



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Образовательная
политика


№ 3

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2 0 1 5



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Информационно-образовательный журнал

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати св. № 013972 от 31 июля 1995 г.

РЕДАКЦИЯ :

Секретариат — *Светлана Лячина*

Редакторы: *Светлана Вишниккина, Тамара Ерегина,
Алексей Кушнир, Ольга Подколзина*

Дизайн: *Анна Ладанюк*

Вёрстка: *Максим Буланов*

Корректор: *Татьяна Денисьева*

АДРЕС РЕДАКЦИИ :

109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел./факс: (495) 345-52-00

E-mail: narodnoe@narodnoe.org

© «Народное образование»



НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2 0 1 5

СОДЕРЖАНИЕ

Образовательная политика

Куркин Е.Б. Образование для среднего класса. Меритократическое общество	3
Вифлеемский А.Б. Внедрение новых ФГОС: проработаны ли документы?	12
Олин И.В. Директор школы сегодня – главный нарушитель закона?	22
Хагуров Т.А. Образование в стиле сюрреализма	25
Болотова Е.Л. Культура и образование: в свете развития	35
Смолин О.Н. Отечественные традиции и образование	41
Поташник М.М. Противоречия и несовместимость изменений в образовании	46
Лебедев О.Е. Кто выступит в роли лидера?	56
Данилова Л.Н. Школьные реформы в странах Средиземноморья	63
Ямбург Е.А. Безопасность детей в лечебном стационаре. Управление и практика решений	69
Колесникова Е.М. Возможности дополнительного образования для выбора будущей профессии	74

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Авторы гарантируют редакции, что публикуемые ими материалы не нарушают исключительных прав других лиц.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СРЕДНЕГО КЛАССА Меритократическое общество

Евгений Борисович Куркин,
ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук

Меритократическое общество

За этим мудрёным названием стоит всевластие научно-технических специалистов. Советское государство было именно такой технократической диктатурой, фасад которой прикрывала идеологическая ширма коммунистического бреда.

Технология для технократа — это не только и не столько машины и инструменты, сколько представления о мире и его устройстве. Экономика технократического общества имеет не рыночный характер.

Интересы производства заполняют собой всё пространство общественной и политической деятельности. Технократы переносят методы управления производством в государственно-политическую сферу.

В этих условиях образование — это производство кадров на основе селекционного отбора и выполнения жёстких плановых показателей.

В ПТУ направлялись 40% выпускников основной школы. Комплектация профтехучилищ стояла на контроле всех партийных и государственных органов. Чего только стоит лозунг: «Всем классом — в ПТУ!», а это ведь не такие уж далёкие реалии системы технократического образования.

Техникумы — это уже конкурсный отбор и подготовка специалистов среднего звена. Сюда уходили до 15% учащихся, окончивших основную школу. Старшая школа — конкретная подготовка к отбору в вузы, куда поступали до 20% выпускников. Отсевшиеся,

не поступившие в вуз, направлялись в ПТУ и техникумы на базе средней школы в рабочий класс.

Мы не собираемся обсуждать, а тем более осуждать то, что было. Если рассматривать ситуацию в давно прошедшем времени, то можно констатировать, что сам подход и школа в его условиях свою роль выполнили. Индустриализация состоялась благодаря отлаженной системе взращивания и подготовки кадров.

Но нельзя не отметить в этой связи, что меритократизм привёл социалистическую систему, в которой он процветал, к экономическому и политическому краху, а наше технологическое отставание от развитых стран до сих пор оценочно составляет пятьдесят лет. Мы пока ещё никак не выйдем из той эпохи, которая называлась «индустриальное общество», а «постиндустриальное» требует принципиально других походов, в том числе и к образованию.

Технократизм и содержание образования

Подготовка кадров для «народного хозяйства» в условиях технократического подхода не допускала ничего «лишнего», прежде всего и больше всего это травмировало общее образование, которое, несмотря на свою удалённость от производственных проблем, тоже рассматривалось с технократических позиций.

Наряду с политической ангажированностью, дегуманизацией, дегуманитаризацией и догматизмом в содержании основных предметов школьного курса присутствовали конкретные и известные всем ограничения, характерные для упоминаемого нами подхода.

Технократическая модель образования проста до примитивности, и именно поэтому она отличается удивительной устойчивостью.

В технократическом представлении образование — это некая пирамида, вершиной которой является подготовка специалистов для научной деятельности. На пути к этой вершине большая часть учащихся покидает пирамиду, пополняя ряды различных профессиональных сообществ и соответствующих классов и страт населения.

В связи с тем, что количество лиц, занимающихся наукой, ограничено, большая часть, не достигших вершины, в какой-то мере остаётся недоученной. Чем раньше человек покидает пирамиду, тем более недоученным он является, тем менее престижно его положение в общественной иерархии и тем ниже находится страта, к которой он себя относит. Это общество утраченных возможностей, общество зависти и недоверия, социальных противоречий и непонимания друг друга.

Нефтяная игла позволяет замедлять процессы саморазрушения меритократического базиса, устаревшего не только материально, но, что более значимо, идеологически.

В этих условиях общественное сознание и вся идеологическая надстройка, в том числе и образование, потеряли ориентиры. Изменения назрели, но их содержание и направленность пока остаются непознанными, что отражается на устойчивости отношений и правил игры во времена перемен. Не все понимают, что модель образования явно устарела, и к тем, кто не понимает, можно отнести как раз тех, от кого зависит принятие решений и их выполнение.

Образец половинчатых решений — новый стандарт с его сциентистским фундаментальным ядром, являющимся образцом технократического творчества академических специалистов, и инновационная попытка втиснуть в стандарт деятельностное содержание в виде УУД (универсальных учебных действий), никак не совпадающее с тем, что предлагает фундаментальное ядро.

Убийственным для общего образования является введение единого экзамена. Технократический подход отличается нацеленностью образования на конечный результат. Сегодня эта нацеленность становится ещё более жёсткой. ЕГЭ конкретизировал требования, и конечный результат сведён к совершенно конкретному набору КИМ.

В условиях неразделённой школы цели верхнего эшелона, как конечные, подменяют цели возрастных ступеней и искажают образование порой до неузнаваемости. Начальная школа и раньше отдавала предпочтение когнитивному содержанию и вербальным методам обучения. Сегодня в ней, кроме русского языка, литературного чтения и математики, ничего нет. Думаю, что хотя бы специалистам понятна вся безысходность такой, прямо скажем, преступной ситуации. К сожалению, та же участь догоняет и основную школу. Фундаментальное, сверхсложное содержание как цель не терпит конкуренции, уродует школу и население.

Не меньшую тревогу вызывает подход к компьютеризации школы. В статье «Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии» известный специалист в области ИКТ-технологий в образовании А.Ю. Уваров¹ говорит о наличии действенных и ложных ориентиров реформирования образования. Среди ложных ориентиров он выделяет расчёт на то, что современные средства ИКТ позволят решить стоящие перед образованием проблемы.

На самом деле необходимы новые педагогические практики, активно использующие современные средства ИКТ, а это, как говорится, «две большие разницы».

Средний класс в России

Современное общество и перспективы его развития никак не вписываются в классовую теорию К. Маркса, являющуюся теоретической базой технократизма в Советском Союзе.

¹ Уваров А.Ю. Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии // Образовательная политика. — 2012. — № 1. — С. 99–101.

Носитель социальной неустойчивости и «могильщик» буржуазии — рабочий класс потерял своё революционное значение нарушителя устойчивого развития и социального равновесия в развитых странах. Эти страны ощутимо уменьшили его присутствие за счёт вывода массовых и «грубых» производств в страны «третьего мира», а также обеспечили достаточно высокий уровень доходов, переводя тем самым квалифицированного рабочего в разряд среднего класса.

Так называемый средний класс в США в настоящее время составляет 83% населения. Под этой вывеской объединены различные слои общества, имеющие среднегодовой доход от 250 тысяч долларов до 16–30 — относящихся именно к рабочему классу. Так называемый низший класс составляет от 7 до 11% — это те, кто работает неполный день, безработные, люмпены различного социального происхождения.

В России, по оценкам Института современного развития, в 2013 г. к среднему классу, по критериям развитых стран, можно отнести не более 7% населения. В то же время, по данным ВЦИОМ, к среднему классу сегодня относят себя от 18 до 42% населения. По информации Центра стратегических исследований Росгосстраха, исходя из самооценки опрашиваемых, относят себя к среднему классу сегодня 16% россиян, а в 2003 г. таких было 5%.

Даже такая разноречивая статистика свидетельствует о наличии устойчивой тенденции роста среднего класса в современной России. Это говорит о необходимости учитывать не только его присутствие в социальной жизни, но и планировать существенные изменения в сфере услуг, образовании, здравоохранении, подготовке кадров с учётом его интересов и запросов.

Средний класс в России — это люди, обладающие определёнными качествами личности, позволяющими получать устойчивый доход для удовлетворения материальных и социальных потребностей «достойного» качества жизни. Разноречивые исследования не дают реальной картины состояния этого класса в России. За существенными расхождениями в подсчётах скрываются как неофициальные доходы, так и желание опрашиваемых повысить свой социальный статус.

Поэтому портрет представителя среднего класса в России отличается особенностями, характерными для развивающейся экономики и эпохи первоначального накопления капитала, которую наша страна переживает в третий раз. Об этом свидетельствует и наличие противоположной среднему классу прослойки криминальных элементов, количество которых в России зашкаливает в сравнении с благополучными странами.

Средний класс и образование

Многие недооценивают способность образования влиять на структуру и устойчивость социума, создавать уравновешенную общность как в территориях, так и в государстве в целом. На самом же деле нет в мире другой такой силы, способной менять человека — субъекта всех отношений в обществе, и тем самым менять само общество и государство.

Представитель среднего класса в любом государстве отличается прежде всего уровнем образования. Именно образование, по убеждению опрашиваемых людей, позволяет получать устойчивый доход современным цивилизованным способом. При этом необходимо иметь в виду, что физический, неквалифицированный труд как в развитых странах, так и в России, к цивилизованным способам получения дохода не относится.

На возрождающемся рынке образовательных услуг, в условиях избыточного предло-

жения и низкого качества обучения, как в государственном, так и в частном секторе, образование в России оказалось недооценённым.

И хотя оно является одним из основных атрибутов престижа, из-за отсутствия механизмов оценивания его качества со стороны неквалифицированных потребителей, цена образования порою равнозначна стоимости диплома вне зависимости от предоставляемых этим документом предпочтений. Отсюда чисто российский парадокс — недоверие к профессии и уровням квалификации, предоставляемым таким образованием.

Необходимо иметь в виду, что достаточно быстро элементы престижа — образование, машина, заграничный отдых — стали доступными для большинства и превратились в ложные ориентиры достатка. Поэтому, владея подобной собственностью, многие причисляют себя к престижному среднему классу, что отражается результатами опросов.

Именно в этом кроется основное противоречие современной российской действительности. Качество современного образования в России не может гарантировать успешную карьеру будущему выпускнику. Успех может зависеть от других факторов, связанных с возможностями удачного трудоустройства, покровительства, теневого или криминальных доходов.

Поэтому процветают десятки и сотни частных вузов и их филиалов, предоставляющих возможность получить документ о высшем образовании. Этот документ — диплом — повышает возможность удачно выйти замуж для девушек, укрыться от службы в армии и поискать доходное место в государственных органах и частных конторах, в торговле и бизнесе, где считается, что квалификация не имеет значения. Это как удача — повезло, значит выиграл.

Непрерывное образование и уравнивающая общность

В связи с меняющимися на наших глазах ориентирами общественного развития, связанными, в том числе, со становлением среднего класса, заинтересованного в качественном образовании, технократическое руководство образованием пытается приспособить существующую систему к новым требованиям.

Но уже понятно — приспособить не удастся, образование требует особой трансформации, позволяющей ему соответствовать индивидуальным особенностям каждого. Сегодня пришло время научиться учить всех качественно и доступно.

Речь идёт о давно принятом, одобренном и декларативно внедрённом непрерывном образовании. Непрерывное образование нельзя декларировать, его необходимо строить, начиная с реконструкции базового основания, который является основным и общее среднее образование, модернизации высшего и профессионального образования, создания системы дополнительного общего и профессионального образования.

Дж. Дьюи говорил о непрерывности и взаимодействии как о законах существования и развития личностного опыта каждого обучающегося. Но не любой опыт подлинно образователен, возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта или искажает его общую картину. Ученику необходимо предоставить такой опыт, который не отталкивал бы, а побуждал к действиям и содействовал накоплению желательного будущего опыта.

Задача начальных ступеней обучения — обеспечить обучаемость каждого, т.е. овладение способами учебной деятельности, универсальными учебными действиями (УУД) и т.д. и, что очень важно, не допустить приобретения отрицательного образовательного опыта, который делает невозможным включение в новый процесс обучения. Такой подход ведёт к существенным изменениям в целях общего образования. По сути — это принципиально другое образование.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

«Этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение», — утверждал Дж. Дьюи². Понимание этого не приходит само по себе, оно является результатом изменений в укладе жизни в представлениях о её ценностях и приоритетах. В условиях реального непрерывного образования возможности каждого неисчерпаемы и могут меняться в зависимости от его собственных усилий, что принципиально меняет тупик пирамиды на простор для деятельности и повышения собственного уровня жизни.

Исходя из этого, непрерывное образование — это прежде всего способность включаться в процесс обучения независимо от возраста, места жительства и работы, если это вызвано обстоятельствами, переменчивой внешней средой в целях изменения направлений своей деятельности или совершенствования своих профессиональных качеств.

Образование с заранее известным результатом освобождает будущих граждан от многих комплексов, связанных с отрицательным опытом. Это люди, способные продолжать обучение на протяжении всей своей жизни и, благодаря этому, добиваться успеха на любом поприще. Эти граждане свободны в выборе профессии и в неоднократной её смене. Они оптимисты потому, что успешность сопровождает их, она становится нормой жизни.

Основная школа — точка невозврата

Непрерывное образование начинается с детского сада. В отличие от знаний опыт не исчезает, не забывается. Он накапливается и живёт в человеке. Правило «не навреди» особенно злобно действует на первых этапах обучения.

² Дьюи Дж. Демократия и образование. М. 2000. — С. 246.

Уже в первые дни ребёнка в школе обнаруживается, что часть детей овладели универсальным умением чтения ещё до школы, другие учатся читать легко и просто, а третьи испытывают затруднения в обучении чтению.

По этому поводу Л.С. Выготский отмечал, что в каждом классе находятся дети, имеющие различный умственный возраст. Разница между учащимися в школе сохраняется длительное время, порою вплоть до её окончания.

Поэтому часть учащихся не принимают школьного технократического, чисто сциентистического по содержанию, вербального по методам обучения, для них этот материал порою просто недоступен. Это как раз те, которых в советские времена после основной школы отправляли в ПТУ. Напомним, их было 40% от выпуска основной школы.

Речь идёт о миллионах недоученных, получивших отрицательный опыт образования, ежегодно пополняющих ряды себе подобных, мало приспособленных к жизни, зато молодых и активных наших сограждан.

Сначала они заявляют о себе в массовых клубах футбольных фанатов, ориентированных на старый, как этот мир, лозунг: «Хлеба и зрелищ».

Наиболее активные из них составляют резерв среднего класса, так как хотят жить в достатке, но не владеют легальными способами этот достаток получить. Вместе они составляют контингент риска. В школе они приобретают отрицательный образовательный опыт, ориентацию на неуспех, протестное поведение и т.д. В конечном итоге значительная часть бывших детей риска пополняют ряды криминалитета, неквалифицированных рабочих и люмпенпролетариев.

Если в условиях «плановой» экономики существовала постоянная потребность в мало-квалифицированных кадрах, то сегодня ситу-

ация изменилась. Приток рабочей силы из ближнего зарубежья привёл к сокращению спроса на местные ресурсы, а сформированное отношение к грубому физическому труду у выпускников учреждений образования различного уровня, низкая оплата этого труда, рассчитанная на гостей из ближнего зарубежья, а также документ об образовании не позволяют российской молодёжи даже претендовать на эти места.

Для этой молодёжи полученное образование является точкой невозврата, так как не позволяет изменить ситуацию в собственной траектории образования. Молодые люди, для которых основное образование оказалось недоступным, приобрели вместо него отрицательный образовательный опыт. Не имея основного образования, да с таким опытом, они не способны ни продолжать образование, ни получать профессию соответствующего уровня. В то же время это не значит, что дети «нормы» получают «правильное» современное образование. В относительной норме дети остаются только за счёт определённых качеств личности, которые позволяют им приспособиться к содержанию, методикам и другим реалиям современной российской школы.

