашей науке об общем образовании. Она полностью отвечает масштабу профессиональной репутации ее автора.

Статья вызвала стремление вступить в диалог с О. Е. Лебедевым. Не ради критики, а ради обсуждения и кристаллизации истин, поиска решений.

Статья начинается с рассуждений о том, как менялось качество школьного образования. Эта проблема является центральной. Но что такое качество школьного образования? О. Е. Лебедев в конечном счете дает ответ на этот вопрос — так, как он его видит сегодня и завтра, подчеркивая, что качество не должно определяться только и исключительно предметными результатами. Почему в конечном счете? Потому что сначала он вводит собственную универсальную дефиницию: «Качество образования — это совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение». Дефиниция довольно абстрактная, в нее можно вместить многое, в том числе противоположные суждения. Но спорить с ней не буду.

Зато бесспорным является мнение автора о том, что качество образования может меняться в зависимости от того, как, кого, чему и для чего учат. Я бы все же сначала указал на зависимость от того, кто учит. И решил бы сделать некоторые добавления к ответам О. Е. Лебедева на эти вопросы.

Автор рассуждает только о детях. Увы, этого совершенно недостаточно, ибо проблема номер один — кто учит? Учить надо учителей, причем постоянно. У нас эта задача особенно актуальна, ибо подавляющее большинство учительского корпуса имеет наше педагогическое образование, которого в XXI в. явно мало. (В странах Запада этот корпус представлен в основном уже магистрами, окончившими классические университеты².) Мой опыт взаимодействия со школами выявил почти стопроцентное отсутствие у учительского корпуса знаний о ребенке, т. е. психологии образования. Так что этот корпус «кого учить» — или, точнее, «кого

1. О качестве школьного образования

1.1. Кого учить?

² G. E. Grant, M. Lipman, D. W. Dean, D. Kuhn, D. F. Halpern и десятки других ученых давно пришли к выводу, что обучать критическому мышлению («мышлению высшего порядка»), метапознанию, решению проблем, аналитическому мышлению может только тот учитель, который является одновременно предметным экспертом, т. е. математиком, химиком, географом, философом и т. д.

он учит» — просто не знает. Если в школах на Западе Л. С. Выготский — это то же, что И. Ньютон в мировой классической механике, то у нас это не читавшийся и не читаемый поныне, но вроде дядя со знакомой фамилией. То есть в западных школах педагогический корпус знает, что такое ребенок в два года, в три года, в пять, семь и десять лет, как развиваются память, внимание, мышление и с помощью каких педагогических средств можно стимулировать их развитие и т. д. А наш не знает. И этот недопустимый квалификационный разрыв «между ними и нами» необходимо начать сокращать, чтобы затем ликвидировать.

Кроме того, педагогический корпус на Западе знает основы социологии, философии и истории образовательных институтов школьного образования, а многие знают и основы экономики образования. У нас не знают. Оканчивая классические университеты, на Западе учителя являются предметными экспертами, т. е. физиками, биологами, историками. Учителями они становятся благодаря дополнительной педагогической подготовке, например в интернатуре. У них все в порядке с владением информационными технологиями. У нас по-разному. Вот сколько у нашего учителя квалификационных дефицитов, которые сегодня стали очевидными для профессионалов, но, увы, не для образовательных полисимейкеров! Последние вновь предлагают вернуть «пяtilетку» с двумя учительскими специальностями (например, физика + математика, химия + биология и т. д.), что в 1956 г. было сделано Хрущевым. Мир идет вперед, мы — «вглубь веков».

Не менее важно кроме детей и учителей учить родителей. Со времени создания массовой школы, а особенно в советский период, это «сословие» уверовало, что детский сад и школа, во-первых, «камера хранения» для их детей, а во-вторых, институт, стопроцентно обязанный, не привлекая родителей, обучить и воспитать этих детей работниками и гражданами. Эта странная вера — свойство, присущее в современном мире только нашему, российскому родительскому сословию. Между тем весь остальной мир твердо верит и знает, что основная инкультурация ребенка происходит в семье. Мы в России увлечены борьбой вокруг ювенальной юстиции, в то время как вокруг нас жестко соблюдаются законы (на Западе) или традиции (на Востоке), согласно которым на родителей возлагаются весьма серьезные обязанности в обучении и воспитании их детей. Без выполнения родительским сословием этих обязанностей усилия детского сада и школы дадут не более чем уполовиненный результат. Не менее важная задача школы — добиться от родителей понимания того, что поведение ребенка дома во многом обусловлено подражанием взрослым. Взрослый читает — ребенок читает, взрослый развлекается в Интернете — ребенок подражает ему и т. д.

Увы, так сложилась наша судьба, что, кроме школы, взять на себя функцию убеждения родителей и их обучения педагоги-

ческим обязанностям в отношении собственного ребенка практически некому. Это часть культуры. А культура воспроизводится и дополняется полностью школой.

Отвечая на этот вопрос, О. Е. Лебедев правильно указывает на тип организационной формы обучения в школе, справедливо обсуждает недостатки предметно-классно-урочной системы и дает рекомендации по ее улучшению. Но этого, на мой взгляд, тоже недостаточно. О. Е. Лебедев — очевидный сторонник сокращения любых регламентаций, мешающих творчеству учителя и ребенка. А в нашей традиции урок, класс, предметы — вечные объекты регламентаций. Однако дело в том, что случившаяся в последние десятилетия информационная революция создала кризис всех главных институтов школы: учителя, ученика и урока. Учитель в эпоху Интернета практически утратил свои позиции как источник и транслятор знания. То же случилось и с учебником. Ясно, что и дизайн урока должен в ближайшем будущем существенно измениться.

1.2. Как учить?

Урок в дидактической парадигме образования (не только школьного, но и вузовского) — это лекция учителя/профессора. Он знает — они (ученики и студенты) не знают. Он говорит — они слушают. Он приказывает — они выполняют. Он оценивает — они смиряются. Диалог отсутствует. Это картина урока в 95% (или больше) наших школ. Такой урок (лекция тоже) дает временное заполнение памяти некоторой информацией, и то лишь частично воспринятой. Но такой урок не дает знаний, ибо знания — это не то, что поместили в память, а то, что ученик/студент прочел, переработал сам (информацию) и под руководством учителя/профессора применил на практике. Информация, воспринятая и обработанная мною самим, а затем мною самим приложенная к чему-то практически, ради чего она и создавалась, — это и есть знание, которое сохранится в памяти, а не исчезнет через две недели. Почему?

Потому что единицей развития сознания, психики, мышления является переживание (Л. С. Выготский), а точнее, деятельностное переживание (А. Н. Леонтьев). Только оно является сутью аутентичного обучения. И только такое обучение — аутентичное, подлинное, ибо оно дает знание, а не попытку поместить информацию в память. В английском языке и в практике зарубежной школы традиционное слово «обучение» (*teaching*) уже много десятилетий почти всегда заменяется на термин *learning*, не переводимый однозначно. Но, как и всякий термин, он имеет определение: *learning* — это постоянное изменение самого себя как следствие переживания личного опыта узнавания, написания, делания, решения, встречи с кем-то, поступка и т. д. (Совпадение с Выготским/Леонтьевым вряд ли случайно: у них «деятельностное переживание», там — «переживание личного опыта», т. е. действия.)