Две школы – это неизбежность

В этой связи задача общего образования — обеспечить вариативность и доступность программ для различных категорий учащихся. При этом вариативные программы в конечном итоге не должны приходиться в одну точку, к какому-нибудь ЕГЭ.

Главная задача общего образования — сформировать в сознании человека научную картину мира может быть решена разными способами, в том числе доступными для детей группы риска. «Картина мира — это понимание мира. Само понимание достигается длительным путём личного и общественного опыта и стоит

отдельно по отношению к «информации» и «знанию»³.

Нашим академикам пора понять, что путь к истине у каждого свой, и от этого понимания начинается долгий путь к уравновешенной общности людей, способных достигнуть взаимопонимания по основным вопросам общественного бытия.

Таким образом, согласно природе детства, для двух групп учащихся в основной школе детей и подростков необходим две разные школы, учитывающие их особенности. Условно назовём эти школы «реальная» и «академическая», самими названиями подчёркивая направления деятельности и содержания образования, предоставляемого этими школами.

Реальная школа — это не спецшкола (которая тоже имеет право на существование). Это школа для нормальных детей, которые попадают в группу риска по вине системы образования. Они отличаются умственным возрастом, типом мышления, состоянием здоровья, отношением к содержанию образования, отношением к типам деятельности и т.д.

В то же время эти дети склонны более к деятельности, которую мы назовём условно «ручной». Сегодня ручная работа — это сборка, ремонт высокотехнологичного оборудования, художественное творчество, строительство, работа с компьютером, работа на транспорте, на производстве и в сельском хозяйстве и т.д. Этими видами деятельности занимаются специалисты разного уровня и образования — высшего и среднего — специального.

Поэтому обучение основам наук в реальной школе должно осуществляться в других, более привлекательных и доступных формах и на уровне допустимого минимума. Именно такое количество учебного материала, его доступности и сложности должно применяться в этой школе.

При этом необходимо иметь в виду, что этот государственный минимум должен позволять

³ Кавтарадзе Д., Брудный А. Образование для устойчивого развития: конструктивное экологическое мировоззрение // Образовательная политика. — 2011. — № 6. — С. 45.

любому выпускнику реальной школы в дальнейшем продолжить обучение при соответствующей дополнительной подготовке в любом учебном заведении. Другими словами, этот уровень должен создавать условия для этой дополнительной подготовки, которая будет обеспечиваться любому желающему в рамках системы непрерывного образования, а также формирование целостной картины мира, особой системной логики, объясняющей этот мир доступнее на материалах конвергентного характера. Эти материалы можно интегрировать в рамках целостных предметных областей или даже конструировать на основе эпистем в составе таких областей как: **обществознание, естествознание, математика, словесность**. Спору нет построить такие курсы сложно, ещё сложнее организовать подготовку учителей, вооружить их технологией, но эффект, вне всякого сомнения, превзойдёт ожидания.

Всем, кто будет продолжать обучение в системе непрерывного образования, необходимо предоставить определённый уровень функциональной грамотности, обеспечивающий компетентность каждого в условиях усложняющихся реалий жизни.

Основы практической деятельности

Особенности подросткового возраста периода полового созревания связаны с переменой основных видов деятельности и устремлением интересов в область взаимоотношений и коммуникаций, групповому поведению и клубным формам организации, двигательной активности, освоению пространства и т.д.

В связи с этим, в отличие от «теоретического» модуля, другим учебным модулем реальной школы должен стать блок предметов, связанных с практической деятельностью в области ручного

и механизированного труда, физической культуры и спорта, искусства, социальной практики. Назовём этот модуль подвижным, интересным, практическим, клубным и т.д. Главное не в названии, а в том содержании, которое мы в это название вложим.

Организация учебной деятельности в условиях этого модуля отличается разнообразием методических систем и форм организации; предпочтительностью клубных, групповых форм организации; использованием межшкольного пространства и внешкольных учреждений; организацией конкуренции в виде межгруппового соревнования; учётом индивидуальных достижений каждого в множестве конкурсов, соревнований, рейтингов.

Если считать, что первый теоретический модуль отличается жёсткой организацией в условиях классно-урочной системы, то интересный или подвижный модуль может состоять из двух основных блоков, отличающихся полужесткой и свободной организациями.

Полужесткая организация осуществляется в условиях школы для тех детей, которые не выбрали себе соответствующую деятельность в системе дополнительного образования. Школа должна иметь набор, скажем, основных разновидностей интересов занятий: мастерские ручного труда, мастерские механизированного труда, изостудию, классы вокала и хорового пения, пришкольный участок, школьный стадион, спортивные залы и т.д.

Практическая организация деятельности в интересном модуле потребует мобилизации ресурсов школы, учреждений дополнительного образования, а также возможностей социальной среды.

Реальная школа, как и академическая, предоставляет общее среднее образование. В старшем звене — это школа с выбором предметов.

Образование и профессиональная подготовка

В условиях непрерывного образования меняется вся структура образовательной системы страны. Кадровый парадокс текущей эпохи, когда сотни тысяч учителей, десятки тысяч врачей и миллионы специалистов различного профиля работают по специальностям, никакого отношения не имеющим к полученному диплому, должен завершиться.

Для начала необходимо развести общее образование и профессиональную подготовку на его базе. Образование — процесс становления человека, осуществляемый и неформально, в условиях социальных сред, где «сам процесс жизни сообща имеет образовательное значение»⁴, и в условиях специально организованного формального образования, где осуществляется процесс педагогически организованной социализации.

А.Г. Асмолов по этому поводу отмечал: «Образование как институт социализации должно нести ценностные, целевые установки, превращаясь в «лабораторию жизни». Образование формирует идентичность человека — общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски»⁵.

В отличие от образования профессиональная подготовка — это овладение конкретной технологией, обобщающей опыт профессиональной деятельности, связанной с той или иной специальностью, профессией. Содержание профессиональной подготовки, её объём, зависит от профессии, её сложности и количества опыта, накопленного в рамках соответствующей технологии.

Для овладения профессией, специальностью требуется определённый уровень общего образования, среднего или высшего.

⁴ Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000. — С. 11.

⁵ Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2012. — С. 361.

В общественном сознании существует уверенность, что общее среднее образование лучше получать в школе, она специализируется на этом. Что касается общего высшего образования, то оно не имеет самостоятельного статуса и совмещается с профессиональной подготовкой.

Это совмещение не позволяет обеспечить качество и высшего образования, и профессиональной подготовки. Образование и подготовка имеют различные цели, принципиально различаются их содержание и педагогические технологии.

Общее высшее образование в системе непрерывного является базовым по отношению к целому ряду профессий, которыми может овладеть человек в условиях быстро меняющихся ситуаций на протяжении его жизни. Как показывает практика, первая специальность является для абитуриента часто случайной, а диплом о высшем образовании остаётся с ним всю жизнь, не имея к его профессии никакого отношения.

Поэтому имеет смысл выделить общее высшее образование в самостоятельный сегмент. К выбору профилей высшего общего образования: гуманитарный, технический, естественнонаучный и т.д. — выпускники школы подготовлены в гораздо большей степени, чем к конкретному профессиональному выбору. Поэтому для них будет ближе и понятнее общее высшее образование соответствующего направления, а само направление определит доступ к ряду профессий.

Профессиональная подготовка должна осуществляться в условиях конкретной практической деятельности, в реальных процессах будущей профессии. Создавать условия, обеспечивать качество обучения должны те, кто реально заинтересован в кадрах соответствующей квалификации.

Когда речь идёт о переподготовке кадров, нужно понимать, что предстоит сложнейшая работа, можно даже сказать, операция на человеческом сознании, правда, без скальпеля, но не менее болезненная. Переподготовка оправдана, когда необходим резкий поворот, смена технологий, введение принципиально новых стандартов и т.д.

В нормальных условиях текущей деятельности осуществляется повышение квалификации, где важно понимать, что изменилось в квалификации, что было и что стало.

Дополнительное профессиональное образование надо понимать как приобретение новой, дополнительной квалификации, расширяющей возможности работника, способствующие его карьерному росту, повышающие доход и самоуважение каждого. Перестройка образования и профессиональной подготовки — обязательное условие роста среднего класса, а вместе с ним — укрепление экономики и социальной устойчивости государства.

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ФГОС: проработаны ли документы?

Анатолий Борисович Вифлеемский,
действительный член Академии педагогических и социальных наук,
доктор экономических наук

Последние годы много говорится о содержательных аспектах ФГОС, учёные «ломают копья», споря о последствиях внедрения стандартов, рассуждая и об их влиянии на содержание образования. Маститые академики пишут статьи и книги со своими трактовками видения ФГОС, однако почти никто не задумывается над правовыми аспектами внедрения новых ФГОС, о взаимовлиянии ФГОС и других нормативных правовых актов. А ведь при этом все рассуждения о пользе ФГОС приобретают совершенно иную окраску.

Что такое ФГОС

В соответствии с определением, данным Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 273-ФЗ), **Федеральный государственный образовательный стандарт** — совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Многие, прочитав это определение, не читают дальше положения закона, регламентирующие ФГОС. А зря! Ведь в таком случае они не понимают, что входит

в понятие «требования». Особенно печально, когда это не понимают авторы статей и книг на тему ФГОС, так как в таком случае они вводят в заблуждение и своих читателей.

Согласно статье 11 Федерального закона № 273-ФЗ федеральные государственные образовательные стандарты включают **требования** к:

- 1) *структуре основных образовательных программ* (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объёму;
- 2) *условиям реализации основных образовательных программ*, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) *результатам освоения основных образовательных программ.*

Таким образом, мы видим, что ФГОС определяют разнообразные требования не просто к «образованию определённого

уровня» (в том числе к дошкольному, начальному, основному или среднему общему образованию), а прежде всего к образовательным программам, реализуемым образовательной организацией.

Это и логично, если обратиться к статье 12 того же закона, устанавливающей, что именно образовательные программы определяют содержание образования. И ФГОС устанавливает требования к образовательным программам, которые, в свою очередь, определяют содержание образования.

Поэтому, говоря о содержании образования, никак нельзя обойтись без разговора об образовательных программах.

Основные и примерные основные образовательные программы

К основным образовательным программам, в соответствии со статьёй 12 Федерального закона № 273-ФЗ, относятся в том числе основные общеобразовательные программы дошкольного, начального, основного общего и среднего общего образования.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Что касается других основных общеобразовательных программ, то организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учётом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Таким образом, кроме ФГОС, необходимо учитывать ещё и примерные основные образовательные программы, хотя формально на уровнях начального, основного и среднего

общего образования это надо делать только в случаях, когда по этим программам получена государственная аккредитация.

В отличие от просто образовательных программ примерные основные образовательные программы разрабатываются с учётом их уровня и направленности **на основе федеральных государственных образовательных стандартов**, если иное не установлено Федеральным законом № 273-ФЗ. По результатам экспертизы примерные основные образовательные программы включаются в реестр, являющийся государственной информационной системой. Закон также устанавливает, что информация в реестре примерных основных образовательных программ общедоступна.

Важность этой нормы нельзя переоценить, ведь тем самым рушится бизнес «Просвещения» по изданию неких программ, которые это издательство называет «примерными», а школы послушно используют в своей деятельности. Однако правовых оснований для использования в качестве примерных основных программ, издаваемых в настоящее время издательством «Просвещение» (и другими издательствами), на сегодня нет.

Порядок разработки примерных основных образовательных программ, их экспертизы и ведения их реестра был утверждён приказом Минобрнауки России от 28.05.2014 № 594, а уже 07.10.2014 в него были внесены изменения, что не может не свидетельствовать об отсутствии «глубокой проработки» нормативных правовых актов, издаваемых федеральным образовательным ведомством. Самых же примерных основных образовательных программ на момент написания статьи не было.

Примерная основная образовательная программа, в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ, —

это учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объём и содержание образования определённого уровня и (или) определённой направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчёты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

Если сопоставить это понятие с требованиями, из которых состоят ФГОС, то можно сделать вывод, что примерная основная образовательная программа — это *фактически официальная трактовка ФГОС* (здесь и структура образовательной программы и условия и много чего ещё дополнительно). Кроме того, примерная основная программа — это ещё и важнейший документ для финансирования дошкольного и общего образования: ведь именно в ней, а не в неких письмах Минобрнауки России, должны находиться примерные расчёты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

Под образовательной программой в Федеральном законе № 273-ФЗ понимается комплекс основных характеристик образования (объём, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), других компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Нам не удалось найти ни одного образовательного учреждения, которое бы сделало образовательную программу, соответствующую данному определению Федерального за-

кона № 273-ФЗ. Никто не включает в образовательные программы свои оценочные материалы, да и рабочие материалы учебных предметов многие считают собственным «ноу-хау».

Однако статья 29 «Информационная открытость образовательной организации» требует, чтобы образовательные организации обеспечивали открытость и доступность, в том числе информации «о реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой».

Казалось бы, такую информацию можно вывесить на сайт школы в сети Интернет. Однако это не все требования, которые предъявляются к образовательным организациям. Закон определил, что Порядок размещения на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет и обновления информации об образовательной организации, в том числе её содержание и форма её предоставления, устанавливается Правительством РФ. И постановлением Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 были утверждены Правила размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об образовательной организации».

Правила содержат несколько больше требований по размещению информации, чем собственно статья 29 Федерального закона № 273-ФЗ. Правила императивно определяют, что образовательная организация размещает на официальном сайте информацию:

- об уровне образования;
- формах обучения;
- нормативном сроке обучения;
- сроке действия государственной аккредитации образовательной программы (при наличии государственной аккредитации);
- **описании образовательной программы с приложением её копии;**

- учебном плане с приложением его копии;
- аннотации к рабочим программам дисциплин (по каждой дисциплине в составе образовательной программы) с приложением их копий (при наличии);
- календарном учебном графике с приложением его копии;
- методических и иных документах, разработанных образовательной организацией для обеспечения образовательного процесса;
- реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой;
- и многое другое (см. Правила).

Чувствуется, что готовили эти Правила некомпетентные люди, которые не удосужились прочитать закон и понять, что же собственно такое образовательная программа. Ведь учебный план — это часть образовательной программы, и зачем тогда его дважды размещать?

При этом мною специально выделено требование о размещении не только описания образовательной программы, но и её копии. Следуя правилам русского языка, толковать иначе эту норму не получается — копия образовательной программы должна быть на сайте каждой образовательной организации.

Если же мы будем говорить про образовательный комплекс (их очень много создано в Москве), то в этом комплексе должно быть четыре основные образовательные программы (по одному для каждого уровня общего образования). Подчеркну, что именно четыре, так как московские образовательные комплексы реализуют и программы дошкольного образования, а для них также должна быть разработана основная образовательная программа образовательного комплекса.

Учитывая, что сегодня отсутствуют примерные основные образовательные программы, вполне можно использовать старые образовательные программы (в том числе и названные издательством «Просвещение» как «примерные») и законных оснований для признания этих программ чему-то не соответствующим я не вижу.

Такая позиция вполне совпадает с официальной позицией Рособрнадзора. В письме

Рособрнадзора от 07.02.2014 от 01–52–22/05–382 «О недопустимости требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО» указывается, что примерные основные образовательные программы дошкольного образования являются учебно-методической документацией, которая позволяет организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам дошкольного образования, использовать прошедшую экспертизу модель для эффективной организации образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Учитывая, что Законом устанавливается переходный период до 1 января 2016 года, в течение которого образовательные организации должны привести наименования и уставы образовательных учреждений (часть 5 статьи 108) в соответствие с требованиями федерального законодательства в сфере образования, Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки РФ и Рособрнадзор обращают внимание на недопустимость требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения своих уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО в условиях незавершённого цикла проведения экспертизы и формирования реестра примерных основных образовательных программ, которые призваны создать методическую базу полноценного внедрения ФГОС в системе дошкольного образования.

В письме Минобрнауки России от 10.01.2014 № 08–5 «О преждевременности требования от организаций, осуществляющих образовательную

деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО» признаётся, что «также остались содержательно неурегулированными вопросы осуществления контроля и оценки качества дошкольного образования».

Департамент государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России считает преждевременным требовать от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки учащихся в организациях, реализующих программы дошкольного образования, требованиям ФГОС ДО при отсутствии разработанных и утверждённых критериев оценивания.

Представляется, что и другие уровни общего образования находятся не в лучшей ситуации, поэтому предъявлять требования соответствия ФГОС по иным уровням общего образования также преждевременно до разработки и занесения в реестр соответствующих примерных основных образовательных программ.

На практике проверяющие уже начинают проверять введение новых ФГОС и требовать, в частности, «показать» 10 часов внеурочки. Такие действия незаконны, их следует оспаривать, в том числе, при необходимости, обращаясь в суд.

Что же касается внеурочной деятельности, далее мы рассмотрим, каким образом её можно организовать с учётом установленных санитарных норм и правил.