Лекция не порождает деятельностного переживания. Устная трансляция фактически текста учебника — это оппозиция главному механизму развития интеллекта: диалогу. Первый из известных нам великих учителей, Платон, учил своих учеников и развивал их интеллект через диалог. Задавая серию все более уточняющих вопросов, которые были его рефлексией на все еще неверные ответы ученика, Платон постепенно приводил его к самостоятельному и единственно верному ответу, к самостоятельному обнаружению истины. Диалог создавал знание и развивал интеллект. Тысячелетия спустя замечательный педагог П. П. Блонский скажет: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (цит. по: [Леонтьев, 2016. С. 33]).

Три ряда парт — пространство полного отсутствия диалога. Более 100 лет назад замечательный психолог Джон Дьюи в своей школе-лаборатории при Чикагском университете заменил три ряда парт на столы по 5–6 учеников за каждым. Наши выдающиеся соотечественники Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, создавая свою систему для «началки», тоже реорганизовали класс, убрав три ряда парт. Потому что эти три ряда — пространство отсутствия не только диалога, но и групповой работы.

Диалог при групповой работе — это не только важнейший механизм развития интеллекта. Это маленький социум, в котором через учебное взаимодействие и диалог всех участников происходит: 1) формирование у ребенка будущих социальных ролей (лидер, участник, оппонент, исполнитель и т. д.) и взаимное обучение этим ролям; 2) формирование интеллектуальных ролей (автор инсайтов, автор алгоритма решений, «решальщик», формулировщик выводов и т. д.) и взаимное обучение этим ролям; 3) проявление индивидуальных склонностей к работе в той или иной предметной области. То есть стол (группа и групповая работа) — это предиктор социальных и интеллектуальных ролей и предметных симпатий. Все это может и должно происходить уже в «началке», особенно если в ней ведется предметное обучение.

1.3. Чему учить? Ответ на этот вопрос неразрывно связан с ответом на вопрос «Как учить?». О. Е. Лебедев дает два варианта ответа: 1) «учить для достижения заданных результатов» (я бы сказал «для обучения „правильным“ ответам»); 2) «учить реализации имеющихся образовательных возможностей». Из контекста статьи ясно, что автор против первого варианта. Но меня и второй вариант не побуждает сказать «за». Какие — где, у кого, когда — возможности имеются? А если их чуть-чуть, то пусть хоть так учат?

Верный ответ третий, приступим к его поиску. Мог ли Платон знать 1/10 тогдашнего человеческого знания? Думаю, что мог. А М. В. Ломоносов мог знать 1/200 знания середины XVIII в.? Возможно. А А. Эйнштейн мог знать 1/2000 знания первой полови-

ны XX в.? Сомневаюсь в любом ответе. Но уверен, что в 2017 г. 100 тыс. профессоров, вместе взятые, всем нынешним знанием не владеют. А тогда что мы все время изобретаем для контента школьного образования? Ныне человеческое знание — постоянно и с огромной скоростью расширяющаяся Вселенная. Кто возьмется отобрать из нее школьный контент, который пригодится ребенку во всей его жизни? Кто найдет в этом океане именно тех рыбок, которые ему понадобятся? Вопрос риторический. Хотя любителей составлять соответствующие проекты найдется много.

А третий и верный ответ на вопрос «Чему учить?» есть: ребенку надо дать в руки удочку и показать, как самому ловить рыбку в океане человеческого знания. Именно это ему придется делать в его взрослой жизни.

В новом ФГОС такие навыки названы метапредметными компетенциями. Практика показывает, что почти все представители нашего педагогического корпуса (и начальники от образования) понимают этот термин не как «внепредметные», «надпредметные», а как межпредметные. Слово «мета», которое означает «вне», «над», никто, видимо, не знает. Сам присутствовал при том, как опытный директор одной из московских школ бодро докладывал, что у них в школе обучают «восемью метапредметным профилям».

В мировом образовательном сообществе давно нашли более удачный термин: *cognitive skills*³ — «познавательные (когнитивные) компетенции», компетенции познания. Более того, именно компетенции познания стали обобщенным показателем для сравнения результатов национальных образовательных систем, которым пользуются специалисты по человеческому капиталу. Они же создали термин, верно отражающий интеллектуальное ядро термина «человеческий капитал», — «когнитивный капитал». Исследования этих специалистов показали, что между экономическим ростом и развитием стран и их достижениями в формировании когнитивных компетенций у школьников существует значимая корреляция.

Из чего же, по их мнению, состоит показатель «когнитивные компетенции»? Ответ на этот вопрос прост: из результатов международных мониторингов TIMSS, PIRLS, PISA. Математика, естественные науки и осмысление текста (герменевтика) составляют объект этих мониторингов: математика как язык познания и описания окружающего нас мира (образа мира), естественные науки как объекты познания их математикой и теоретическими концепциями, принятыми консенсусом (Ю. Хабермас), герменевтика как компетенция познания и интерпретации текстов

³ См., например, [Hanushek, Woessman, 2015; Stiglitz, Greenwald, 2012].

(ведь культура — это тексты), а следовательно, окружающего нас мира через тексты. Специалисты по человеческому капиталу считают, что школа — главный институт формирования познавательных компетенций нации и в этом смысле главный и безальтернативный институт формирования когнитивного капитала страны.

К сожалению, в объекты этих мониторингов не включен английский язык — лингва франка, современный универсальный язык международного общения, науки, политики и бизнеса. Видимо, потому, что его распространение по всему миру достигло уже такого количества и качества, что нет предмета для сравнений. Увы, Россия в этом вопросе благодаря советской школе все еще составляет печальное исключение. До 1917 г. в нашей школьной системе учащемуся давали два-три европейских языка, а в гимназиях еще латынь и греческий. Билингва, трилингва — это всегда более высокий уровень интеллекта. Советская школа пошла путем повсеместного упрощения, фактически исключив реальное иноязычное образование: два урока в неделю сначала только в старших классах, а потом с 5-го класса были бессмысленной тратой времени и ресурсов. Из школ выходило «немое» для всего мира общество. И сегодня обучение иностранному языку в школе совершенно недостаточно.

Следует ли из сказанного, что учить надо только упомянутым предметам? Нет, конечно. Но прежде всего учить нужно компетенциям самостоятельного поиска информации, ее анализа (расчленения на смысловые единицы)⁴, отбора нужных единиц, их синтеза с тем, что уже содержится в долгосрочной памяти, включения ассоциативных связей и т. д. Учить этим компетенциям нужно на основе материалов в предметных полях Интернета и, следовательно, нужно учить навигации по этим полям. Почему Интернета? Потому что во взрослой жизни основным источником знаний будет Интернет, и начинать его освоение нужно в школе⁵. Во взрослой жизни для решения конкретной задачи «здесь и сейчас» из океана знания потребуется одна капля. Но ее нужно суметь быстро найти и когнитивно освоить за считанные дни, пока другие члены команды, созданной для решения задачи, делают то же самое. Сегодня бытие экономики устроено горизонтально — как бесконечное число фирм, каждая из которых творит новое (инновации), создавая группы (команды) ad hoc из нескольких специалистов — каждый в своей предметной (продуктовой) области, — обладающих продвинутыми когнитив-

⁴ Анализ текста (информации) — процесс выявления смыслов (значений), единиц текста, что создает возможность их перевода в другую форму выражения (конспект, эссе, ключевые слова, реферат). Умение по-другому выразить смысл текста — свидетельство его понимания.