ФГОС и СанПиН

Если действительно начинать работать по ФГОС, то необходимо вспомнить о наличии СанПиН, регламентирующих образова-

тельную деятельность в школах. Напомним, что наиболее важная в организационном отношении новация ФГОС — внеурочная деятельность, которая, как считается, будет направлена на учёт индивидуальных особенностей и потребностей учащихся.

Требования к организации внеурочной деятельности содержатся во ФГОС всех уровней общего образования (за исключением дошкольного).

В соответствии с пунктом 19.10 ФГОС начального общего образования, утверждённого приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, план внеурочной деятельности является организационным механизмом реализации основной образовательной программы начального общего образования.

План внеурочной деятельности обеспечивает учёт индивидуальных особенностей и потребностей учащихся через организацию внеурочной деятельности, определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной деятельности для учащихся на ступени начального общего образования (**до 1350 часов за четыре года обучения**) с учётом интересов учащихся и возможностей образовательного учреждения.

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности. Цифра «1350» очевидным образом перешла из утратившего силу Типового положения об общеобразовательном учреждении, утверждённого постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 № 196. Согласно пункту 42 Типового положения продолжительность учебного года на первой, второй и третьей ступенях общего образования составляет не менее 34 недель без учёта государственной (итоговой аттестации), в первом классе — 33 недели.

Если перемножить требуемые некоторыми проверяющими 10 часов внеурочной деятельности и продолжительность обучения

в каждом классе, мы получим именно 1350 часов. Однако новый ФГОС отнюдь не требует, чтобы было 10 часов в неделю внеурочной деятельности в течение всего периода обучения. Требования ФГОС будут выполнены, даже если будет один час в неделю в какие-то недели, а в другие вообще может не быть внеурочной деятельности.

В то же время количество учебных недель ФГОС не регулирует, однако такая регламентация может появиться в примерных основных образовательных программах. Вполне возможно, что в этих примерных программах «под новым соусом» окажутся в результате прежние положения приказа Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования».

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утверждён приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 и не содержит конкретных временных формулировок про внеурочную деятельность. При этом этот ФГОС также устанавливает, что внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет образовательное учреждение (пункт 13 ФГОС основного общего образования).

Обратим внимание на положение о чередовании урочной и внеурочной деятельности (почему, будет понятно чуть ниже).

В рамках регламентации «Организационного раздела основной образовательной программы» ФГОС основного общего образования определяет, что нормативный срок освоения основной образовательной программы основного общего образования составляет пять лет. Количество учебных занятий за пять лет не может составлять менее 5 267 часов и более 6 020 часов (пункт 18.3.1 ФГОС основного общего образования). Понятие «учебное занятие» при этом в этом приказе не расшифровывается.

А вот приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» о регламентации урочной и внеурочной деятельности сформулирован уже иначе, хотя и в аналогичном пункте «18.3. Организационный раздел основной образовательной программы» ФГОС:

18.3.1. Учебный план среднего (полного) общего образования (далее — учебный план) — один из основных механизмов, обеспечивающих достижение учащимися результатов освоения основной образовательной программы в соответствии с требованиями Стандарта. Количество учебных занятий за два года на одного ученика — не менее 2 170 часов и не более 2 590 часов (не более 37 часов в неделю).

18.3.2. План внеурочной деятельности.

Для обеспечения индивидуальных потребностей учащихся основная образовательная программа предусматривает внеурочную деятельность.

План внеурочной деятельности — организационный механизм реализации основной образовательной программы.

План внеурочной деятельности определяет состав и структуру направлений, формы организации, объём внеурочной

деятельности учащихся на ступени среднего (полного) общего образования (до 700 часов за два года обучения).

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности.

Таким образом, ФГОС среднего общего образования достаточно чётко устанавливает, что внеурочная деятельность может занимать в среднем 350 часов в год, что при 35-недельном учебном году составляет ровно 10 часов в неделю.

А вот теперь обратимся к СанПиН 2.4.2.2821–10. «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», утверждённому постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189.

Согласно пункту 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 количество часов, отведённых на освоение учащимися учебного плана общеобразовательной организации, состоящего из обязательной части и части, формируемой участниками образова-

Гигиенические требования к максимальным величинам недельной образовательной нагрузки

Классы	Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах	
	при 6-дневной неделе, не более	при 5-дневной неделе, не более
1	–	21
2–4	26	23
5	32	29
6	33	30
7	35	32
8–9	36	33
10–11	37	34

тельного процесса, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки.

Величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность, определяют в соответствии с таблицей.

Таким образом, в СанПиН под учебными занятиями понимается как урочная, так и внеурочная деятельность.

И если в рамках «старых» ФГОС, основанном прежде всего на базисном учебном плане, все обращали внимание на первый абзац этого пункта, то в условиях нового ФГОС следует обратить особое внимание на второй абзац пункта 10.5.

Получается, что привычная всем таблица из пункта 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 касается не только урочной нагрузки учащихся, но и их внеурочной деятельности!

А теперь сопоставим требования 10.5. СанПиН 2.4.2.2821–10 и ФГОС. Получается, что на уровне начального образования до 10 уроков в неделю может быть заменено на внеурочную деятельность.

Отметим, что формулировка «до 1350 часов за четыре года обучения» позволяет отвести на внеурочную деятельность и до 0 часов — ведь 0 это же до 1350? Впрочем, с нулём план внеурочной деятельности не сделаешь, а придирки неизбежны. А вот четыре часа за четыре года обучения (по одному часу в год) вполне можно выделить и целый план внеурочной деятельности из четырёх пунктов написать. Требования ФГОС будут формально выполнены.

На уровне основного общего образования предельный объём учебных занятий составляет 6020 часов. Собственно, это и есть предельно допустимая образовательная нагрузка в академических часах

при шестидневной неделе. Сколько из этих часов отдавать на внеурочную деятельность, стандарт вообще никак не прописывает, а в школах сегодня практически вся эта нагрузка отводится под урочную деятельность.

ФГОС среднего общего образования количество учебных занятий ограничивает 37 часами в неделю, что совпадает с предельно допустимой СанПиН учебной нагрузкой в 10–11-х классах. Из этих 37 часов 10 часов в неделю может быть отведено на внеурочную деятельность (естественно, что количество часов внеурочной деятельности в различные недели может быть разным, главное, чтобы в сумме с уроками не было превышения предельно допустимой учебной нагрузки).

Наверное, многие старшеклассники будут рады замене 10 уроков в неделю некими «внеурочными мероприятиями», но будут ли рады родители, что вместо 37 уроков в неделю их ребёнок будет получать лишь 27 уроков?

Внеурочная деятельность: рекомендации

ФГОС общего образования содержат такого рода положения: «При отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта».

Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» контролирующими органами используется на практике в качестве требований по организации внеурочной деятельности. Письмо содержит некие «организационные модели внеурочной деятельности», среди которых и группы продлённого дня и «дополнительное образование образовательного учреждения» и «дополнительное образование можно привлекать родительскую общественность и других социальных партнёров для реализации внеурочной деятельности».

В результате становится понятно, что в головах разработчиков ФГОС была полная юридическая каша, а с введением нового закона «Об образовании в РФ» никто (включая Минобрнауки России и многочисленных контролёров из Рособнадзора) не удосужился проанализировать соответствие таких рекомендаций (превращающихся на практике в требования) положениям нового закона.

Итак, из ФГОС следует, что внеурочная деятельность — часть основной общеобразовательной программы. Следовательно, чтобы её реализовать, необходима лицензия на реализацию основных общеобразовательных программ. В противном случае учреждение дополнительного образования нарушает условия выданной ему лицензии, в которой указаны те образовательные программы, которые оно имеет право реализовать.

При этом после вступления в силу нового закона «Об образовании в РФ», учреждения дополнительного образования вообще не вправе реализовывать основные образовательные программы. В соответствии со статьёй 23 Федерального закона № 273-ФЗ организация дополнительного образования — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели её деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. При этом организации дополнительного образования вправе ещё осуществлять лишь образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения. Другие образовательные программы реализовывать учреждения дополнительного образования просто не вправе!

Если же на базе учреждений дополнительного образования школы будут реализовать основные образовательные программы (в части внеурочной

деятельности), то это будет ведение образовательной деятельности без лицензии. Ведь необходимо заключить договор аренды или безвозмездного пользования помещений учреждений дополнительного образования и внести это место ведения образовательной деятельности в лицензию (приложение к лицензии). Но в таком случае о каком использовании «возможностей учреждений дополнительного образования» будет идти речь?!

Соответственно несуразица очевидна в указанном письме Минобрнауки и по поводу модели «дополнительное образование образовательного учреждения», ведь дополнительная и основная образовательная программы — это совершенно разные программы. А уж привлечение родительской общественности и других социальных партнёров вызывает уже не удивление, а просто смех: на каких условиях будет осуществляться такое привлечение — гражданско-правовые договоры или с оформлением трудовых отношений? А кто будет проверять требования к квалификации, наличие у «общественности» специального образования, соответствие требованиям ЕКС и профессиональным стандартам? Или можно в рамках освоения ФГОС обойтись без всего этого? Тогда почему бы просто не поручить уборщице заниматься внеурочной деятельностью — профориентацией по профилю её непосредственной работы?!

Проверяющие также требуют в школах наличие локальных актов согласно Примерному перечню локальных актов образовательного учреждения, обеспечивающих реализацию внеурочной деятельности в рамках ФГОС начального общего образования, являющемуся приложением к указанному письму Минобрнауки России. Однако они не задумываются, что этот перечень также вызывает недоумение: в частности, почему для организации внеурочной деятельности необходимо Положение об оказании платных дополнительных образовательных услуг (пункт 12 Перечня), разве можно реализо-

вать часть стандарта, на которую получены деньги из бюджета, за счёт средств родителей? Ведь статья 101 Федерального закона № 273-ФЗ чётко устанавливает, что платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ, местных бюджетов.

Некоторые выводы:

Итак, можно сформулировать две версии, почему ФГОС оказались такими, какие они есть:

1. ФГОС делали профессионально некомпетентные люди: несмотря на то, что это крайне важный нормативно-правовой акт в системе образовательного права, юристы к созданию этого документа не привлекались, а про положения СанПиН 2.4.2.2821–10 просто забыли.

2. Это фактически стало диверсией против российского образования с целью экономии бюджетных средств и сокращения расходов на школы (или, как минимум, их неувеличения). Помнится, в прессе была дискуссия в рамках введения ФГОС начального образования. Все говорили, что необходимо дополнительное финансирование на 10 часов в неделю внеурочной деятельности. Однако с учётом СанПиН 2.4.2.2821–10 получается, что никакого дополнительного финансирования на внеурочную деятельность не надо, ведь финансирование рассчитывается, так или иначе, с учётом предельно допустимой недельной нагрузки школьника.

И даже не знаю, какая версия печальнее...

Возможно ли внести изменения в СанПиН 2.4.2.2821–10 и исключить «внеурочную деятельность» из объёма

предельной недельной нагрузки ученика? Полагаю, что нет, это просто недопустимо. Ведь задумайтесь, каким тогда должен быть режим дня школьника, делающего ежедневные домашние задания при шестидневной неделе!

Освоение ФГОС в школе посредством учебных занятий (урочной деятельности) и занятий по плану внеурочной деятельности суммарно требует времени старшеклассника до 47 часов в неделю (37 часов урочной работы и 10 часов внеурочной деятельности). Выполнение домашних заданий требует 21 часа в неделю (с учётом выполнения их ограничения 3,5 часами в день). Следовательно, учебной деятельностью старшеклассник будет занят 68 часов в неделю, что составляет более 11 часов в день (не считая единственного выходного дня — воскресенье).

Учитывая рекомендации о восьмичасовом сне, времени для приёма пищи, гигиенические процедуры, времени на дорогу в школу и обратно, каким образом в распорядке дня школьника может быть найдено время для занятий спортом, освоения дополнительных образовательных программ, выполнения работы по дому, прогулок на свежем воздухе и т.д. (в том числе просто отдыха)?

Таким образом, полагаю, что «новые» ФГОС — непродуманные и непроработанные

документы, влекущие большие проблемы для российского образования. **Сомневаюсь, что замена уроков внеурочной деятельностью приведёт к росту качества образования!**

При этом все ФГОС не соответствуют новому закону «Об образовании в Российской Федерации» хотя бы потому, что в них содержатся ссылки на «старый», утративший силу Закон РФ «Об образовании». Рекомендации же по внедрению ФГОС в условиях Федерального закона № 273-ФЗ вообще полностью игнорируют новое законодательство и фактически призывают к его нарушению. Следовательно, принятие новых ФГОС общего образования в ближайшие годы неизбежно, а российскую школу ждут новые потряски.

Также ждём новых познавательных книг о сверхновых ФГОС, которые, естественно, будут ещё лучше, чем предыдущие. Интересно, о каком подходе в сверхновых ФГОС будет идти речь? Впрочем, если проводить аналогию со звёздами, как бы эти сверхновые ФГОС не оказались бы чёрными дырами для российского образования.

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ СЕГОДНЯ – главный нарушитель закона?

Игорь Витальевич Олин,

*директор средней школы посёлка Вахруши Кировской области,
депутат Слободской районной думы*

Директор школы сегодня — главный нарушитель закона. Кто только его ни проверяет и ни штрафует. Знакомая с актами проверок, впору схватиться за голову: сплошь и рядом не соблюдаются нормы пожарные, санитарные, ветеринарные, транспортные, медицинские, охраны труда, финансовые, лицензионные... Мириады норм и правил. Кажется, что управляют школами настоящие диверсанты.

«Здесь среди развалин умерла надежда»

Несколько лет назад в рамках туристского похода довелось побывать в одном из отдалённых районов Кировской области. Разруха страшная. Колхозов не осталось, леспромхозы все развалились, какого-либо заметного производства нет, функционируют лишь отдельные пилорамы, кое-как перебиваются редкие частные предприниматели. Только в бюджетной сфере жизнь ещё как-то теплилась, поэтому она стала объектом самого пристального и пристрастного контроля. В школе, которая нас приютила, за год прошло шесть проверок пожарной инспекции и несколько проверок Роспотребнадзора.

Санитарная служба закрыла отдельно стоящее здание деревянной столовой под предлогом отсутствия мясного и овощного цехов. Директрису оштрафовали. Детей просто перестали кормить, потому что больше нигде. Видимо, в этом

проявилась величайшая забота государства о здоровье подрастающего поколения, теперь уж точно никто не мог отравиться. Кстати, мы со своим туристским лагерем питались в заброшенной столовой пять дней (оборудование и инвентарь остались). Тут всё было сделано удобно, умно, по-хозяйски: промышленная плита располагалась в центре кухни рядом с печной — можно готовить на дровах и при отсутствии электричества; насос качал вкусную колодезную воду; по периметру кухни компактно были расставлены шкафчики и столы; в тёмной кладовой прохлада сохранялась и в летнюю жару... Да, когда-то власть, насколько могла, решала задачу улучшения качества жизни, теперь же она пишет его стандарты и в этом бумаготворчестве преуспела как никогда.

Пожарная инспекция, не удовлетворившись многократными протоколами в отношении руководителя, пошла ещё дальше, закрыв в итоге здание самой школы. Нет учреждения — нет проблемы. Летом стало ясно, что ни 1 сентября, никогда больше принята к новому учебному году школа не будет. В приспособленном помещении XIX века входы-выходы не те, лестницы

не те, перекрытия не те. Не видя иного выхода, в районе предложили переехать на второй этаж в здание детского сада, потеснив немногочисленных малышей. Оставался месяц, чтобы провести в пустовавших комнатах ремонт, оборудовать их под классы, перенести школьную мебель. Директор с педагогическим коллективом потратили на это весь отпускной август, привлекли супругов, родителей учеников. На свои деньги покупали шпатлёвку, краску. Открылись-таки 1 сентября. А через пару месяцев инспекция уже сюда пришла с линейками, начала ступеньки измерять, и директор снова предстала перед судом...

Самое изумительное, что в горьком монологе женщины звучали радостные нотки. В конечном итоге им всё-таки позволили работать. Ведь другая муниципальная школа, построенная в грозном военном 1942-м, была закрыта, и два десятка детей с тех пор каждодневно долгие часы трясутся в холодном автобусе по разбитой дороге к райцентру.

...Давно не был в тех краях, но тут опять довелось. Картина под названием «Как Мамай прошёл»: уничтожено практически всё. Остался один райцентр, говорят, и чиновники по-прежнему есть, а вокруг безлюдная пустыня, почерневшие, заколоченные избы, упавшие дровяники и заборы, и мёртвая тишина.

Что передаст детям бесправный директор, кроме ощущения бесправия?