⁵ Сегодня дети часто опережают учителя в обращении к Интернету (и к новым медиа вообще) как источнику знания.

ными компетенциями. И закладывать основу такого бытия должна школа: через диалог, групповую работу и развитие когнитивного капитала. Через обучение навигации в предметных полях интернета. Это и есть одна часть ответа на вопрос «Чему учить?».

К ней нужно добавить важнейшее для школьного образования в XXI в. требование: программы, контент образования должны быть открытыми. Наши власти постоянно пытаются их закрыть, вооружить школу одной единой программой, одним учебником, одним БУПом — словом, вернуться к известной сталинской школе и сталинскому обществу единоличных стандартов (один на всю страну садовод — Мичурин, один землевед — Вильямс, один труженик — Стаханов, один вождь и т. д.). Если это случится, то учителю и ребенку будет закрыт путь в новые медиа, в первую очередь в Интернет, т. е. в XXI век. Не думаю, что сами дети и их родители с этой новой интенцией Минобрнауки смиряются.

Другая часть ответа на вопрос «Чему учить?» связана с развитием личности, с социализацией ребенка. Эта задача предельно важна для России.

Гражданственность, патриотизм, единство общества, национальная идентичность актуальны сегодня во всем мире, но особенно в России. Распад СССР мог бы и продолжаться, если бы не удалось быстро и бесконфликтно построить властную вертикаль. И обеспечить дисциплину регионов. Но этой вертикали для единства недостаточно, она лишь экзогенный «скреп». Без эндогенного, по корням единства общества эта вертикаль — временное явление. Указанные личностные свойства у нас пытаются сотворить при помощи СМИ, риторики, публичного шума, хаоса мероприятий, поправок в законы и прочих «заклинаний». Уверен, что искомый результат был и будет нулевым.

Чтобы любить некое «место» — родной дом, подъезд, двор, класс, школу и пришкольный участок, свой район, поселок, город, Отечество, — нужно вложить себя в них. Чувство патриотизма, гражданственная ответственность «за все вокруг» возникают только через деятельность педагогическую, дающую переживание моего вклада и долга перед самим собой защитить этот вклад в мое и, следовательно, в наше. Школа через ученическое самоуправление должна создавать для детей меню деятельности, в которых каждый ребенок вкладывает свой труд, свои усилия в «место», что делает это «место» родным, отчим (*patris*).

Именно мой вклад в «место» порождает мою любовь к нему, «духовный инстинкт» [Ильин, 2001. С. 396], привязанность и бережение, отвергая «воинственный шовинизм и тупое национальное самомнение» [Там же. С. 395]. Деятельность ребенка в целях улучшения своего/нашего, помощи другому/другим создает его духовность, делает его эмпатом. А при наличии духовности и эмпатии вложенное во что-то и в кого-то никогда не будет предано.

Для чего учить? О. Е. Лебедев отвечает: «Либо для того, чтобы быть полезным обществу и государству, либо ради создания потенциала личности». Первый ответ связан с идеологией долга, второй — с идеологией права. О. Е. Лебедев предпочитает второй ответ. Я думаю, что следует считать верными оба ответа. В стране с такой территорией (и тем, что внутри) без идеологии долга не обойтись.

Образовательная система может и должна меняться. Это суждение О. Е. Лебедева совершенно верное. Причиной изменений он называет «трансформационные процессы» и много цитирует в связи с этим выдающегося социолога В. А. Ядова, в частности его утверждение, что трансформационные сдвиги определяются наличием двух типов «матриц общественного бытия — западной и восточной. Не очень понятно это обращение к В. А. Ядову в данной статье. Но раз уж речь зашла об образовании в контексте Запад/Восток, то нам следовало бы серьезно воспринять главное в восточной системе. Главным мне представляется то, что на первом для качества образования месте в ней стоят не предметные результаты, а формирование у ребенка десятков образовательных добродетелей во главе с конфуцианскими максимами: «Трудности важнее успеха» и «Учиться искренне и совершенствоваться каждый день»; «Не надо бояться за свои способности к учебе, а надо бояться отсутствия желания учиться»: «Учиться ненасытно и наставлять других без усталости», «Относись к учебе с любовью». Сначала добродетели, личность, уверовавшая в них и соблюдающая их, а потом все остальное.

Именно эти добродетели позволили Китаю в рекордные «неисторические» сроки выйти на первое место в международных мониторингах TIMSS, PIRLS и PISA. И на мой взгляд, этот прорыв — сигнал о том, за кем будущее в нашем погрязшем в неопределенностях мире. А пока мы уговариваем себя начать учить детей учиться самим, учить саморазвитию, менять школьную образовательную парадигму, т. е. строить деятельностьную школу по Выготскому и в соответствии с новым ФГОС, Минобрнауки готовит реставрацию сталинской школы с едиными учебниками, едиными предметными программами и т. д. И ни слова о добродетелях «для личности». Только о долге перед государством. 70 лет советской депривации личности нас ничему не научили.

Анализируя возможности (качество) советской школы, О. Е. Лебедев приводит факты, убедительно свидетельствующие о постоянном снижении этого качества во второй половине XX в. Согласен с автором: из школы, которую я прошел еще при Сталине, мне в дальнейшем не пригодилось ничего. Общий вывод автора: «Система школьного образования (советская) постепенно все более отставала от социальных запросов, десятилетиями сохраняя одни и те же недостатки». Оценка чересчур деликатная.

Далее автор обсуждает причины ограниченности потенциала советской школы. Он верно полагает, что эта школа решила проблему доступности, но не смогла решить проблему качества. Особенно интересным в этой части является экскурс в историю советской школы. Для читателей весьма любопытной будет информация о том, как от идей первого советского министра просвещения А. В. Луначарского об организации новой школы, во многом совпадающих с идеями нашего нового ФГОС, уже в 1930-е годы советская школа пришла к предметно-классно-урочной системе — по сути, к системе школьного авторитаризма, к бесчисленным регламентациям школы, учителя и ученика. Эти реинкарнации автор удачно назвал «принудительным обучением».

Затем О. Е. Лебедев со скрытым огорчением пишет о позитивной трансформации западной школы и стагнации нашей и переходит к обсуждению вопроса о том, «какой может быть альтернативная образовательная система». Мне кажется, что на этот вопрос уже есть нормативный ответ как в новом ФГОС, так и в новом Законе об образовании. Ответ научно обоснованный и вряд ли требующий поиска каких-то альтернатив.

Но проблема есть. И состоит она в том, что, во-первых, школы лихо отчитываются о реализации нового ФГОС, не приступая к нему, а во-вторых, в том, что повседневная образовательная политика не только этого не замечает, но своими действиями и декларациями часто прямо противоречит новому ФГОС.