На днях же я встретил свою давнюю знакомую, директора небольшой сельской школы, расположенной уже не в глубинке, а поблизости от областного центра. Она из тех людей, которые в моём сознании прочно ассоциируются с Россией и украшают место: душевная, гостеприимная, умная женщина, творческая и ответственная натура. Бывая в её школе, всегда отмечаю те преимущества, которые невозможны в городском «муравейнике»: ощущение домашнего уюта, высокое качество взаимодействия педагогов и учащихся в небольших по численности классах, знание руководителем каждого ученика. Заметили это и пожелавшие остаться неизвестными меценаты, регулярно помогающие в ремонте: новый линолеум, пластиковые стеклопакеты, современные светильники...

Вот ведь — бюджет не может, но мир не без добрых людей.

К моему глубокому огорчению, в этот раз моя приятельница была крайне расстроена, то и дело сдерживала подступавшие слёзы. Случилась обыкновенная по нашим временам история, её признали виновной в нарушении норм пожарной безопасности. В здании, построенном при царе Горохе, несколько дверей оказались уже на 2–3 сантиметра, чем установлено действующими нормативами. В соответствии с должностными обязанностями представитель надзорной организации составил административные протоколы, наказание по которым составило 150 тысяч рублей штрафа на школу и 15 тысяч на руководителя. Директору почему-то верилось, что настолько жестокое наказание — за то, что когда-то приехала в это село и многие годы посвятила учительскому труду; за то, что ни старые, ни новые власти не имеют средств построить здесь современную школу; за то, что даже на двери эти в бюджете по её ходатайствам денег к сроку не нашлось — всё же отменят. Зарплата-то у неё чуть больше штрафа. Однако районный суд оставил такое решение в силе, не стал его также пересматривать областной суд. Причём в Кирове судья обронил фразу, что подобные школы вообще следует в муниципалитетах закрыть, раз местная власть не в силах привести их в соответствие с нормами.

Наверное, предъявлять претензии к инспектору некорректно, такая его работа, с огнём шутки плохи. Наверное, суд действовал по закону, а закон суров. Наверное, чиновники и депутаты не смогли помочь не по злой воле — финансов действительно не хватает. Только слушая свою знакомую, как скрыла произошедшее от мужа, как стыдно ему признаться, что денег на что-то важное опять не хватит, как горько ей и как устала, у самого наворачивались слёзы. И я искренне

не понимаю, не вижу торжества справедливости в отличие от законодателей и судей, что признали в сложившейся ситуации виновной только эту замечательную женщину. Какие чувства эта история зародила в её сердце, сердце человека, который организует воспитательную работу с подрастающим поколением? Что вообще может воспитать бесправная фигура, кроме ощущения бесправия? Неужели правда за таким законом, за таким судом, за такой Россией?

Весёлый бонус

Последние годы были отмечены многочисленными мониторингами, пафосными речами о национальных проектах, новой школе, модернизации. К примеру, Д.А. Медведев выступил с инициативой менять школьных директоров каждые 5 лет. Разве не престижно — чаще, чем президента?

По этому поводу на одном из учительских порталов руководитель школы написал: «Мой стаж составляет 21 год. После проверки Ростехнадзора за неправильные записи в журналах газовиков пришлось заплатить штраф 20 тыс. руб.; за отсутствие ветеринарного свидетельства на десяток яиц, приобретённых в местном магазине, Россельхознадзор наложил штраф 3 тыс. руб.; а Роспотребнадзор — 2 тыс. руб за отсутствие в кабинетах умывальных раковин и красных тряпок для мытья туалетов. Неудержимый, несправедливый административный пресс привёл к тому, что треть директоров уволилась. Я тоже доработаю год, и с меня хватит».

Среди откликов на этот крик души был и такой: «Мы уже проходили выборы директоров школы. Когда я начинала работать, нам предложили три кандидатуры: один учитель труда и две самовыдвиженцы из нашей школы. Трудовик, читая свою программу, три раза сбился. Англичанка и физичка доказывали друг другу, кто из них лучше, и чуть не подрались. Это был позор. Выбрали трудовика большинством голосов. Мы, молодые, голосовали за молодую физичку, а третий кандидат вообще голосов не набрала, обозвала всех и ушла. В итоге и трудовик не работает».

Эпилог

Трудно сказать, как получилось, что такая категория, как руководители образовательных учреждений, превратилась в категорию «закононепослушных», государством малоуважаемую, чей труд не ценят и кем не дорожат. Директор школы поставлен в унижительное положение «козла отпущения», который отвечает за любые промахи системы, за глупость политиков, за финансовый кризис. Тучи контролёров, ничего не производящих, кроме вороха бумаг, учат его работать, вот только показать не могут. И кадровый голод на управленцев в системе образования нарастает.

Известно, что без хорошего директора не бывает хорошей школы. Только где его взять, хорошего директора, при таком к директору отношении?

ОБРАЗОВАНИЕ в стиле сюрреализма

Темыр Айтчевич Хагуров,
доктор социологических наук, профессор, г. Краснодар

Во время обсуждения диссертации по социологии культуры мне довелось услышать любопытную фразу. Полемизируя по поводу засилья постмодернизма в современном искусстве, одна уважаемая дама уверенно заявила соискателю: «Вы ошибаетесь! Постмодернизма у нас на Кубани нет! У нас казачья культура!»

Нечто подобное часто можно услышать от студентов и даже коллег, воспринимающих постмодернизм как нечто далёкое, живущее на страницах малопонятных текстов и оттуда угрожающе шевелящееся, но отсутствующее в нашей действительности. Когда речь заходит о примерах постмодернизма в культуре, почему-то вспоминают либо бородатых сладкоголосых женщин, либо гей-парады, либо ещё что-нибудь весело-шокирующее. Вспоминают со снисходительными усмешками: «Да шалят, братья-буржуи, с жиру бесятся, у нас-то такого, слава Богу, нет!» Ну правда, оглянемся вокруг. Где он, этот самый постмодернизм, разве можно его увидеть?

К сожалению, увидеть его легко, он скучнее и... опаснее. Нужно понимать, что постмодернизм это не вещь или конкретные формы культурной жизни, а особый настрой, принцип, пронизывающий всю современную культуру, наподобие того, как радиация пронизывает всё вокруг в зоне атомного взрыва. Распространяется эта культурная радиация через современные

глобальные системы коммуникаций: Интернет, телевидение, печать, индустрию аудио-видеозаписи. Её главными носителями становятся шоу-бизнес, искусство, особенно литература и кинематограф, сфера потребления (прежде всего реклама и маркетинг), политика. Этот принцип проявляется в образах, темах, высказываниях, юморе, тиражируемых глобальными медиаресурсами, но, что гораздо важнее, этот принцип проявляется в повседневном мышлении и мировосприятии миллионов людей во всём мире.

Наивно думать, что наша страна составляет исключение. Иначе у нас не было бы неконтролируемого Интернета и глобального телевидения, ТНТ, СТС, MTV и других подобных медиапродуктов. На прилавках «Роспечати» не лежали бы журналы с обнажёнными красавицами рядом с изданиями для детей и подростков (а последние не были бы так откровенно примитивны и часто психопатологичны). М. Гельман и И. Кабаков не были бы крупными деятелями культуры, «50 оттенков серого» не обсуждались бы как литературная новинка, а фильмы про войну не прерывались бы рекламой средств

от геморроя. Не было бы многого из того, что составляет самую что ни на есть привычную и банальную нашу повседневность.

Однако при чём здесь образование и Кафка? Дело в том, что размышления относительно постмодернизма у меня, как педагога и отца троих детей-школьников, естественным образом резонируют с размышлениями о ситуации в образовании.

Именно в образовании проявляется абсурд — один из ключевых принципов постмодернистской культуры. Сам феномен абсурда гораздо сложнее, чем обычно думают. Бессмысленность для человека — крайне тяжёлое испытание, которое в ситуации невозможности обретения смысловой опоры неизбежно приводит к разрушению личности, к поглощению бытия небытием. Абсурд, по сути, и есть воронка небытия, засасывающая всё, что не находит себе смысловой опоры.

Ничто может поглощать не только что-то нематериальное, например, ожидания или мечты людей. Оно способно поглощать людей физически (самоубийства с мотивом «жизнь утратила смысл»), а также не только людей, но и целые социальные структуры и организационные практики: науку, образование, искусство, государство. *Превращённые формы* — детища абсурда — начинают стремительно уничтожать заключённое в них содержание. Это, как правило, приводит к гибели сначала содержания, а затем и самих форм, оставляемых абсурдом на закуску. Повторюсь, именно в образовании это видно особенно ярко. Именно здесь теория превращённых форм наиболее зримым образом сопрягается с практикой. В качестве иллюстрации и доказательства позволю себе привести только пять примеров, с которыми, наверно, соприкасались все, кто имеет отношение к образованию: *аккредитация, проекты, школьные праздники, английский язык, олимпиады.*

Аккредитация

Это типичный и явный пример абсурда, разрушающего образование. Существующие процедуры аккредитационных проверок сформировались под сильным влиянием европейского опыта, особенно интенсивно заимствуемого в связи с так называемым Болонским процессом. Соответственно, проблемы, о которых речь пойдёт ниже, отнюдь не только российское явление. В чём смысл процедуры аккредитации? Ответ вроде бы очевиден: в проверке качества образования. Однако 90% времени и усилий и проверяющих и проверяемых тратится на то, что к реальному качеству образования имеет отношение косвенное: *на бумаги*, их написание и проверку. Для любого вменяемого педагога, да и просто выпускника школы очевидно, что качество образования — это то, что происходит в аудитории между учениками и учителем. Это то, что характеризует содержание, характер и продуктивность их взаимоотношений. Между тем отражение этого процесса на бумаге часто не только проблематично, но и прямо противоречит задачам качественной педагогической работы. Судите сами. То время, которое можно было бы затратить на работу с учениками или на реальную подготовку к этой работе, педагог вынужден тратить на чрезвычайно объёмную по времени и бессмысленную писанину. В каждом образовательном учреждении, готовящемся к аккредитации, можно легко наблюдать действие закона превращённых форм по принципу: «Дети, уйдите и не мешайте готовить документы!» Вместо того, чтобы работать с учащимися, все судорожно что-то пишут. Налицо частный эмпирический закон: как только в образовательном учреждении начинается подготовка к проверке качества образования по существующим аккредитационным процедурам, так само это качество стремительно снижается, ибо всем становится не до учёбы. Классический пример превращённой формы, пожирающей содержание.

Как же измерять качество образования?

Если цель школы — обучать и воспитывать, очевидно, нужно оценивать результаты обученности и воспитанности. Но как? Специалисты знают: тесты неглубоки и формальны, обычные оценки часто субъективны. Оценивать по достижениям учеников? Они опосредованы социально-экономическими и политическими условиями. Оценивать условия обучения? Легко, но прямого отношения к качеству они не имеют. Оценивать по квалификационным работам? Встаёт вопрос об их самостоятельности и т.д.

Официальные подходы к этой теме напоминают анекдот про человека, который потерял кошелек под забором, но ищет под фонарём, потому что там светлее. Меряем то, что измеряется: площади, деньги, количество публикаций, количество студентов, соответствие бумаг нормативным требованиям и т.п. Абсурд? Несомненно! Но абсурд, уверенно выдающий себя за «продвинутый» менеджмент.

Стандартизация

Без неё не обойтись, если мы хотим что-то оценивать и измерять. Но современные требования стандартизации результатов и технологий обучения, подлежащие отражению в аккредитационных документах, доведены до абсурда. Стандартизировать деятельность ученика и педагога можно и часто необходимо, но нужно помнить, что такая стандартизация никогда не будет 100%-ной, а во многих случаях будет условной. Человек, его интеллектуально-эмоциональная познавательная и творческая деятельность, динамика образовательного взаимодействия — всё это слишком живое, чтобы застыть в рамках стандартов. Взаимодействие ученика и учителя зависит от множества ситуационных факторов, которые просто невозможно предусмотреть в стандартах. Между тем именно этого требуют аккредитационные документы. Мало кто знает, что используемые в образовании процедуры и требования стандартизации сформировались под влиянием идеологии и практики TQM (всеобщего менеджмента качества), внедрившего тотальную стандартизацию в процессы производ-

ства товаров, машин и электронное приборостроение. Позже эти принципы перешли в сферу услуг. Интенсивный перенос этой идеологии и практики в образование, начавшийся на Западе в 70–80-е годы XX века, очевидным образом игнорирует его гуманистическое измерение, низводя школу до «фабрики по производству человеческого продукта», что является закономерным следствием абсолютизации рыночных принципов. Ну не абсурд ли? Конечно! Абсурд, порождённый утратой ценностей, утратой любви и ответственности.

Как выбраться из этого абсурда? Ответ один: восстанавливать ценности, восстанавливать то, во что не верит постмодернизм, но без чего не могут жить *ключевые социальные практики*, включая образование. Это Любовь (к профессии, знаниям и ученикам), Долг (перед собой, учителями, учениками, Богом, страной), Честь (профессиональная, личная) — всё то, без чего не может быть искреннего и ответственного отношения человека к своей работе и к тем, с кем он работает. Профессиональная этика и мотивация — вот чем нужно предметно заниматься, если мы всерьёз озабочены качеством образования. О важности идеальной мотивации в образовании мы уже писали¹. Другое дело, что вернуть ценности всегда сложнее, чем утратить. Часто бывает так, что люди в семье, утратив любовь, мучительно хотят её вернуть, но не могут — ушло нечто очень важное. Они могут, иногда довольно успешно, *имитировать* чувства, но всегда будут чувствовать их *ненастоящесть*.

Что плохого в проектах?

Ещё одна напасть, поразившая наше образование вслед за аккредитациями

¹ Хагуров Т.А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. — 2014. — № 5. — С. 73–76.

и рейтингами и тесно с ними связанная, — это проекты. Проекты стали новой панацеей, призванной руководством Минобразования исцелить все недуги школы. Они, как эпидемия, поразили учеников и учителей школ, студентов и преподавателей ссузов, в меньшей степени студентов вузов. Если недавно проекты начинались с класса 5–6-го, то сейчас всё начинается гораздо раньше — с 1–2-го классов малыши уже всюду должны «проектировать». Это «должны», разумеется, существует как бы неофициально, за рамками школьной программы, вроде бы добровольно. Но от этого не менее принудительно — иначе не будет *портфолио*, ещё одного проявления рыночного абсурда в школе! Учителя требуют проектов от учеников и родителей, выполняя волю органов управления образованием...

Мне так и не удалось понять, что же такое сегодняшние проекты в образовании. Несмотря на то, что в течение нескольких лет входил в состав жюри регионального конкурса на лучший инновационный проект преподавателей ссузов. Несмотря на опыт нескольких лет преподавания вузовского курса «Управление проектами». Несмотря на неоднократное выполнение этих самых проектов со своими студентами, коллегами и детьми.

Под проектом понимается некая *система интеллектуальных и деятельностных усилий, направленных на решение какой-либо проблемы (задачи), требующая интеграции различных (кадровых, управленческих, финансовых, интеллектуальных и т.д.) ресурсов; реализация проекта, как правило, имеет временные ограничения и основана на сочетании двух основных видов интеллектуальной деятельности: аналитики и проектирования.*

Примерно так выглядит определение из вузовского курса по управлению проектами. Другими словами, проект — это нечто масштабное и требующее объединения различных ресурсов и усилий для решения

какой-либо важной проблемы или задачи. Проектная деятельность — сложный вид деятельности, требующий владения исследовательской и аналитической (что не одно и то же!) методологией, навыками управления временем и ресурсами, технологиями и алгоритмами поиска решений и собственно проектирования, организационно-административными знаниями. Студенты старших курсов с трудом научаются этому к концу семестра интенсивных занятий. Притом, что все они уже освоили вузовские курсы по методологии исследования и менеджменту, имеют опыт написания курсовых и других исследовательских и аналитических работ.

Можно ли и зачем учить этому младших и средних школьников? Какие в младшей школе могут быть исследования и проекты, если основные интеллектуальные задачи этого возраста — научиться читать, писать и вменяемо пересказывать прочитанное, отвечая на вопросы. Ведь простое изложение для младших классов — интеллектуальная проблема. Хорошее сочинение на темы «Как я провёл лето» или «Мои любимые книги» получается далеко не сразу и не у всех пяти- и шестиклассников. Знакомство с наукой у детишек должно начинаться с очень простых и невероятно важных вещей — *интереса и стремления этим интересом поделиться*: рассказать об интересном опыте, открытии, эксперименте. Напомню, это называется докладом или сообщением, а отнюдь не проектом. После того, как ребёнку становится интересно читать об открытиях других, у него возникает естественное желание попробовать повторить понравившийся опыт или эксперимент. Для этого существуют лабораторные работы и опыты. Это можно делать в классе, а можно и дома. Называется такая работа — учебный эксперимент (а не проект). Его задача — познакомить ученика с технологией исследовательской работы. На это уходит от нескольких месяцев до нескольких лет. В советской школе этому учили в средних классах.