Главное для политиков, общества и образовательных политиков — предметные результаты. А для реализации ФГОС главное — развитие личности и интеллекта/когнитивных компетенций. При этом все чаще в целях лакировки отнюдь не лучших предметных результатов власти прибегают к манипулированию ими. В международных мониторингах математика составляет фактически основной предмет. Как же можно считать наши результаты сопоставимыми с другими странами после того, как мы разделили ЕГЭ по математике на профильный и базовый уровни?

...Главной заботой системы образования выступает не столько система знаний, сколько формирование личности». «Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его надо не просто *научить* — не менее, если не более, важно *научить его учителей* (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2004. С. 15].

В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика [Выготский, 1991. С. 82].

Л. С. Выготский считал личность психологической категорией, первичной по отношению к деятельности и сознанию. Личность

сама регулирует свое когнитивное (интеллектуальное) и социальное развитие.

Итак, в какой системе живет наше школьное образование? Ответ — в дидактической, где личность (субъект) превращена в объект, где учат догмам, алгоритмам и «правильным» ответам и где учитель авторитарен и некооперативен с учеником. О. Е. Лебедев написал об этом весьма убедительно.

2. Ненормативное видение альтернативы

Думается, что альтернатива ему удалась, но в том стиле, в каком обычно формулируются нормативные документы (что тоже важно). Поэтому попытаюсь предложить в развитие написанного О. Е. Лебедевым «ненормативное видение альтернативы». Это видение нынче реализуется в Университетско-школьном кластере НИУ ВШЭ — добровольной ассоциации школ, созданной как совместный проект ВШЭ и Департамента образования г. Москвы. Почти 60 школьных комплексов (около 140 тыс. детей) при интеллектуальной поддержке ВШЭ решают педагогические задачи, сформулированные во ФГОС.

2.1. Развитие личности

Личность формируется ребенком самостоятельно, и результат такого формирования вряд ли предсказуем, если школа нейтральна. Поэтому школа должна создавать для этого необходимые условия. Личность развивается не вследствие обращенной к ребенку риторики взрослых (увещеваний, нотаций, советов, выговоров, призывов или поощрений, похвал и т. д.), а вследствие его взаимодействия с обществом. Следовательно, нужно создавать и поддерживать такое взаимодействие. В Университетско-школьном кластере ВШЭ это делается по ступеням.

2.1.1. Дошкольная ступень

Задача — сформировать у ребенка устойчивые поведенческие навыки жизни в социуме. В концепции кластера сформулированы примерно 20 таких навыков, которые семья и детский сад совместно по принятому плану формируют у ребенка в игровой форме. Почти 60 школ кластера уже реализуют подобные планы. На выходе из детского сада школа проверяет наличие (отсутствие) этих навыков.

2.1.2. Начальная ступень

Задача — сформировать ответственность за взятые на себя обязанности в микросоциуме, дать возможность вложить свой труд в какой-либо объект социума, выполнять поручения ученического совета.

Ребенок наделяется регулярными обязанностями в семье, в школе. Выполняя их, он взаимодействует с семьей, классом, группой. Когда ребенок вкладывает свой труд, заботу во что-то или в кого-то, у него формируется чувство привязанности к объекту, его бережения — с этого и начинается патриотизм. Выпол-

няя поручения ученического совета, школьник самоопределяется в коллективе. Все это тоже делается в школах кластера.

Платон говорил, что ребенок — это «кусочек мяса», а человеком он станет, когда у него сформируется эмпатия, т. е. понимание и «сопереживание другому». Разлитая в нашем обществе агрессия слишком заметна и среди подростков, и она свидетельствует о воспитательном провале школы. А идеи и практики эмпатического действия буквально под ногами. Чтобы возникла эмпатия, нужно найти другого (других), который нуждается в твоём участии. Любая школа живет в окружении жилых домов. Школьники средней ступени совместно с родителями выявляют всех ветеранов Великой Отечественной войны и труда, инвалидов, неблагополучные семьи, где дети лишены заботы. Создается как бы реестр тех, кто нуждается в поддержке и душевном тепле. А дальше ребята распределяются (добровольно и по своему выбору) по этим людям, предварительно составив проект своего служения ближнему и получив инструкции от ученического совета. Это действие — норма в программах Международного бакалавриата, оно так и называется: «служение». В кластере оно пока реализуется очень медленно, лишь постепенно мы начали вспоминать тимуровское движение. Принятие его взрослыми тормозится глубокой атомизацией нашего общества, дефицитом доверия друг к другу. Тем более важным становится сейчас это движение, создающее из детей будущей социальный капитал⁶ общества — по мере того как они формируют самих себя как социальных людей.

2.1.3. Средняя ступень

Ребенок на средней ступени школьного обучения жаждет играть взрослую роль — в этом суть его очередной социальной ситуации развития. Школа через ученический совет и другие механизмы должна ему эту роль найти, помочь освоить и регулярно оценивать. Мы слишком много внимания уделяем управляющим советам, т. е. людям, которые, как правило, уже не очень сложились как граждане (бурлящих активностью управляющих советов я не встречал), и не выполняем свой педагогический долг по формированию гражданственности у школьников. А гражданственность возникает только в действии, только в деянии для общества, соседа, однокашника, друга, другого. Мы их «строим», вместо того чтобы доверить им свободу действий в рамках собственных ученических организаций.

Новая социальная ситуация развития проявляется в стремлении ученика понять общественную картину мира, осмыслить свое видение мира — сформировать мировоззрение. Социализация

2.1.4. Старшая ступень

⁶ В определении понятия «социальный капитал» центральным является слово «доверие».

на этой ступени — это прежде всего серьезное отношение к наукам об обществе: экономике, праву, социологии, политологии, теории познания. Школа должна постоянно мотивировать ученика к серьезному освоению этих знаний через создание для него условий погружения в дела общества, собственного участия в жизни социума, и при этом в разных ролях.

В новом ФГОС социализация, воспитание, развитие личности — центральная задача школы. Стремительное восхождение китайских школьников к высшей позиции в международных мониторингах качества школьного образования — почти исключительно результат китайской образовательной культуры (по-прежнему конфуцианской), воспроизводимой через воспитание в школьниках большого числа образовательных добродетелей. Эта культура определяет и интеллектуальное развитие китайских школьников. А у нас?⁷

2.2. Интеллектуальное развитие

Только в нашей «самой читающей» стране учительский корпус мог вторую по значимости (после развития личности) задачу школы по новому ФГОС — «развитие метапредметных, т. е. внепредметных, компетенций» — принять за «межпредметные связи». Это лишний раз свидетельствует о высочайшей актуальности этой второй задачи. Мы будем называть эти компетенции когнитивными (познавательными), как это принято теперь в мировом школьном сообществе.

В статье О. Е. Лебедева я с удовлетворением отметил отсутствие глубокого пиетета к советской школе. По моим собственным воспоминаниям, успешность ученика в ней зависела в гораздо большей степени от него (семья, генетика, социальное окружение), чем от школы. Школа транслировала трафареты, одни и те же для всех. Нуль индивидуального подхода, нуль права выбора, все усреднено на средненького ученика. Это не могло не сказаться на динамике среднего IQ населения, который неуклонно падал. Новый ФГОС ставит задачу развития способностей познания, т. е. интеллекта, рядом с задачей личностного развития.

Вслед за О. Е. Лебедевым я попытаюсь дать телеграфную до крайности дескрипцию того, как кластер ВШЭ начал решать эту задачу (опять же по ступеням)⁸.

⁷ Хочу привести один пример из жизни кластера. В него входят школы пос. Некрасовка, считавшегося одним из наиболее криминальных. Воспитательная работа этих школ, начатая в 2012 г., привела к тому, что в 2015 г. число детских правонарушений в поселке снизилось более чем на 60%, а в 2016 г. сошло к нулю.

⁸ Дополняя ответы О. Е. Лебедева на вопросы кого, чему, как (и т. д.) учить, я раскрыл и свои представления об интеллектуальном развитии ребенка в школе (диалог, групповая работа, новые медиа, роль текстов и др.).

Сегодня в «дошколке» есть несколько глубоких проблем с развитием высших психических функций ребенка. Первая из них (она одинаково важна и для социализации) — массовое неучастие родителей в планомерном и грамотном развитии своего ребенка. Это радикально отличает нас от Запада и Востока, о чем уже говорилось. Неучастие родителей кратно понижает результаты интеллектуального развития ребенка. В первую очередь это сказывается на прогрессе устной речи.

Сегодня у 7-летнего ребенка лексический запас в разы меньше, чем 25 лет назад. Визуализация жизни, нашествие гаджетов лишили ребенка главного источника речевого развития — речевого «эфира», того, что он слышит. На Западе и Востоке этот дефицит во многом компенсируют в семье: во-первых, обязательным ежедневным чтением ребенку произведений детской литературы; во-вторых, постоянным общением ребенка со взрослыми; в-третьих, ежедневным просмотром хотя бы одного текстового мультлика; наконец, непрерывным звучанием аудиокниг, пока ребенок дома и не спит. Все это и создает для ребенка «эфир», из которого он набирает словарный запас. И ответственность семьи за этот вклад в развитие ребенка должна быть не ниже ответственности детского сада.

Школы кластера давно создали и передают родителям банки художественной литературы, аудиокниг и визуальных материалов для такой внутрисемейной работы. Многие школы координируют свои усилия с тем, что делается в детском саду. Есть много свидетельств того, что такая совместная деятельность семьи и детского сада быстро меняет темп интеллектуального развития ребенка. Мышление и речь неразрывно связаны между собой.

На развитие ребенка сильнейшее влияние оказывает уровень насыщенности сенсорной среды. Анализаторы — накопители смыслообразов, и чем интенсивнее их накопление, тем быстрее идет когнитивное развитие ребенка. Рисование, музыка, рукоделие, кукинг и т. д. — все это ребенок должен получать и в семье, и в детском саду по максимуму.

Во многих школах кластера внедряется билингвальное развитие ребенка в «дошколке». Оно пока далеко от стопроцентного охвата (не все родители понимают смыслы такого развития), но процесс запущен почти везде и развивается, расширяя языковые границы ребенка, а вместе с ними и границы познаваемого им мира.

Важно то, что в дошкольных отделениях школ кластера персонал при содействии школьных психологов начал осваивать основы психологии развития и возрастной психологии, применяя источники, регулярно предлагаемые им сотрудниками ВШЭ.

Словарный запас из 5–6 тыс. слов, развитая сенсорная система (мониторится предъявлением детских артефактов), начальное билингвальное развитие, специальные игровые техно-

2.2.1. Детский сад

логии (например, «Архикард» — игра, изобретенная А. М. Лобком и позволяющая детям в нечисловой форме самостоятельно освоить арифметические действия) — вот условия когнитивного развития дошкольника в школах кластера. Результаты мониторятся начальной школой. Персонал «дошколки» ныне знаком и с процессом формирования понятийного мышления от создания ребенком первого синкрета примерно в 3 года до постепенного перехода от одного комплекса к другому, с тем чтобы обеспечить раннее развитие в начальной школе пятого комплекса — «псевдомышления».

- 2.2.2. Начальная ступень Когнитивное развитие на этой ступени обеспечивается формированием следующих компетенций: чтения, письма, риторики, билингвы.

Чтение — это формирование устойчивого коммуникационного поведения по извлечению смыслов из текстов. Цель — создать у ребенка текст(книго)зависимость, привычку жить по принципу «ни дня без главы», ибо культура — это тексты. Школы кластера составляют список книг для детского чтения, передают его родителям и контролируют читательскую активность. Школа продолжает подталкивать семью к активной роли в развитии ребенка и мониторит поведение родителей: читает ребенок — читает семья, обсуждает, дискутирует. Такое обсуждение, диалог, дискурс совместно с родителями создают у ребенка читательскую зону ближайшего развития. Школа должна разяснять родителям этот феномен. Чтение дома важно прежде всего потому, что право выбора предоставляется самому ребенку. Читательское поведение — чрезвычайно важная характеристика человека: «По чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, ЧТО он читает, и каждый человек есть то, КАК он читает» [Ильин, 2006. С. 581]. Раннее практическое освоение герменевтики — мощный задел когнитивного развития. Но читать нужно не только художественную литературу, например, эссе из энциклопедии А. Брема — прекрасные тексты для «началки».

Письмо — это формирование устойчивого когнитивного поведения и процесса коммуницирования и репрезентации ребенком своих идей, мыслей, чувств, впечатлений и т. д. С точки зрения обучения особенно важен сам процесс, который обеспечивает одно из важнейших условий самостоятельного формирования ребенком понятийно-абстрактного мышления (понятия не транслируются, они должны быть самостоятельно сформированы ребенком). Поэтому проф. А. М. Лобок рекомендует некую «норму» письменной активности ребенка за четыре года в «началке» — 1500 страниц собственных текстов (буквально «ни дня без страницы»). В связке с ежедневным устным общением ребенка

со взрослым в «дошколке» и в «началке» эта активность гарантирует самостоятельное и успешное развитие у него понятийно-абстрактного мышления к окончанию начальной школы.

Риторика — еще одна компетенция, которую нужно начинать формировать на начальной ступени обучения. Устная трансляция учителем контента очередной темы — потеря времени и ресурсов всех участников. Это давно признали во всем мире. Попытка на словах «вложить» в память ученика контент только демотивирует его, так как он лишен права самостоятельно выбрать, прочесть, проанализировать и т. д., а следовательно, лишен возможности переживать этот контент. В одной из лучших школьных программ — в программе Международного бакалавриата — учителю рекомендуется на уроке в основном молчать, но организовывать учеников на дискурс, на постоянное вербальное самовыражение. Гомер считал умение дискутировать второй по значимости доблестью мужчины после главной его доблести — умения сражаться. Развитие устной речи школьника — одна из важнейших задач школы, даже, возможно, достойная собственного ЕГЭ.

О значении замены трех рядов парт на столы уже упоминалось. В известной технологии развивающего обучения младшеклассников, созданной В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониним, трех рядов парт тоже нет. Постоянный диалог всех со всеми.

Билингва. Билингвальное обучение, начатое в «дошколке», должно быть без паузы продолжено в «началке». И не по два, а по пять часов в неделю. И учебники должны быть из страны изучаемого иностранного языка. Уже выходя из «началки», ребенок должен читать, слышать, говорить на этом языке, общаться без затруднений с носителем языка.