И только в старших классах можно всерьёз говорить о какой-либо самостоятельной исследовательской работе. Для учеников талантливых, опережающих сверстников, существуют возможности *дополнительного* образования, но *ведь нельзя опережение делать нормой для всех!*

Другой аспект связан с тем, что львиная доля школьных проектов связана с социальными и гуманитарными исследованиями, точнее, почти всегда с неудачной попыткой таковых. У гуманитарных и социальных наук есть своя сложная методология, полноценное овладение которой возможно *только* на базе школьных курсов истории и литературы. Литература учит понимать закономерности и причины человеческих поступков и страстей, а история — закономерности и причины социальных событий. Без долгого литературно-исторического школьного этапа полноценное социально-гуманитарное образование невозможно. Ежедневно в течение многих лет убеждаюсь в этом на примере своих студентов.

Следующий за историко-литературным этапом — этап собственно научного интереса, когда учащийся знакомится с известными исследованиями и экспериментами, вызывающими его искренний интерес. Затем изучение методологии исследования, и лишь потом опыт собственных исследований. Более-менее полноценное прохождение этих этапов на уровне просто первой пробы возможно не раньше старших классов школы (вундеркинды не в счёт). Наконец, интеллектуальная сложность самого аппарата научного исследования избыточна даже для старших школьников, не говоря уже о средних и младших! На практике студенты лишь к старшим курсам, а часто лишь в аспирантуре, начинают более-менее осознанно и научно-корректно обосновывать актуальность, определять проблему и цель, формулировать объект и предмет исследования, формулировать задачи, выбирать методы сбора и анализа данных и обосновывать подходы к интерпретации результатов исследования. Это то, чему мы с трудом учим выпускников вузов и будущих кандидатов наук.

Внедрять это в школу раньше выпускных классов — значит продуцировать *карго*-

*науку*²: дети повторяют слова «объект», «предмет», «гипотеза» как заклинания, не понимая толком ни их смысла, ни предназначения. Абсурд!³ Несомненно!

Если же говорить не об исследованиях, а о социальной *деятельности*, то замечательный *опыт* (не путайте с *методологией*) проектной работы давали стенгазеты и праздники. Готовя их, школьники учились главному, что требует любой успешный социальный проект, — умению координировать усилия и взгляды разных людей для достижения цели в определённые сроки. Сегодня таких проектов ничтожно мало, зато много презентаций. Здесь мы подошли к сути проектного абсурда. Проектом сегодня в школе называется абсолютно *всё*, что *может быть оформлено в виде презентации и добавлено в портфолио*.

При этом качество самой презентации и оформление «проекта» имеют решающее значение. Содержание интересно в последнюю очередь. Чистой воды *симулякр* — имитация реальности. Это касается как школьников, так и учителей. Кстати от последних требуют ещё, чтобы их проекты были «инновационными». При этом инновациями почему-то называют давно и хорошо известные формы обучения типа интерактивных лекций, игровых методов, дискуссий и т.п. Инновационность, напомним, всегда связана с двумя вещами: *новым видением проблемы и/или новым подходом к её решению*. Проще говоря, увидеть проблему там, где её до этого не видели, или предложить новое решение известной проблемы — суть основные виды инноваций. Связаны они обычно с озарением индивидуальных и коллективных гениев, открывающих новые горизонты науки и практики.

² Напомню, что культы карго появились в Меланезии в XIX–XX вв. и были основаны на магической имитации туземцами действий белых людей. Имитируя технические действия с самолетами и машинами (точнее, с их деревянными копиями), туземцы думали, что вызывают к духам.

Современные учителя и коллективы должны производить эту гениальность в плановом порядке, иначе пострадают портфолио и рейтинг. В результате вместо своей прямой работы учитель пишет и проверяет ещё одну кипу бумаг — проектно-инновационных. Превращённые формы снова торжествуют!

Так что, не нужны профессиональные конкурсы? Конечно, нужны! Только они не должны касаться всех в принудительном порядке, а лишь тех, кто имеет соответствующее желание. Отговорки, что нынешние конкурсы тоже добровольны, лукавы по определению. Формально добровольны, а фактически — почти обязательны. Рейтинги ведь тоже механизм принуждения, причём довольно сильный. Любые конкурсы в образовании должны строиться вокруг достижений наших учеников, а все наши проекты и инновации — не что иное, как способы донесения до них «разумного, доброго и вечного», иначе грош им цена.

Английский язык

Прежний способ преподавания строился вокруг идеи постепенности: сначала учили буквы, потом звуки и транскрипцию, слоги, простые слова и словосочетания, спряжения основных глаголов, вопросительные и утвердительные формы предложения, времена. Те, кто хотел и кому везло с учителем, как правило, сносно осваивали чтение-перевод-пересказ текстов и навыки разговорной речи. Самым слабым местом советского школьного английского был недостаток умения воспринимать беглую речь на слух, особенно в исполнении носителей языка. В огромной степени это было связано с дефицитом средств аудиовоспроизведения. Сегодняшнее их изобилие позволяет качественно обогатить традиционные методики преподавания именно в этом сегменте. Но нет! Вместо этого простого и разумного решения восторжествовал подход обучения методом «погру-

жения» в язык. Дети теперь вместо постепенного «эй-би-си» должны осваивать язык через повседневное общение, разговорную речь, песни, считалки и т.п. Вместо «нудной» грамматики и лексики они теперь учатся сразу говорить на языке. В чью воспалённую голову пришла сама идея (столь же абсурдная, сколь же и откровенно вредительская) «погружать» школьников в языковую среду, которой нет, — вопрос отдельный. Но все прелести нового подхода я вижу по своим детям и детям знакомых. Ничего похожего на нормальное движение от простого к сложному нет, детей сразу заставляют работать на запредельном уровне сложности — переводить и пересказывать тексты, не зная букв, правил их произношения и сочетания. Любому вмняемому человеку очевидно, что подобная методика может работать (и то с грехом пополам!) только в том случае, если вокруг ребёнка существует языковая среда, то есть его повседневное общение протекает на английском языке. Но ведь это не так! И невозможно создать такую среду в рамках двух-трёх уроков в неделю. Результатом может стать только дебилизация и привитие либо отвращения, либо равнодушия к повторению бессмысленных действий. Многие, как и наша семья, находят выход в том, что ребёнок параллельно занимается языком с репетитором или родителями, а школьные задания выполняются по принципу «нате и отвяжитесь». Иначе их выполнять сложно, ибо в довершение всех бед стишки и считалки, которые учат дети, откровенно дебилские, а изучаемая лексика наполнена примитивизмами и просторечиями в духе плохого «американ-инглиш». Если это и разговорный язык, то язык малообразованных и неимущих классов. Очевидно, другой английский, по замыслу авторов этой методики, нашим детям не нужен. Чего во всём этом больше — абсурда или откровенного злого умысла, сказать сложно.

Школьные праздники

Поводом к тому, чтобы вспомнить о них, стал прошедший праздник 23 февраля. Озадаченный сын пришёл из школы, где ему, как и всем мальчикам класса, вручили купленные родительским комитетом подарки — мягкие плюшевые копии персонажа мультфильма «Губка Боб — Квадратные штаны». От тупо улыбающегося Губки Боба, подаренного 9–10-летним мальчишкам на День защитника Отечества, отчётливо пахло Кофеем. Что именно происходило в сознании членов родительского комитета, выбиравших и покупавших такой «подарок», сказать сложно. Будущим защитникам Отечества можно было подарить что угодно: фонарик, ручку или линейку с военной тематикой, камуфляжные майки или кепки, наконец, просто альбом для рисования. Что кстати и сделали в соседнем классе. Но Губка Боб... Осталось только девочкам на 8-е Марта подарить кукол в гробиках³, тогда абсурд будет завершённым. В этом примере абсурд смешан с глубокой утратой способности различать: должное и недолжное, уместное и неуместное, соответствующее духу праздника и прямо ему противоположное.

К сожалению, абсурд стал частым гостем на детских праздниках, изгоняя из них главное — смысл. Мы уже писали об этом⁴. Праздники, особенно для малышей в 1–3-х классах, должны быть опытом соприкосновения с чем-то высоким и прекрасным — Сказкой, Красотой, Радостью. Опыт переживания важных чувств и со-бытий: от победы над злом в образе Кощея и Бабы-Яги до гордости за своих предков — защитников и строителей Отечества. Вместо этого школьные праздники всё чаще превращаются в пустую, пошлую и глупую развлекуху — от походов в торгово-развлекательные центры до дискотек и кафе. Как будто все эти боулинги способны дать им хоть что-то полезное, пока они маленькие.

³ Модная сегодня игрушка, от которой веет уже не просто абсурдом, а откровенной некрофилией, но это — тема отдельного разговора.

⁴ Хагуров Т.А. Куда уходит сказка? // Воспитательная работа в школе. — 2011. — № 1.

Из праздников (не только школьных) стремительно исчезает то, что составляет самую суть, — встреча с Сакральным. А ведь именно этим праздник отличается от тупого обжорства и отдыха. Вспомним, что главное в любом религиозном празднике? Ответ очевиден: храм, богослужение, молитва. Праздничная трапеза всегда имела сакральный смысл Воспоминания, Жертвы, Встречи.

Сегодня не только дети, но и взрослые воспринимают «официальную» часть праздника как нечто нудно-обязательное: «Скорей бы закончилась официальная часть и началась дискотека (застолье)!» Дети учатся у нас этому отношению, а мы потом удивляемся их цинизму и неверию в ценности. Но какой повседневной стала эта подмена праздников развлечениями. Что это, как не постмодернизм, который гораздо опаснее бородатых женщин, ибо мы его почти перестали замечать.

Олимпиады

Это последнее из описываемых нами проявлений постмодернизма в образовании. Школьные олимпиады, участие в которых становится практически обязательным («настоятельно рекомендуемым»), также стремительно погружаются в абсурд. Один из примеров такого обязательного для младших школьников абсурда — игровой конкурс по истории мировой художественной культуры «Золотое руно». Когда сын-третьеклассник показал мне задания конкурса, возникло ощущение присутствия Кафки. Отвечая вместо сына на вопросы (он их просто записывал), я испытывал острое желание выяснить смысл и авторов этого безумия. Поиск в Интернете помог уточнить следующее:

«**Золотое Руно**» — международный конкурс по истории мировой художественной культуры, один из проектов Института продуктивного обучения

Российской академии образования (Санкт-Петербург) под руководством академика М.И. Башмакова. <...> По форме конкурс аналогичен своим «собратьям» — конкурсам «Кенгуру», «Русский медвежонок» и другим. Однако у него несколько существенных отличий. Во-первых, это семейный формат конкурса. Задания и бланки ответов выдаются участникам в пятницу, на выходные, а заполненные бланки ответов собираются в понедельник. Во-вторых, каждый раз заранее объявляется тема конкурса.

Конкурс является одним из проектов программы «Продуктивные игровые конкурсы», входящей в план координационной деятельности Инновационного института продуктивного обучения Северо-Западного отделения Российской академии образования. <...> Участие в продуктивных игровых конкурсах способствует формированию аналитических умений, систематизации и закреплению знаний, расширению информационной среды, поиску новых способов достижения результата, вследствие чего у школьников повышается мотивация, в том числе и к изучению отдельных предметов, развиваются познавательная активность и индивидуальные способности»⁵.

На первый взгляд, идея самая благая — кто же против развития у детей «аналитических умений и систематизации и закреплению знаний», а также «расширения информационной среды и поиска новых способов достижения результата»? Кто возьмётся протестовать против «повышения мотивации, в том числе и к изучению отдельных предметов» и «развития познавательной активности и индивидуальных способностей»? Разумеется, все будут только «за». Ровно до тех пор, пока не познакомятся с вопросами.

Тема этого года — «Эпоха Возрождения». Сам факт обращения к этой теме в младшей

школе уже настораживает. Возрождение — одна из сложнейших и противоречивейших эпох в истории. Эпоха, наполненная взлётами и падениями человеческого духа, мысли и деятельности. Преодолевать примитивные штампы типа «Светлое Возрождение пришло на смену дикому Средневековью»⁶ приходится с большим трудом. Так же, как и объяснять, в чём влияние этой эпохи на последующее развитие цивилизации. Сложность эта явно не для младшей школы, но какие-то общие сведения (ключевые даты и периоды, основные изменения в формах духовной и социальной жизни, достижения в сфере искусства и т.п.) интересующиеся детишки получить, конечно, могут.

Между тем многие предложенные детям задания заставили нас, родителей, обратиться к Интернету. Если бы не он, то вряд ли помогли бы имеющиеся дома многочисленные справочники и энциклопедии. Попытка найти в них значительную часть вопросов (их всего 60) была бы слишком затратной по времени. Чтобы не быть голословным приведу некоторые, наиболее «понравившиеся» примеры:

«4. Представители этой семьи в эпоху Возрождения были правителями Феррары...

15. Этот художник был придворным живописцем английского короля Генриха VIII.

16. Какое название получили две горные цепи на Луне, впервые выделенные Г. Галилеем?

26. Планетарий, названный в честь астронома Т. Браге, находится в городе...

28. Этот астроном эпохи Возрождения написал труд, который называется «О шестиугольных снежинках».

⁵ Золотое руно// http://www.rakurs230.ru/golden_fleece/

⁶ Любопытно, кто всерьёз интересовался Возрождением, знает, что часто было совсем наоборот. Что отнюдь не отменяет действительных достижений этой эпохи.

31. Согласно сказке Леонардо да Винчи, этих птиц зовут венценосными или королевскими за благородство души и верность долгу.

34. В одноимённой притче Леонардо да Винчи это растение пыталось показать свои плоды всей округе.

35. Первым поэтом, захороненным в «Уголке поэтов» в Вестминстерском аббатстве, был ...

36. Основное действие трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта» происходит в итальянском городе ...

43. Разновидности этого клавишного щипкового музыкального инструмента в Италии назывались «чембало» и «спинет», а в Англии «арпсихандр» и «верджинел».

44. После окончания спектакля в английском театре эпохи Возрождения исполнялся танец

52. Этот художник Высокого Возрождения был некоторое время главным архитектором собора Св. Петра.

55. Хозяйка этого дворца хотела, чтобы он напоминал флорентийский палаццо Питти.

56. В этой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело».

Лично мне представляются всего лишь две возможности реакции на эти вопросы. Первая — прочитать ребёнку-третьекласснику за два дня курс лекций по истории и культуре эпохи Возрождения. Вывихнув ему мозги и перегрузив избыточной и излишне сложной для его возраста информацией, можно попробовать добиться не попугайского, а вменяемого восприятия вопросов олимпиады и ответов на них. Большую часть услышанного ребёнок вскоре забудет, но общее впечатление останется. Правда, для этого нужно иметь историческое образование и опыт преподавания. Для тех же, кто не готов или не способен к таким интеллектуальным извращениям, остаются извращения другого рода — опять в духе *карго-науки*. Остаётся с помощью Интернета найти бессмысленные ответы на бессмысленные вопросы и счастливо забыть об этом псевдоинтеллектуальном при-

ключении до следующей олимпиады. Резко? А как иначе, если детей с третьего класса погружают в очевиднейший абсурд под соусом «развития аналитических способностей». Организаторы, очевидно, предвидя упреки в чём-то подобном, оговариваются:

«Важнейшая особенность конкурса «Золотое руно» — семейный формат, который предполагает решение вопросов участниками у себя дома в выходные дни. Во время выполнения заданий можно пользоваться различными источниками информации (в том числе опубликованными в Интернете), а также обращаться за помощью к родственникам и друзьям. Содержание конкурса ориентировано не столько на память и знания, полученные в рамках изучения школьной программы, сколько на умение участников работать с новой информацией, производить поиск данных, сравнивать, анализировать.

Конкурсные задания могут показаться очень сложными, особенно тем, кто участвует впервые, что иногда вызывает негативную реакцию у школьников и их родителей»⁷.