Чтение, письмо, риторика, билингва, групповой диалог и групповая работа, открытые программы и учебный контент из Интернета (новых медиа) — мощные драйверы интеллектуального развития ребенка, формирования его когнитивных компетенций. Тщательное развитие речи в «дошколке» резко усиливается в «началке», в результате в 5-й класс входит «абитуриент» средней ступени со сформированной компетенцией учения (не путать с обучением) — «изменения самого себя как следствия деятельности переживания» [Леонтьев, 2016. С. 131]. Он входит в 5-й класс со сформированными категориальной и сценарно-динамической репрезентациями информации и знания. Доминировавшая в «началке» психическая функция «память» дополняется возвышающимся над ней понятийно-абстрактным мышлением. Теперь, когда контент средней ступени стал редуцированной копией контента университетского знания, ребенок будет сознательно выбирать то, что подскажут ему его собственные

предметные склонности, но не упустит и всего спектра предметов. Понятийно-абстрактное мышление исключит для него муки зубрежки, которая у многих 5-классников является неизбежной, если в 5-й класс они вошли доминантой памяти, а не мышления.

2.2.3. Средняя
ступень и выше

Я опросил несколько десятков директоров школ и учителей, задавая им один и тот же вопрос: «Что осталось с вами на всю жизнь, что применялось вами всю жизнь из того, чему вас учили в школе?». Исключая «боковые» ответы вроде «некоторые социальные навыки», практически все ответы свелись к одному: «Ничего!». И в этом нет ничего эпатажного. Но есть задача понять, чему все-таки должна учить школа.

Так что же сегодня главное в школьном образовании: предметные знания, на усвоение которых не хватает сотен тысяч профессоров, или что-то другое? Ранее я фактически уже дал ответ на этот вопрос. Коротко он таков.

1. Школа должна создать все условия для развития личности.
2. Школа должна, применяя на ранних ступенях форму инструктивного обучения, затем быстро переходить к деятельностному учению (научению — *learning*), обеспечивая формирование когнитивных компетенций, развитие интеллекта.
3. Школа должна обеспечить учащемуся усвоение предметных знаний как «образа внешнего многомерного мира, мира как он есть» [Леонтьев, 1983. С. 255].

Итак, предметные знания на третьем месте. В последние десятилетия в рамках деятельностного научения, в котором групповая работа способна рано выявить предметные склонности ребенка, сложилась позитивная практика предуниверсария. Мы назвали это профильным обучением. И именно эти знания школьник возьмет с собой в последующий этап своей жизни, они позволят ему войти в профессиональное образование со стартовым багажом. Но в течение всей его дальнейшей жизни ему всегда будет нужен иностранный язык, английский особенно. Только массовой слабостью нашей школы можно объяснить то, что мы постоянно переносим срок введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку.

А вот сделанный нами в эпоху введения ЕГЭ выбор математики и русского языка в качестве обязательных для этого испытания предметов был абсолютно верным. Именно эти два предмета «ориентированы не столько на предметный мир как таковой, сколько на *строение нашего знания о нем, на моделирование средств познания этого мира*» (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2016. С. 140]. Математика, русский язык, иностранный язык в качестве средства познания мира — достаточный набор обязательных для ЕГЭ предметов.

Высказанные в последние месяцы Министерством образования предложения о введении ЕГЭ по географии и истории представляются не только избыточными, ведущими к дальнейшей перегрузке школьников, но и неуместными. Все, что потребуется в дальнейшей жизни из школьной географии, можно получить в течение 10 секунд из сотового телефона. То же и в отношении истории. Но этот предмет вызывает особый интерес и трепет у наших властных патриотов в Госдуме и Минобрнауки, страждущих правильного воспитания наших школьников.

Хотелось бы напомнить этим патриотам, что «воспитание есть управляемая система процесса *взаимодействия* общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой — соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества» (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2016. С. 150]. Ученые говорят о взаимодействии (о действиях, участиях в делах), власть — о предмете. Где наука и где политика, якобы реализующая научные выводы?

Все школьные учебники отечественной истории — это история государства. Конечно, такая история важна для молодежи, готовящейся жить в стране, в которой сильное и доминирующее государство — безальтернативное условие ее выживания, учитывая ее размеры и многое другое. Но не менее важна история российского общества, которая в этих учебниках отсутствует, а ведь именно она ответственна за получение знаний о культуре, общественной мысли, науке, образовании, о духовных ценностях народа, и в итоге о его национальном историческом самосознании. Воспитание патриотизма, гражданственности — функция прежде всего участия детей в жизни общества, взаимодействия с ним. И это участие должно развиваться параллельно с наделением ребят знанием о государстве, обществе и их исторической судьбе. А формирование добродетелей, ценностных установок, русской традиционной всечеловечности опирается на поступки школьников (т. е. опять на их деятельность в обществе) и на уяснение этих свойств в контексте истории общества. А также на знание существа и особенностей русской литературы.

Эти две взаимосвязанные параллели мотивируют друг друга и достаточны для воспитательного успеха школы на вербальном поле и в действиях. А навязывание дополнительных ЕГЭ является формой принудительного обучения, избыточного давления на школу.

Представители всех течений педагогической психологии сходятся в едином мнении: развитие личности и развитие интеллекта (когнитивных компетенций) абсолютно синергитичны. Это взаимно развивающие друг друга феномены. Запад и Восток сделали их приоритетными задачами школы. У нас они «казуальны». Исключая когорту (отнюдь не всю) лицеев и гимназий.

3. О недосказанном

Конечно, О. Е. Лебедев написал статью о должном. Очень хорошую статью. Но не стал останавливаться на возможном, реальном. Университетско-школьный кластер ВШЭ позволил его участникам, возможно впервые, взглянуть на самих себя, заняться собственным «метапознанием»⁹. За 2,5 года своего существования кластер стал свидетелем исхода из школ-членов не менее 40% учителей и воспитателей. Работая с концепцией кластера, школы как бы примерили к реальным идеям кластера (идеям ФГОС) профессиональные возможности своего персонала. Это сопоставление выявило, что практически в любой школе персонал делится на три категории (их количественные соотношения зависят от школы и сильно различаются). Одна категория включает тех, кто либо успешно развивается самостоятельно, либо постоянно готов к новым идеям и составляет корпус драйверов школы. Представители второй категории могли бы изменяться, но для этого их нужно сильно мотивировать, в том числе и методами прессинга. Третья категория не может и не хочет меняться, и ей в школе не место. Из школ кластера большинство таких учителей уже ушли.

Однако ни представители первой, ни тем более второй категории персонала школ, как правило, не владеют главной для успешного школьного образования наукой — педагогической психологией. На уровне детского сада доминирующей деятельностью остались уход и присмотр (не в школах кластера), разбавляемые ситуативными игровыми практиками, которые лишь случайно могут совпадать с задачами развития устной речи, сенсорной системы, целенаправленной социализацией и т. д. Тем более никто не озабочен в прямом смысле исторической задачей вовлечения родителей в образовательную-воспитательную деятельность. Вовлечения не через мероприятия, а в форме согласованного с воспитателем совместного плана ежедневных домашних действий по развитию речи, сенсорной системы и т. д. (см. выше). Школы кластера уже включили в регулярную и согласуемую со школой деятельность значительную массу родителей.

Не просветительская, а учебная работа с персоналом детского сада с целью усвоения им основ возрастной психологии и психологии развития — императивно важная задача, если мы ожидаем, что детский сад будет реально выполнять, а не имитировать свой ФГОС. Эта же задача касается и персонала начальной школы. Он не владеет пониманием существа и значимости для развития мышления тех учебных действий, которые связаны с научением чтению, письму, риторике, а также роли группо-

⁹ Метапознание — один из ключевых терминов в педагогической психологии. Он означает «думание о думании», интериоризацию себя в собственном сознании, умение оценивать, мониторить, контролировать себя, планировать свои действия и изменять себя.

вой работы и диалоговой педагогики. Но из этого вывода следует и другой: преподавание педагогической психологии в педвузах находится в крайне запущенном состоянии.

Учителя средней и старшей ступени по-прежнему предпочитают трансляционно-опросный стиль ведения урока. В школах Университетско-школьного кластера ВШЭ мы видим, что эта технология все сильнее демотивирует детей. И школы кластера постепенно уходят от нее. Дети, которые прибегают к услугам репетиторов, — а их много — имеют возможность сравнить групповую работу (чаще всего репетиторы работают с небольшой группой) с трансляционным стилем преподавания. Их оценки этого стиля становятся все более негативными.

Официальная политика в отношении профессионального развития учителя у нас такова, что учителя превратились в коллекционеров сертификатов по различным видам повышения квалификации. Они проходят переподготовку в многочисленных непрофильных и профильных вузах, вводящих еще более многочисленные программы, качество которых никем не контролируется. Никто не оценивает и результаты этих «повышений».

Вот небольшая иллюстрация к критически важному вопросу о том, наличествует ли в учительском корпусе такое свойство, как саморазвитие. В первые месяцы после создания Университетско-школьного кластера ВШЭ директора вошедших в него школ участвовали в опросе и были практически единодушны во мнении, что это свойство у подавляющего числа учителей и воспитателей отсутствует. Они ничего не читают, но усердно коллекционируют сертификаты.

Между тем центральное условие постоянного улучшения качества обучения — это непрерывное профессиональное развитие учителя и воспитателя. Сертификация давно перестала быть решением проблемы. Хаотический «рынок» услуг по обеспечению учителей сертификатами осуждают большинство директоров и учителей, но осуждают неофициально (начальники бдят). Эта форма давно инфлирована. Ей нужно найти замену. Думается, что наиболее эффективным может быть создание внутри школы культуры саморазвития в формах контролируемого предметными группами чтения каждым учителем новейшей монографической и журнальной предметной и педагогической литературы, ее группового обсуждения, перекрестного посещения уроков. Библиотека школы должна включать библиотеку для учителей и воспитателей. В школах кластера процесс формирования таких библиотек и их регулярного наполнения начался. Школы кластера проводят много совместных обсуждений наиболее актуальных проблем современной школы. Постепенно возник внутрикластерный педагогический дискурс, важный для синергетики школьных управленческих команд.

3.1. Имитация как образ жизни массовой школы

Что имитируется? Имитируется выполнение всех благонамеренных установок образовательной политики. Не успел вступить в силу новый ФГОС, как уже огромная часть школ докладывает, что работают, да и раньше работали исключительно по нему. Только приняли ФГОС для «дошколки», как многие детские сады уже якобы его полностью освоили. Эта имитация успешной деятельности нужна детскому саду, школе, муниципальным и региональным властям. Не будем кривить душой: она нужна нашему больному обществу. А раз нужна — значит, она будет процветать. Почему нужна? Потому что это стабильность позиций начальников (от директора и выше), репутации учреждений и системы в целом. Потому что имитация является частью нашего генетического кода. Она существовала при царях, когда все было прекрасно, так как «православие, самодержавие, народность». Она процветала при большевиках, так как «Слава КПСС!» — и, следовательно, при КПСС все может быть только прекрасным. Она перешла в Российскую Федерацию и благоденствует, ибо никто на нее не покушается: нельзя злить или разочаровывать избирателя.

Форма жизни имитации — процесс. Форма жизни процесса — мероприятия. Приказано: «Воспитать патриотов!». Школа проводит пять массовых мероприятий, и ее отчет о них принимается с одобрением. Отчет о мероприятиях, а не о сформированности патриотизма, не о результате. Введение ЕГЭ сразу привело к массовому мошенничеству: имитация качественного образования не могла при независимой оценке дать позитивный результат — значит, его нужно было «смошенничать». Ценой огромных усилий (мер безопасности) мошенничество купировали, но тут же возникла массовая имитация образовательного процесса в целом: школа сосредоточилась на натаскивании к ЕГЭ (к ОГЭ, к независимым диагностикам и т. д.) и отодвинула на второй план само образование как систему.

И для школ Университетско-школьного кластера ВШЭ имитация — в прошлом образ закодированной жизни. Она жила и все еще у многих живет на подсознательном уровне. Получая директиву о создании деятельностной школы, учебное заведение тут же начинает изобретать мероприятия, проведение которых будет чистосердечно считать результатом, выполненной задачей. И только сплошная, кропотливая, многоразовая интерпретация концепции кластера сначала для управляющей команды, а затем и для всего персонала школы постепенно «заселяет» разум этой команды, этого персонала, вытесняя подсознательные установки, характерные для организаторов мероприятий.

Вывод: политика наших властей должна состоять в настойчивой трансляции школам не деклараций парадигмы нового ФГОС, а ответов на вопросы о том, как этот ФГОС можно выполнить (и почему именно так) и что будет рассматриваться как

результат. А пока нашу политику можно определить, во-первых, как «декларации творящую», побуждающую школы имитировать решение задач, а во-вторых, как ситуативную, как выброс случайных идей, посещающих начальников по утрам. В Университетско-школьном кластере уже что-то реально получается только потому, что усвоение идей его концепции постепенно меняет лидеров, их профессиональный менталитет, а затем лидеры постепенно меняют менталитет персонала. А постоянный диалог школ кластера служит катализатором изменений в каждой из них.

Но есть в кластере и школы (их немного), где и идеи кластера воплощаются в жизнь опять же в стиле имитации. Видя, как власть не замечает имитаций, осознавая, что свою репутацию, авторитет они приобрели в рамках все еще советской (классно-урочно-опросной) парадигмы, директора этих школ оценивают отказ от имитации как очевидный риск. Лучше подождать.

Наблюдая жизнь большого числа школ в разных регионах, могу уверенно сказать, что эта жизнь воплощает образовательную политику вообще без стратегии. Стратегические нормативные документы, конечно, существуют. Но к реальности имеют не больше отношения, чем самая демократическая в истории человечества сталинская Конституция СССР. В этой политике деятельностью ядром является искусство отчетности и презентации нарисованных достижений. Если в отчетах что-то не сходится, то власти, судя о жизни по отчетам, меняют числители/знаменатели в статистике, пороговые величины реперных оценок. Словом, подгоняют под рифмы (отчеты) мысли (то, что должно делаться).