Переводя это лукавство на нормальный язык, получим, что на практике «умение участников работать с новой информацией, производить поиск данных, сравнивать, анализировать» превращается в *тупое пользование поисковой машиной*. Причём, на уровне третьего-четвёртого класса даже это толком невозможно — детишки просто не сообразят, как сформулировать запрос и что именно искать в результатах поиска, для этого нужны хотя бы элементарные знания в области истории и культурологии. Что именно в предлагаемом детям наборе бессвязных и глубоко второстепенных фактов предлагается «сравнивать и анализировать»? Что может дать третьекласснику знание о том, что действие

⁷ Золотое руно // http://www.rakurs230.ru/golden_fleece

«Ромео и Джульетты» происходит в Вероне или что первым в «Уголке поэтов» был похоронен Дж. Чосер? Да им дай Бог запомнить и понять, кто такие были Шекспир и Чосер в принципе и связать это как-то с эпохой в целом. Какая разница, в какой библиотеке находится лестница, спроектированная Микеланджело? Тут бы запомнить, что Микеланджело — это не черепашкин дзя, а великий скульптор и архитектор. Знание о том, кто был придворным живописцем Генриха VIII, помогает понять особенности развития живописи Возрождения? Неужели важно знать, кто правил Феррарой для понимания политического контекста эпохи? Да половина студентов-гуманитариев не смогут ясно сформулировать суть политических трансформаций Возрождения в сравнении со Средневековьем. Что говорить о третьеклассах? Им хотя бы фамилии Борджиа и Медичи запомнить. Но не рановато ли знакомиться с особенностями их политического поведения? Какие сюжеты притч Леонардо да Винчи, если басни Крылова ещё плохо знают?!

В общем и целом моё стойкое мнение как учёного-гуманитария относительно образовательных последствий для участвующих

в этом конкурсе младших школьников может быть выражено одним словом — *дебилизация*. Причём, вряд ли нечаянная! Иначе объяснить подбор вопросов и их содержание взрослыми людьми, профессионально работающими в образовании, вряд ли возможно.

В заключение остаётся ещё раз констатировать грустный факт: постмодернизм у нас есть и его много. Он глубоко укоренён в нашей повседневности и несёт с собой пожирание реальности абсурдом и симулякрами. Особенно прочно абсурдизм и имитация утвердились в повседневности образования, стремительно уничтожаемом превращёнными формами. От того, сумеем ли мы изгнать их из наших школ и вузов, сможем ли вернуть нашему повседневному мышлению способность *различать*, отнимаемую постмодернизмом, зависит то, где мы и наши дети окажемся в ближайшем будущем. В постчеловеческой реальности «Дивного Нового мира» или в несовершенном и непростом, но всё ещё человеческом обществе, опирающемся на здравый смысл и веру в ценности, умеющем (пусть и с ошибками) отличать добро от зла, а разум от глупости. Хочется надеяться, что сумеем.

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: в свете развития¹

Елена Леонидовна Болотова,
*профессор Московского педагогического
государственного университета,
доктор педагогических наук*

К наиболее опасным социальным проявлениям для будущего России относят: снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвацию общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, асоциальное поведение; деформацию исторической памяти, негативную оценку значительных периодов отечественной истории, распространение ложных представлений об исторической отсталости России; атомизацию общества — разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма, пренебрежение правами других.

Для преодоления этих негативных явлений в декабре 2014 года Президент РФ утвердил «Основы государственной культурной политики», которые должны обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие населения России. Такой документ был принят в стране впервые: он становится основополагающим для разработки и совершенствования законодательных и других нормативных правовых актов, регулирующих процессы культурного развития общества. Модернизацию культуры следует воспринимать как обновление культуры с учётом определённых ценностей, реакции на новые требования времени и общества.

Культура и образование

Культура России — общественное достояние, она значима для страны так же, как её природные ресурсы. Общественная миссия культуры

определяется единением науки, образования и искусства. Культура в переводе с латинского (*cultura*) означает возделывание, возвращение, развитие, воспитание. Последнее непосредственно относится к понятию «образование». В современных условиях культура и образование представляют собой самостоятельные совокупности формальных и неформальных институтов, явлений и факторов, влияющих на сохранение, производство, трансляцию и распространение духовных ценностей (этических, эстетических, интеллектуальных, гражданских и т.д.). Можно утверждать, что образование является частью культуры, а культура — это часть образовательного пространства.

Нормативное оформление понятия «образование» представлено двумя смысловыми конструкциями. Образование

¹ Материал подготовлен при информационной поддержке компании «Консультант Плюс».

означает «процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом, распространяющимся на человека, семью, общество и государство, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности»². Образование направлено на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное развитие человека. Большинство из этих направлений непосредственно связаны с культурой.

Законодательная база

Единство культурного и образовательного пространства до недавнего времени было закреплено в законе РФ «Об образовании» (1992) и Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Буквально оно означало сохранение на территории всей России права на образование, а также единство статусов участников образовательной деятельности. Юридическим критерием, позволяющим выявить несоблюдение единства образовательного пространства, стали выступать федеральные государственные образовательные стандарты. Критериев соблюдения единства культурного пространства разработано не было. Законы в сфере образования до 2011 года практически не регулировали отношения по реализации образовательных программ в области культуры и искусства, хотя некоторые элементы были представлены исключительно в рамках дополнительного образования.

С принятием нового закона об образовании в РФ принцип единого культурного пространства был выведен за рамки образовательного законодательства. Согласно статье 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

правовое регулирование отношений в сфере образования основывается на принципе единства образовательного пространства на территории России. Это означает, что вся территория России образует единое образовательное пространство, на которое распространяется и в котором действуют иные, вытекающие из данного закона подзаконные акты. Каждому гражданину страны, где бы он ни находился, должна быть обеспечена адекватная его потребностям и возможностям реализация права на образование.

Вопросы единого культурного пространства теперь отнесены в законодательство о культуре в России, в которое входят Конституция РФ, Основы государственной культурной политики, Концепция развития дополнительного образования детей, Концепция художественного образования в Российской Федерации и другие законодательные акты. К культурному пространству предложено относить сферу культурных норм и ценностей, традиций и верований, находящихся выражение в образе жизни и искусства.

Культурная среда

Тем не менее обе эти системы — и культура, и образование настолько переплетены, что любые инновационные процессы в одной системе неизбежно отражаются на другой. Так, вхождение в Болонскую систему, усиление глобализации отношений в сфере образования, введение стандартизации, индивидуализации, инклюзии в сфере образования стимулировали поиск новых нравственных канонов, ценностных ориентиров культурного развития учащихся, создание новой качественной культурной среды.

Право на участие в культурной жизни предполагает личное, сознательное, добровольное участие в любых видах культурной деятельности. И сфера образования предоставляет человеку широчайшие возможности такого участия — образовательный

досуг, творческие конкурсы, театральная и музейная педагогика, эстетическое воспитание в организациях, осуществляющих образовательную и досуговую деятельность.

Книжная культура

Один из важнейших видов культурной деятельности — воспитание книжной культуры. После проведения в 2014 г. Года культуры в России, 2015 год объявлен Годом литературы в России. Школа должна возродить культурно-историческую социализацию человека. Именно литература доносит до нас через десятилетия и века представления о нормах национальной жизни. Литература выступает как носитель своеобразного генетического кода, без которого человек и общество теряют преемственные связи по вертикали времени. Через литературу человек получает накопленный столетиями опыт национальной жизни, частного поведения.

Что такое литература для нас, для нашего образования? Литература — это один из видов искусства, в котором слово, язык — средство создания художественного образа, это способ речевого оформления взаимодействия людей.

Литература — это «весь круг умственной деятельности, проявившейся в письменности»³. В силу этого к литературе можно отнести буквально все, что мы пишем — рекламные слоганы, заметки блогеров, переписку в соцсетях, диссертации, художественные тексты. Владение письменной речью, умение излагать свои умозаключения логично, конструктивно в контексте заданной темы — одна из проблем современного образования.

Второе определение В.Г. Белинского в той же статье — «собрание известного числа изящных произведений, образцовые литературные произведения». К нему мы можем отнести «золотой фонд» классики XIX и XX веков, минимальный перечень которого теперь, к сожалению, не указывают в федеральных государственных образовательных стандартах.

³ Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. — М.: Современник, 1988 // URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0310.shtml, 14.01.2015.

Знакомые предыдущим поколениям произведения не читают их потомки, что приводит к недопониманию «отцов и детей», так как они читают разную литературу.

Третье определение В.Г. Белинского — собрание художественно-словесных произведений людей, «выражающих и воспроизводящих в своих изящных созданиях дух того народа, среди которого они рождены и воспитаны, жизнь которого они живут и духом которого дышат, выражающих в своих творческих произведениях его внутреннюю жизнь до сокровеннейших глубин и биений». К ним сегодня нужно и можно относить произведения писателей XXI века. Год литературы в России должен не только открыть новые имена, но и донести их произведения в сферу образования, в учебный процесс.

Исключительность предмета литературы заключается в том, что он осуществляет функцию введения ученика в мир культуры как мир смыслов и мир ценностей. Классические тексты формируют культурный код нации, без их знания представители единой нации не смогут понять друг друга или вникнуть в реалии окружающего мира. Уже наметился отрыв в понимании поколений, читающих литературу и её не читающих. За многие годы работы с научными проектами молодых учёных академик РАО В.И. Загвязинский обнаруживает логическую нестройность, понятийную неразбериху, многократное повторение общих фраз и деклараций, что «делает изложенное неубедительным, малоказательным даже тогда, когда исследование состоялось и автору есть что сказать и доказать»⁴. К наиболее распространённым издержкам В.И. Загвязинский относит неверный выбор «ключа» (способа и стиля) изложения. Это, безусловно, неумение

⁴ Загвязинский В.И. Будущее образования: перспективные линии развития // Народное образование. — 2014. — № 10. — С. 9–15.

работать с литературой, читать и вникать в смысл прочитанного, недостаточно сформированное художественное и интуитивное мышление, отсутствие идейно-социальных переживаний от прочитанного и, как результат, — скудность научного языка.

Художественное образование

Другая сторона переплетения единого культурного и образовательного пространств — право на художественное образование. Оно представляет собой часть общего права на образование и предполагает обучение в области культуры и искусства (музыкального, изобразительного, хореографического, театрального). Это направление взаимодействия культуры и образования многие годы не имело единого правового регулирования. В Распоряжении Правительства РФ от 25.08.2008 № 1244 отмечалось, что если функция государственной политики в сфере образования представлена в законодательстве об образовании, то государственная политика в сфере культуры и искусства многие годы нигде не представлена. Отсутствие такой политики привело к недооценке социальной практикой роли художественной культуры, породило множество субкультурных направлений. Художественное образование стало приобретать элитарный характер, а в системе общего образования предметы художественно-эстетического профиля стали второстепенными. Повсеместная платность дополнительного образования для детей привела к оттоку учащихся в системе художественного образования, а усиливающаяся деградация материально-технического обеспечения, недостаточная оплата труда педагогов спровоцировали высокую текучесть педагогических кадров и в целом нестабильность кадрового обеспечения системы художественного образования.

Напомним: основы государственной культурной политики были утверждены только в 2014 году. При этом вопросы художественного образования в ней, к сожалению,

не представлены, однако обозначены: с одной стороны, это проблема повышения общественного статуса учителя. В общественном сознании должны будут утвердиться представления об учителе как эталоне социального поведения, носителя безусловного нравственного и интеллектуального авторитета. С другой стороны — в области просвещения выявление одарённых в разных сферах детей, создание условий для их индивидуального обучения. Какой-либо новизны в этих положениях нет, при этом нерешёнными много лет остаются вопросы правового статуса школ искусств. Сегодня они отнесены к сфере дополнительного образования детей, при этом фактически находятся в двойном ведении.

Дополнительное образование

Государственная образовательная политика реализуется через сеть образовательных учреждений, в состав которых входят учреждения дополнительного образования детей, из них в сфере культуры около 30%. Такие учреждения обеспечивают возможность раннего выявления таланта и создают благоприятные условия для профессионального становления, выполняют функции широкого художественно-эстетического просвещения. Однако ни Министерство культуры РФ, ни Минобрнауки РФ не приняли ни одного нормативного правового акта о специфике организации учебного процесса в таких учреждениях. Много лет их статус на федеральном уровне регулируется исключительно письмами.

Детские школы искусств имеют 115-летнюю историю существования в России. Выделим два концептуальных документа. Первый — Концепция развития дополнительного образования детей, которая реализуется федеральными органами исполнительной власти и рассчитана до 2020 года. Ключевая задача — обеспечить охват дополнительным образованием не менее 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет.

Дополнительное образование представлено в этом документе как вариативное образование, как «уникальная, конкурентоспособная социальная практика наращивания мотивационного потенциала личности». Любопытно, как за десять лет изменился взгляд на дополнительное образование. Так, утверждая в 2004 году Концепцию модернизации дополнительного образования в России на период до 2010 года, коллегия Минобрнауки РФ исходила из того, что дополнительное образование — это мотивированное образование сверх основного образования, позволяющее реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, лично. Ни о какой конкурентоспособной практике в тот момент речи не шло. Главная задача — развитие личностных качеств.

Сравнение этих трактовок понятия «дополнительное образование детей» позволяет обозначить риски развития этого образования:

- дополнительное образование не имеет конституционных гарантий общедоступности и бесплатности. Такие гарантии содержатся только в пункте 3 части 1 статьи 8 и части 3 статьи 75 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Органы государственной власти субъектов РФ обеспечивают возможность получения детьми дополнительного образования исключительно в муниципальных общеобразовательных организациях в пределах предоставленных субвенций местным бюджетам без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы. Гарантий предоставления такого образования в учреждениях дополнительного образования закон не упоминает;
- расширение государственно-частного партнёрства в сфере дополнительного образования при ослаблении роли государственных структур в его развитии может усилить наметившийся в последние годы элитарный характер этого образования;
- отсутствие надлежащего регулирования труда педагогов учреждений дополнительного об-

разования (отсутствие единого подхода к распределению учебной нагрузки, зависимость оплаты труда педагога от нормативного подушевого финансирования, значительное количество ограничений при досрочном назначении социальной пенсии по старости и т.д.) приводят к высокой текучести кадров в образовательных организациях сферы культуры и искусства;

- повышенное внимание к программам подготовки воспитанников в области физической культуры и спорта в связи с проведением множества международных спортивных мероприятий в России изменило структуру законодательства о дополнительном образовании. Регулирование вопросов развития физической культуры и спорта в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, доминирует над регулированием вопросов дополнительного образования в сфере культуры и искусства.

Концепция художественного образования

Проблема организации дополнительного образования в сфере культуры и искусства представлена в Концепции художественного образования в России, утверждённой приказом Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403. Концепция принималась в условиях действующей Национальной доктрины образования РФ (отменена в 2014 году) и предполагала решить комплекс организационно-управленческих, социально-психологических, материально-технических и кадровых условий в этой сфере. В качестве одного из принципов развития художественного образования в нашей стране был назван мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру. Этот принцип вызвал многолетнюю дискуссию

среди специалистов и сегодня озвучивается всё реже и реже. Сегодня политика мультикультурализма переживает кризис: во многих странах представители доминирующего населения воспринимают признание культуры меньшинств как угрозу своей идентичности, что вызывает всплеск национализма.

Несмотря на то, что Концепция художественного образования представляла собой характеристику принципов, целей и задач художественного образования, главная её миссия была почти выполнена: концепция стала основой для выработки стратегии культурной политики российского государства в этой сфере.

Система художественного образования в России складывалась десятилетиями, неизменно включала в себя три неразрывно связанных уровня профессионального образования: «школа — училище — вуз». Исключение одного из звеньев в этой цепочке приведёт к утрате уникальной системы российского художественного образования, признанной во всём мире. Содержание образования в детских школах искусств определяется двумя качествами:

- освоение видов искусств через комплекс предметов (в традициях профессионального образования);
- наличие двух уровней обучения: массовое как направление общемузыкального, общехудожественного образования и как первая ступень профессионального образования в сфере искусств.

Образовательные учреждения других видов дополнительного образования детей (центры и дома детского творчества, станции юных техников и т.п.) в отличие от детских школ искусств были созданы на основе так называемых внешкольных учреждений, кружков самодеятельности, студий различной направленности. Эти объединения возникли в по-

слереволюционное время и имели, в основном, функции досуговых (а не образовательных) учреждений.

Культурная политика

Обновление всех сторон образования в сфере культуры и искусства, вызванные новыми явлениями общественной жизни и культуры национального и мирового масштаба, затрагивает цели и задачи художественного образования, его способы, методы и результаты, выражающиеся в обновлении его структуры, содержания и учебно-методического обеспечения. Поэтому утверждение на государственном уровне роли образования в сфере культуры и искусства следует рассматривать как способ интеллектуального и творческого развития нации, повышающего её конкурентоспособность. В итоге это должно привести к внедрению и распространению художественного образования в обществе, в том числе в рамках систем общего и профессионального образования; повышению внимания к традиционной культуре и народному творчеству; внедрению педагогической методологии, опирающейся на интеграцию различных видов искусства; усилению роли образовательной области «культура и искусство» на всех уровнях общего образования.

Развитие государственной культурной политики должно приравнять права преподавателей, работающих в системе художественного образования, к правам преподавателей общего и профессионального образования в вопросах социального обеспечения.

Государственная культурная политика будет способствовать позитивному развитию не только художественного, но и всего образования в целом.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ и образование

Олег Николаевич Смолин,
*первый заместитель председателя Комитета
по образованию Государственной Думы,
доктор исторических наук, доктор философских наук*

Лет 15 назад помощник британского премьера по вопросам образования Майкл Барбер, выступая перед студентами МГУ, заявил: три главных приоритета правительства Тони Блэра — это образование, образование и ещё раз образование! И вызвал у студентов гомерический хохот...

Позже удивлённому джентльмену объяснили, что лет за 80 до Тони Блэра примерно то же самое провозгласил советский лидер В.И. Ленин на III съезде комсомола, причём тогда это вызвало у молодёжи не смех, а удивление и даже недоумение. В разрушенной стране, где продолжалась Гражданская война, объявлять образование главной задачей многим казалось бессмыслицей. А на самом деле было стратегическим предвидением, которое положило начало культурной революции и, скажу больше, заложило один из главных камней в фундамент будущей победы советского народа над фашизмом.

А теперь вспомним парадоксальное высказывание совсем другого политика, который, мягко говоря, не любил Россию, но при этом не советовал никому с нею не воевать, поскольку русские «долго запрягают, но быстро едут». Этим политиком был «железный канцлер» Отто фон Бисмарк, а сказал он следующее: «Войны выигрывают не генералы, но школьные учителя!» Почему «войну выиграл советский десятиклассник?»

Много лет спустя выдающийся философ Александр Зиновьев — автор книг «Зияющие высоты» и «Гомо советикус», сначала жёсткий критик советской системы, а затем её яростный защитник — произнёс примерно то же самое применительно к Великой Отечественной: «Войну выиграл советский десятиклассник».

Ещё образнее, как и подобает писателю, высказался на эту тему Борис Васильев: «Это было поколение, о которое разбилась крупшовская сталь!»

Спросим же себя, почему советский десятиклассник смог выиграть войну, а наше образование стало образованием Победы? Вот лишь некоторые тому причины.

Первая: стратегический, а не бухгалтерский подход к финансированию образования. В СССР уже в 1930-х затраты на образование рассматривали не как «бремя государства» (как говорят современные системные либералы), но как инвестиции в будущее. Тогда ещё не были известны работы экономистов — нобелевских лауреатов, которые полностью

это подтверждают, включая Василия Леонтьева, Эдварда Денисона и др. Но на уровне здравого смысла власть это прекрасно понимала.

С 1933 по 1937 гг. расходы на школы увеличились в 3,5 раза: в 1950-х доля государственных расходов на образование составляла 10–12% от ВВП; в 1970, по данным Мирового банка, — 7%. Сейчас же эта доля составляет 4% — предпоследнее место среди развитых стран. А теперь подумайте, случайно или не случайно российская кривая экономического роста всё более затухает, а потом превращается в кривую провала. И если в начале 2000-х А.Л. Кудрин любил говорить об экономическом чуде, то теперь мы получили это чудо, вывернутое наизнанку.

Конечно, с началом войны расходы на образование значительно сократились. Однако напомним: в 1943 и 1944 гг. в стране создаются две новые академии: педагогических наук и медицинских наук. Война в разгаре, а власть думает о будущем здоровье и интеллекте нации. Разве это не доказательство стратегического подхода к финансированию образования и науки?

Второе: образование для всех — всеобщее, массовое, эгалитарное образование, т.е. образование равных возможностей.

После решения ЦК и Правительства в 1930 г. о введении в стране обязательного начального образования в школах появились 10 миллионов новых учеников и 60 тысяч новых учителей. В 1933–1937 гг. в стране были построены почти 19 тысяч новых школ, в том числе более 15 тысяч на селе.

И пусть решение XVIII съезда о введении всеобщего среднего образования в городе и всеобщего семилетнего образования на селе до войны исполнить не успели, но эти решения позволили за три года увеличить число детей в старшей школе в городе вдвое, а на селе — втрое. Вот вам и десятиклассник, который выиграл войну. В 1941 г. почти

95% комбатов в Красной Армии имели среднее образование.

Вторая мировая и Великая Отечественная стали во многом войнами машин. Именно благодаря новой школе мы получили миллионы танкистов, артиллеристов, лётчиков и пулеметчиков, как мой отец.

Для сравнения. В 1990-х и начале 2000-х число детей вне школы оценивалось по-разному:

- по заявлениям министров образования в ответ на мои вопросы — до нескольких сот тысяч;
- по оценкам Общественной палаты — до миллиона;
- по подсчётам Генеральной прокуратуры — почти до двух миллионов;
- согласно заявлению заместителя министра образования М. Лазутовой — до трёх с половиной миллионов.

Однако в 1990-х гг. была закрыта примерно тысяча школ, а в 2000-х — около 24 тысяч, не считая тысячи вечерних. По оценкам Счётной палаты, за 2014 г. закрыто 592 и реорганизовано 2030 образовательных организаций.

Недавно ко мне обратился москвич, который хочет завершить среднее образование в вечерней школе. И жалуется, что не может такую школу найти!

Что это: ликвидация грамотности? Совершенно очевидно, что процесс пора остановить, но школы закрываются. Может быть, нам пора принять закон?

И стоит ли после этого удивляться, что, по данным ВЦИОМ, 20% опрошенных думают, что сейчас в школе учат лучше, а 48% — что лучше учили в советское время?

Третье: массовое, эгалитарное профессиональное и высшее образование.

За 10 лет (1929–1939) общее число тех, кто учился в школах, профобразования

и вузах, в СССР увеличилось с 13,5 до 31,5 млн человек. Только вузов было открыто 832. Сложилась система специализированных высших учебных заведений: технических, медицинских, сельскохозяйственных, педагогических, вузов культуры. Их выпускники не только подняли промышленность и оборону, но и воспитали того самого десятиклассника, который выиграл войну.

Напомню: в 2008 г. министр образования и науки А. Фурсенко заявил, что количество вузов в стране нужно сократить с одной тысячи с небольшим до 150–200, т.е. до уровня не 1930-х, но 1913 г.! А теперь откроем подписанную Председателем Правительства концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. и прочитаем в ней, что в будущую, извините за выражение, «пяtilетку качества» предполагается закрыть 40% вузов и 80% филиалов!

Конечно, в России есть вузы, которые можно и нужно закрывать, но хочется спросить:

- С какого «потолка» и при помощи какого «пальца» взяты эти показатели?
- На чём основано убеждение, что большие вузы непременно более эффективны, чем небольшие?
- Откуда взялось странное представление, что, если за задние лапы связать 20 кроликов, непременно получится слон?
- И кто считал последствия? Разве не очевидно, что после массового закрытия филиалов судьба «неперспективных деревень» постигнет малые города, из которых массово будет уезжать молодёжь?

Четвёртое: фундаментальность образования. Советская школа 1930-х во многом повторяла российскую гимназию, только место древних языков заняли естественно-математические науки. Это помогло воспитать блестящую плеяду конструкторов, военных инженеров и техников, чей вклад в Победу огромен.

В этой связи не могу не обратить вашего внимания на два тревожных обстоятельства.

Во-первых, зампред Правительства Д. Рогозин говорит о слабой подготовке современных детей по физике и об их нежелании идти

в технические вузы. По его мнению, это подрывает оборону государства.

Во-вторых, ещё раз обращаю внимание комитетов по образованию, по науке, по обороне и по безопасности: новый стандарт для старшей школы, вступающий в полную силу с 2020 г., позволяет не изучать не только физику, но также химию и биологию — т.е. основы шестого технологического уклада. Спрашивается, кто будет воссоздавать военно-промышленный комплекс и обеспечивать технологическую и оборонную безопасность страны?

Пятое: живая, творческая педагогика, а не мёртвая педагогика услуг и показателей. Во многом эта педагогика связана с именем А. Макаренко и его учеников. Кстати, эти ученики собирали фотоаппараты, т.е. работали в области высоких технологий своего времени, а сам Макаренко, как бы его ни проклинали в 1990-е, входит в пятёрку самых выдающихся педагогов XX века.

Разумеется, и тогда уже сформировалась бюрократия. Разумеется, научные, образовательные и кадровые достижения страны могли бы быть много выше, если бы не Гражданская война, стратегические ошибки в управлении образованием и наукой и массовые репрессии.

Однако эгалитарное массовое образование, доступ к нему десятков миллионов людей без ограничений и творческая педагогика преодолевали всё и обеспечивали рост интеллектуального потенциала страны — залог будущей Победы.

А недавно на Совете при Председателе Государственной думы председатель Комитета по образованию В.А. Никонов озвучил некоторые данные о том, чем вынуждены заниматься современные школы и вузы: бумаги, отчёты, проверки, показатели — всё, что угодно, только не дети и студенты.

Например, по состоянию на октябрь 2014 г. в системе образования без учёта высшего образования в 2014 г. было проведено 176 различных мониторингов и отчётов по 11 700 показателям, в том числе на федеральном уровне — 108 по 10 355 показателям; на региональном уровне — 68 (1 346 показателей). Только в рамках мониторинга «Наша новая школа» запрашивается 1 039 показателей. При этом 240 показателей, которые запрашивает Минобрнауки, есть в официальной статистической отчётности.

Удивительно, как многие педагоги, верные традиции, ещё продолжают работать по известному принципу: да здравствует то, благодаря чему мы, несмотря ни на что!

Шестое: патриотическое воспитание, точнее, воспитание любви к своей стране.

Напомню: сейчас обсуждается концепция «Государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации». Она, в частности, предполагает примерно за два миллиарда рублей увеличить на 8% количество молодёжи, которая гордится своей страной, т.е. по 225 миллионов за процент.

Слава Богу, в 1930-е это в голову никому не приходило. Тогда молодёжь воспитывалась не формальными мероприятиями, но всей социальной и информационной средой: от каждого урока и большинства радиопрограмм до ДОСААФ, клубов будущих лётчиков и моряков. Именно в общих делах ковался тот самый человеческий металл, о который «разбилась крупновская сталь».

Недавно услышал рассказ о том, что незадолго до самоубийства Геббельс приказал собрать фотографии советских военачальников в специальные альбомы. Эти альбомы он отправил Гитлеру с комментарием: «Посмотрите на эти лица! Мы ошиблись: такой народ победить невозможно».

Не стану говорить про духовное наполнение, но, по данным Минобрнауки, в России около 90 тысяч парней ежегодно не призываются в армию из-за дефицита массы тела. Добавлю к этому: наши законопроекты и поправки к бюджетам о школьном питании регулярно отклонялись Правительством и Государственной думой.

Проза и поэзия

В Год литературы не могу ещё раз не сказать о её роли в патриотическом воспитании. Две недели назад уважаемый депутат и генерал армии М.А. Моисеев напомнил мне про героя Великой Отечественной Момышулы. Наверное, думал, что интеллигенты военную литературу не читают.

К счастью, у нашего поколения с этим всё в порядке. Имя Бауырджана Момышулы мне известно едва ли не с пятого класса, и ещё в школьном сочинении я доказывал, что проза и особенно поэзия Великой Отечественной — это высший взлёт советской литературы. С тех пор помню страшные строки Семёна Гудзенко:

Когда на смерть идут — поют,
а перед этим можно плакать.
Ведь самый страшный час в бою —
час ожидания атаки.
Сейчас настанет мой черёд,
За мной одним идёт охота.
Будь проклят 41-й год
и вмёрзшая в снега пехота.
Мне кажется, что я магнит,
что я притягиваю мины.
Разрыв — и лейтенант хрипит.
И смерть опять проходит мимо.
Бой был короткий. А потом
глушили водку ледяную,
и выковыривал ножом
из-под ногтей я кровь чужую.

Помню не менее страшные стихи Константина Симонова, которые после войны он не очень любил вспоминать:

Если ты фашисту с ружьём
Не желаешь навек отдать
Дом, где жил ты, жену и мать,
Всё, что Родиной мы зовём,—
Знай: никто её не спасёт,
Если ты её не спасёшь;
Знай: никто его не убьёт,
Если ты его не убьёшь.
[...]
Так убей же хоть одного!
Так убей же его скорей!
Сколько раз увидишь его,
Столько раз его и убей!

Помню пронзительную поэзию блокадницы
Ольги Берггольц и её «Февральский днев-
ник»:

В грязи, во мраке, в голоде, в печали,
где смерть, как тень, тащилась по пятам,
такими мы счастливыми бывали,
такой свободой бурною дышали,
что внуки позавидовали б нам.

А теперь, коллеги, придите в школу и попро-
буйте спросить, что из всего этого помнят со-
временные дети? Год назад в замечательной
гимназии в моём любимом городе я провёл
эксперимент. Во время последнего звонка по-
просил детей представить себе ЕГЭ по-ново-
му — предложил заканчивать начатые мною
стихотворные строки.

— Служить бы рад....

— Прислуживаться тошно, — дружно произ-
несли ребята. Порадовался. Вот бы ещё сде-
лать эту формулу девизом всех российских чи-
новников!

— Товарищ, верь: взойдёт она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,
И на обломках самовластья...

— Напишут наши имена, — подсказал зал.
Вместе порадовались ещё раз.

— Но и тогда,
Когда во всей планете
Пройдёт вражда племён,

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Исчезнет ложь и грусть, —
Я буду воспевать
Всем существом в поэте
Шестую часть земли...

— Повисла пауза.

— С названием кратким «Русь», — под-
сказал кто-то из взрослых.

И наконец:

— Нас пули с тобою пока ещё милуют,
Но, трижды поверив, что жизнь уже вся,
Я всё-таки горд был за самую милую,
За горькую землю, где я родился...
За то, что на ней умереть мне завещано,
Что русская мать нас на свет родила,
Что, в бой провожая нас, русская жен-
щина...

И только немолодая учительница спасла
честь школы: — по-русски три раза ме-
ня обняла.

* * *

Нет, в отличие от многого другого, де-
ти у нас, как в известной советской
притче, по-прежнему замечательные.
И если они чего-то не знают, то вино-
ваты мы, взрослые, которые создали
для них такую образовательную систе-
му, которая плохо учит их, по выраже-
нию председателя нашего Комитета
В.А. Никонова, читать, писать и гово-
рить.

Очень хочется верить, что моей стране
больше никогда не придётся вести боль-
ших войн с сильным противником.
Но если, не дай Бог, это случится, по-
беждать придётся не благодаря, а во-
преки современной системе образования.

А потому повторю: нам нужно другое
образование. Образование, соединяющее
лучшие отечественные традиции с самы-
ми современными технологиями. Это
и есть образование Победы XXI века.

ПРОТИВОРЕЧИЯ И НЕСОВМЕСТИМОСТЬ изменений в образовании

Марк Максимович Поташник,
*действительный член (академик)
Российской академии образования,
профессор, доктор педагогических наук*

Какие только идеи ни вбрасывались в российскую систему образования «сверху» за последние 15 лет: «Управление качеством», «Компьютеризация...», «Приоритетный нацпроект», «Комплексный проект модернизации», «Наша новая школа» и пр., и пр. Не будем говорить об их ценности (она разная). Объединяет их то, что все они не обсуждались с учительским сообществом, никто и никогда не рассматривал ни один из них как предмет исследования, никто не анализировал их результаты; всё сводилось только к количеству денег, выделенных на реализацию только некоторых из них.

Девятый вал псевдореформ: невежественная образовательная политика

Поскольку никто не сравнивал количество выделенных средств с потребным, то и говорить об эффективности насаждаемых проектов невозможно. Как справедливо утверждают научные коллективы (обратим внимание) исследователей (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров, А.И. Субетто): «Опросы населения, педагогической общест-венности нашей страны последних 5—7 лет свидетельствуют о росте критичного настроения в отношении новаций, которые введены в практику на законодательной основе»¹.

¹ Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования. Реформы образования глазами учителей и преподавателей: Опыт социологического исследования / Ин-т социологии РАН; Рос. акад. социал. наук, Парабеллум, 2013.

Уже десятилетия школы не выходят из многочисленных экспериментов. Все они направлены, конечно на «улучшение результатов воспитания, развития, образования» российских детей. Но какие преимущества дал тот или иной эксперимент, что получилось из задуманного, а что не вышло и почему — об этом нет никаких данных.

Вакханалия «экспериментов» продолжается и даже расширяется: объединение школ в немыслимые образовательные холдинги; вводятся «обратный урок», «эффективная школа» с четырьмя учебными днями в неделю, «проектная школа» с преобладающим, почти единственным, методом обучения — проектной деятельностью; разрушение муниципальной методической службы и т.д.

Реакция чиновников, иницирующих и проводящих в жизнь реформы, на конструктивные предложения учёных и практиков — нулевая. Изредка вносятся незначительные коррективы, но разрушительный вектор «новаций» не меняется.

Как всё это назвать? Бессистемность управления отраслью, а попросту говоря, бестолковщина. Говорить о том, как устали от этой непонятной, невразумительной неразберихи полтора миллиона учителей страны, не будем, дабы не сыпать соль на их раны.