Главные вопросы — обязанности родителей как учителей и воспитателей своих детей, профессиональное развитие персонала школ (включая императивную важность задачи преодолеть глубокий дефицит знаний о ребенке), изменение системы оценивания знаний (отход от монополии итоговых оцениваний), оценивание личностного развития ребенка, включая формирование гражданственности и патриотизма, главный акцент на формирование познавательных метапредметных (неакадемических) компетенций и, следовательно, особое внимание к математике, развитию речи, серьезному знанию иностранного языка, формирование метапознания (самопознания), постепенное снижение устных трансляций знания и переход к научению саморазвития, навигации в предметных полях Интернета, значение диалога и групповой работы и многое другое — не входят в повестку дня ситуативной политики.

Новый министр образования, если и задает эти вопросы в своих многочисленных высказываниях, то в стиле традиционных заклинаний. Все вбросы «новых» идей прозрачно выявляют стремление найти побольше сторонников — не столько для об-

разования, сколько для грядущей электоральной кампании: ректоров (предоставляя им право на собственные вузовские испытания), географов и историков (даря им ЕГЭ), учителей музыки (наделяя их возможностью организовывать всеобщее хоровое пение), огромное большинство учителей (маня их реставрацией «лучшей в мире» советской школы). То есть организуется спрос на сторонников к 2018 г. Связано ли это с подлинными целями школьного образования? Образовательная политика должна состоять в том, чтобы выполнять ФГОС, а не корректировать его в угоду тем, кому мила школьная система прошлого века.

4. Заключение Статья О. Е. Лебедева — о том, какой должна быть наша школа сегодня. Соглашаясь с ним почти во всем, я кое-что добавил. Тем не менее должное и возможное в конкретной социальной и общественной среде могут существенно различаться. О должном пишут многие, но вот о том, как это должное построить в конкретной среде, чтобы получился успешный и целостный образовательный континуум из четырех спаянных в единое целое ступеней, пишут редко или не пишут совсем. Концепция Университетско-школьного кластера ВШЭ, по существу объясняющая школам положения ФГОС, — как раз о таком континууме. Она постепенно, но неуклонно воплощается в жизнь большинством школ кластера. Это очень трудный процесс изменения людей — всех, кто участвует в жизни школы: директоров, учителей, воспитателей, родителей, детей, местного сообщества. Она воплощается потому, что вместо деклараций и указивок содержит ответы, возбуждающие желание воплотить эту концепцию. Ответы на вопросы «Что делать?», «Почему делать именно так?», «Как прийти к нужным результатам?». И все эти ответы удовлетворяют участников кластера и мотивируют их к действию¹⁰. Я надеюсь, что они удовлетворят и взыскательный вкус О. Е. Лебедева.

Еще об очень важном. То, что изложено О. Е. Лебедевым и дополнено мною, известно некоторому числу тех, кто не в школе, а в образовательном «меташкольном» (внешкольном) сообществе. Во-первых, все это доводится до школ дискретно, кусочками, а не пазлом. И поэтому школам пазл в целом неизвестен, а следовательно, непонятен. Во-вторых, все это точно так же по кусочкам известно властям благодаря проводимым мероприятиям, сущность которых чиновники склонны быстро забывать. И пазл у них не складывается. Целостная картина у них существует, но в виде сочиненного группой экспертов норма-

¹⁰ С концепцией Университетско-школьного кластера можно ознакомиться в журнале «Образовательная политика», № 3 за 2016 г. (Любимов Л. Л. Образование как изменение самого себя).

тивного текста, который затем переводится на канцелярит как на иностранный и преобразуется в Минюсте переводом на второй «иностранной». Это нечитаемые тексты. Но у них есть сверхважное свойство. Эти тексты мертвы. То, что внутри них, школами не воплощается, а властями не доводится до исполнения. И тогда существуют три не связанных между собой феномена. Отдельно нормативные тексты. Отдельно отчеты о нарисованных достижениях. Отдельно школы, живущие в XIX в. с тремя рядами парт, но с компьютерами и даже с электронными досками.

1. Выготский Л. С. (1991) Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение.
2. Ильин И. А. (2001) О воспитании национальной элиты. М.: Жизнь и мысль.
3. Ильин И. А. (2006) Почему мы верим в Россию. М.: Эксмо.
4. Леонтьев А. А. (2016) Педагогика здравого смысла. М.: Смысл.
5. Леонтьев А. А. (2004) Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Воронеж: МПО «МОДЭК».
6. Леонтьев А. Н. (1983) Образ мира // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика. С. 251–261.
7. Любимов Л. Л. (2016) Образование как изменение самого себя // Образовательная политика. № 3. С. 35–60.
8. Hanushek E., Woessman L. (2015) The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. Cambridge, MA: MIT Press.
9. Stiglitz J. E., Greenwald B. C. (2012) Creating a Learning Society. New York: Columbia University Press.

Литература

Learning Standards Must Be Scrupulously Implemented, Not Improved

Reflections on *The End of Compulsory Education?*

by Oleg Lebedev

Author **Lev Lyubimov**

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Faculty of Economic Sciences, National Research University, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnit-skaya St, 101000 Moscow, Russian Federation. Email: llubimov@hse.ru

Abstract Lev Lyubimov regards Oleg Lebedev's article *The End of Compulsory Education?* as a landmark in the field of general education research. For his part, he elaborates and complements the answers given to the questions raised by Lebedev: who should be taught what, how, and what for. The author insists on the importance of training school and preschool teachers on a regular basis. In particular, they should be taught developmental psychology, techniques of inculcating cognitive competencies and Internet skills in students. Teaching parents is no less important, as they should take seriously the duty of teaching and educating their children. Lyubimov elaborates the notion of activity experience as the backbone of authentic learning, dialogue and group work as the key mechanisms of intellectual development. He also cites the experience of the HSE University-School Cluster, which has been solving the pedagogical tasks stipulated by the learning standards.

Keywords general education, education quality, educational psychology, activity experience, cognitive skills, civic consciousness, learning competency, HSE University-School Cluster.

- References**
- Hanushek E., Woessman L. (2015) *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ilyin I. (2001) *O vospitanii natsionalnoy elity* [On Raising the National Elite]. Moscow: Zhizn i mysl.
- Ilyin I. (2006) *Pochemu my verim v Rossiyu* [Why We Believe in Russia]. Moscow: Eksmo.
- Leontyev A. (1983) *Obraz mira* [A View of the World]. Leontyev A. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected Works in Psychology], Moscow: Pedagogika, pp. 251–261.
- Leontyev A. (2004) *Yazyk i rechevaya deyatelnost v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii* [Language and Speech in General and Educational Psychology]. Voronezh: MPO "MODEK".
- Leontyev A. (2016) *Pedagogika zdravogo smysla* [The Pedagogy of Common Sense]. Moscow: Smysl.
- Lyubimov L. (2016) *Obrazovanie kak izmenenie samogo sebya* [Education as Self-Improvement]. *Obrazovatel'naya politika*, no 3, pp. 35–60.
- Stiglitz J. E., Greenwald B. C. (2012) *Creating a Learning Society*. New York: Columbia University Press.
- Vygotsky L. (1991) *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and Creative Thinking at an Early Age]. Moscow: Prosveshchenie.