Среди всей этой мутной, как едко писал А.С. Грибоедов, смеси французского с нижегородским (синоним невежества, дурновкусия, допускающих бессмысленное сочетание разных вещей) есть два проекта, две идеи, за которые Минобрнауки как будто взялось серьёзно, поскольку требует их исполнения от школы уже много лет. Это Единый государственный экзамен (ЕГЭ) и Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Общее в них то, что обе идеи внедрены в работу школы серьёзными нормативными актами. ЕГЭ — не только бесчисленным количеством приказов, регламентирующим его проведение, но даже федеральным законом (273-ФЗ «Об образовании в РФ»).

ФГОС введены тремя приказами Минобрнауки России (по ступеням образования): 1–4-е классы — № 373 от 06.10.2009, 5–9-е классы — № 1897 от 17.12.2010, 10–11-е классы — № 413 от 17.05.2012. За неисполнение столь серьёзных нормативных актов наступает ответственность как за административное правонарушение, вплоть до лишения школы аккредитации, а директора и учителей — до увольнения.

ЕГЭ как притча во языцех

Языци в церковнославянских текстах означает «народы», «племена», а притча во языцех — это то, что для людей служит предметом неодобрительных разговоров, насмешек, постоянных, надоевших всем известных суждений и пересудов.

Вспомним, что же дало российскому образованию введение ЕГЭ за последние 15 лет. Это: крайне низкое качество контрольно-измерительных материалов, ставших предметом публичного осмеяния сатириками со сцены, по телевидению; выкладывание в Интернете заданий ЕГЭ до начала экзаменов; массовая коррупция, дошедшая до привлечения к уголовной ответственности ра-

ботников образования всех уровней вплоть до региональных министров; обесценивание высоких школьных наград за успехи в учёбе (дипломов победителей предметных олимпиад, золотых и серебряных медалей) вплоть до снятия всех льгот при поступлении в вуз, поскольку льгота, которую они предусматривали, привела к росту числа этих «победителей» в разы, и т.д. Но главное — невозможность оценивать по КИМам истинное качество обученности из-за фактической игры в угадку, а то и просто научной безграмотности.

Особенно число стобалльников и вообще высокобалльников достигло неприлично высокого развращающего и учителей, и школьников, и страну в целом уровня, когда в перечень показателей оценки эффективности деятельности губернаторов и глав городов и районов был введён показатель ЕГЭ по региону и муниципальному образованию (утверждены были Указом тогдашнего Президента РФ № 607 от 28 апреля 2008 г. и распоряжением тогдашнего Председателя Правительства РФ № 1313-р от 11 сентября 2008 г.). Когда показатели ЕГЭ стали просто нереальными, эти нормативные акты по-тихому отменили, но тенденция в силу привычки осталась, и вред от неофициальных рейтингов областей, городов, районов на основе ЕГЭ огромен.

Мы назвали различные проявления вреда от введения ЕГЭ социального свойства. Но самый главный ущерб понесло само образование, педагогика школы. Мы имеем в виду утрату интереса учащихся к тем дисциплинам, которые им не придётся сдавать при поступлении в вуз, то есть школа стала развивать в детях оголтелый прагматизм и циничное потребительство; учителя перестали работать над развитием и воспитанием учащихся в угоду механическому запоминанию знаний; из школы исчезли тонкие педагогические технологии, основанные на изучении личности школьников, исчезли

дифференцированно-групповой и индивидуальный подходы, мотивирование детей путём возбуждения интереса, ибо всё истинно педагогическое было заменено антипедагогическим: натаскиванием, дрессировкой, шантажом, давлением, а вся педагогика свелась только к механическому запоминанию учебного материала без какого бы то ни было его понимания. Если говорить кратко: из школы исчезла работа учителей по развитию и воспитанию детей.

Интересным для читателей будет сравнение качества образовательного процесса (с его финалом в виде ЕГЭ) в России и в США, где тесты сопровождают буквально всю школьную жизнь ребёнка. О низком качестве американского школьного образования не писал (и небезосновательно) разве что ленивый. Что же отмечают и наши учителя, работающие сейчас в США, и сами американские педагоги: поскольку тестирование ограничено по времени, то выигрывает, например, по математике тот, кто натаскан, натренирован по тестам, он даже не пытается решать задачу или пример, а, анализируя предложенные варианты ответов, пытается отвести заведомо неверные ответы и угадать правильный. А грамотный, но неторопливый и вдумчивый школьник, который старается именно сначала выполнить задание, при сложившейся практике тестирования всегда проигрывает.

Напомним: конечно, знания — это, несомненно, основа, фундамент и один из результатов образования, но не единственный. И тысячу раз правы те великие мудрецы, которые говорили, что в знаниях человек ничтожен, что человек велик в духе. Главное не только и не столько в том, что ребёнок будет говорить на иностранном языке, знать математику и т.д., а как, на что, на какие цели и ценности он употребит приобретённые знания. Вот почему работа на основе только когнитивной практики личностноотчуждённого характера, да ещё и путём натаскивания, негативна для ребёнка и вредна для общества.

Нам могут возразить: «Но ведь глубокие и прочные знания выпускников — это как раз тот результат образования, который и ждёт от школы абсолютное большинство родителей, то есть это требование социального заказа общества».

На это мы можем ответить, как это ни прискорбно и ни неприятно нам, следующее: «Требования, выраженные таким образом в социальном заказе общества, говорят об... убогости самого общества».

ФГОС — методически необеспеченное ценное новшество

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения — несомненно прогрессивное нововведение прежде всего потому, что возвращает учителя, школу, органы образования, родителей и детей от нынешней практики подготовки ЕГЭ — механического заучивания неосознанных, непонятых, не достигнутых, а потому очень недолго остающихся в памяти ученика нужных ему знаний — к осознанному, интересному, увлекательному обучению, интеллектуальному и духовному развитию и к поправленным (с помощью ЕГЭ) социализации и воспитанию, поскольку позитивное названное не может быть оценено с помощью КИМов, тестов, не может быть измерено.

В то же время изучение текста ФГОС не оставляет сомнений в том, что стандарты готовили психологи, никогда не работавшие в школе. Прошло уже 15 лет, а мы до сих пор не знаем их авторов (только редакторов). В тексте ФГОС нет (или почти нет) педагогической составляющей, отвечающей на вопросы: «Как работать учителю по освоению стандартов? Какими педагогическими средствами, методами, формами и т.д.?» Но самый большой дефект ФГОС в том, что авторы не дали учителям никаких критериев, механизмов, способов, показателей, индикаторов (назовите, как хотите) оценки метапредметных и личностных

результатов образования. Даже если условно, с очень большой натяжкой признать, что предметные результаты хоть как-то определяются с помощью ЕГЭ.

Разговоры защитников этих сырых, педагогически недоработанных ФГОС (среди них и надо искать авторов) о том, что методическое и в целом педагогическое обеспечение освоения новых стандартов, дескать, обязаны предоставить Российская академия образования, региональные институты повышения квалификации работников образования и муниципальные методцентры, — это абсолютно безответственное, а по сути, бессовестное заявление. Даже если бы эти учреждения и могли бы сейчас это сделать, то их работу никто не координирует, и потому непонятно, кто и что должен разрабатывать и к какому сроку. Но авторы стандартов и их защитники беззастенчиво лгут общественности, ибо знают, что только начат процесс её реформирования РАО (на что уйдёт не менее десяти лет), региональные ИПК(ИРО) уже давно превратились в богоугодные заведения, куда руководителями отправляют на дожитие снятых или вышедших на пенсию чиновников, которые никакой продуктивной научно-методической деятельностью заниматься не могут.

Что касается работников муниципальных методических служб, то во многих территориях они упразднены, а там, где оставлены за скудные средства скудных муниципальных бюджетов, так ущемлены в правах, что ни один уважающий себя зрелый учитель или завуч не идёт туда работать. Более того: учредители открывают методцентры для выполнения совершенно неметодических функций.

Отсюда следует, что так необходимые критерии оценки результатов ФГОС должны разрабатывать сами учителя, что небезосновательно, но далеко не все учителя хотят это делать.

Почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы

Рассмотрим вопрос сначала умозрачно, теоретически, в отрыве от реалий. ФГОС — это содержание образования и его результаты, а ЕГЭ — как будто способ контроля освоения

этого содержания, достигнутого результатов. Вместо приведённых аббревиатур и слов, которые они отражают, могли быть и другие названия, отражающие суть: одно — то, чем ребёнок должен овладеть в результате обучения, воспитания и развития, другое — способ контроля, проверки этого. С точки зрения формальной логики противоречия нет.

А теперь вспомним, что ЕГЭ в его нынешнем виде **жёстко(!)** привязан к способу его реализации: проверка только с помощью КИМов, тестов, письменных ответов и т.п. Тогда сразу становится понятным, что большую часть ФГОС проверить механизмом нынешнего ЕГЭ просто невозможно.

То тут, то там раздаются мнения о том, что ЕГЭ, де, претерпел и претерпевает изменения: из него уже убрали примитивную часть «угадайку», что некоторые вопросы по предметам позволяют оценить развитость только некоторых метапредметных результатов и т.д. А как быть с остальными, если метапредметных результатов (общеучебных, межпредметных, надпредметных умений) более сотни? Поэтому все разговоры о совершенствовании ЕГЭ — это паллиатив — полумера, которая ни при каких обстоятельствах не позволит ЕГЭ стать полноценным, научно грамотным механизмом проверки достижения всех результатов, предусмотренных новыми стандартами.

Поясним: среди метапредметных результатов есть коммуникативные УУД (универсальные учебные действия): умение рассуждать, вести диалог, а также отвечать на вопросы, пересказывать текст устно и др. С помощью нынешнего ЕГЭ это проверить невозможно, нужен известный всем с незапамятных времён устный экзамен, собеседование.

Представим себе, что метапредметные результаты как-то научились оценивать. Тут же возникает проблема: а куда,

в какой предмет, в какую строку аттестата выставлять эту оценку? Ведь такой учебной дисциплины, как метапредметные результаты, ни в школьном журнале, ни в аттестате нет. Когда автор статьи учился в школе, то в выпускном классе были два учебных предмета: психология и логика, по которым выставлялись оценки. Они включали нынешние метапредметные результаты, требуемые ФГОС.

Если же мы рассмотрим предусмотренные ФГОС личностные результаты, то ни письменно в тестах и КИМах ЕГЭ, ни в результатах устного экзамена мы их не определим, ибо они проявляются в поступках школьника, в его поведении, отношении к своему главному труду — учёбе, в его действиях или бездействии, в выборе решения и т.д. Совершенно очевидно, что тут понадобится некий документ — свидетельство, состоящее из качественных оценок вышеназванного. (Мы намеренно не употребили словосочетание «характеристика выпускника», ибо тут же получили бы упрёк современных псевдоноваторов образования в архаизме, в приверженности к советским атрибутам, в том, что от наших предложений «пахнет нафталином», и т.п. Хотя если характеристика готовится по интегративным показателям личностных результатов, обсуждается на педконсилиуме учителей, работающих в конкретных классах, утверждается педсоветом с учётом мнений сверстников (ученическое самоуправление), то ничего архаичного или безграмотного мы в ней не видим).

Ну а всем апологетам ЕГЭ и прежде всего работникам Минобрнауки напомним, что такие интегративные и потому всеобъемлющие показатели, как совесть, ответственность, патриотизм и т.д. (см. текст ФГОС), определять с помощью контрольно-измерительных материалов, письменных тестов — большего абсурда не придумать.

Итак, зафиксируем, почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы: прежде всего потому, что они требуют абсолютно разных, антагонистических методов своей реализации. ЕГЭ позволяет

определить только предметные результаты (да и то не по всем дисциплинам, изучаемым в школе). **Большая часть результатов образования, предусмотренных стандартами (значительная часть предметных, метапредметные и личностные), не может быть определена с помощью ЕГЭ.** Потому статья 59 Федерального закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ, утверждающая: «Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме Единого государственного экзамена», становится абсурдной, её выполнение противоречит всем нормативным актам, вводящим ФГОС, требующим от школы не только обучения по отдельным проверяемым ЕГЭ результатам, но и непроверяемым, а ещё и обязательного развития (метапредметные результаты) и воспитания (личностные результаты).

Но и это не все. Методы достижения высоких результатов ЕГЭ превратили учителя в дрессировщика, натаскивателя, человека, только эксплуатирующего память школьника, что в массовой практике реализуется в психологическом давлении, шантаже, угрозах, насилии над учеником. ФГОС же требует от учителя совершенно других методов обучения, воспитания и развития, а именно: методов стимулирования и мотивации, опирающихся прежде всего и в основном на возбуждение интереса, создание ситуаций удивления, новизны, успеха, парадоксальности, неожиданности, проблемных ситуаций, соревновательности, помощи детям в раскрытии личностного смысла и ценностных основ содержания обучения и воспитания и т.п.

Есть и ещё один неустранимый дефект ЕГЭ как единственной определённой федеральным законом формы итоговой государственной аттестации школ. Ни высокие результаты ЕГЭ одних учащихся, ни низкие других без специального анализа не позволяют сделать вывод о достоверном уровне качества образования. Если выпускник набрал хорошее количество

баллов, это ещё не означает, что он учился на уровне своих возможностей, и его результаты нельзя считать оптимальными. Но главное: если ученик набрал небольшое число баллов, это ещё не говорит о том, что его плохо учили, ибо, если в результате неимоверных высокопрофессиональных усилий учителя ученик всё-таки выполнил задания на удовлетворительном уровне, который отражает его хоть и небольшие, но максимальные учебные возможности, то это говорит об очень хорошем учителе. При нынешнем толковании: если у ребёнка низкий балл по ЕГЭ — значит, его учил плохой учитель.

В массовой практике региональные министерства образования должны требовать от школ (в соответствии с указами Президента и распоряжениями Правительства) использовать так называемую «дорожную карту», то есть соотношение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике в 10% школ с лучшими и в 10% школ с худшими результатами (измеряется через отношение среднего балла ЕГЭ в расчёте на один предмет). Сближение показателя должно осуществляться через увеличение образовательных результатов в школах с низкими баллами ЕГЭ.

Подобный подход противоречит науке. При названном способе оценки невозможно оценить, какой учитель обеспечил качественный образовательный процесс, а какой нет; и непонятно, почему сравниваются именно 10%, а не 5 или 20? Кто-то же из помощников подсунил на подпись первым лицам государства эту чушь? Их имена всем известны.

Тем чиновникам и школьным практикам, кто утверждает, будто ЕГЭ и ФГОС чуть ли не органично совместимы, напомним, что и невинность соблюсти (то есть сохранить лицо), и капитал приобрести (то есть удовлетворить свои чиновничьи интересы) ещё никому не удавалось. Не бывает так, чтобы и волки были сыты, и овцы целы.

Почему так получилось, кто виноват и что делать?

К сожалению, в нашем отечестве сейчас субъектами, принимающими решения (это чинов-

ники от образования), оказались люди, которые глухи к мнению педагогов (и учёных, и практиков) и невежественны. У них сформировалось иллюзорное представление, что только чиновничья должность, власть дают право определять, как должно реформироваться образование. А поскольку это, мягко говоря, заблуждение, а точно называя вещи своими именами, — ошибка, то мы имеем то, что имеем.

Если бы чиновники были эрудированными в сфере образования, читали бы видного русского учителя и философа В.В. Розанова: «Какова главная беда российского образования? Не научить в начале и спросить в конце!», они бы дом (реформу образования) не начали строить с крыши (введя ЕГЭ), а начали бы строить с фундамента (цели, содержание, результаты, изложенные во ФГОС). А то ввели ЕГЭ, а спустя 15 лет стали вводить ФГОС.

Чтобы получить прямой и ясный ответ на вопрос, вынесенный в заголовок раздела, мы рекомендуем читателям прочесть мудрую, полную горечи и боли за детей, за страну, пронзительную, честную статью «Ломоносовых больше не будет» (Газета.Ру, 20.02.2015) ныне здравствующего выдающегося учителя математики (наставника Г. Перельмана и С. Смирнова — двух российских лауреатов Филдсовской премии (высшая награда в мировой математике — аналог Нобелевской премии), педагога, воспитавшего 90 призёров и победителей международных олимпиад по математике, Сергея Евгеньевича Рукшина. Он пишет: «Я могу предъявить результаты моей работы, а пусть реформаторы образования покажут свои». Он прямо называет имя нынешнего помощника Президента А.А. Фурсенко, который восемь лет, несмотря на постоянную критику ЕГЭ и сопровождающие его скандалы, огнём и мечом внедрял его в школы, хотя сам ни дня не работал ни в школе, ни даже в вузе.

«Образование — это системообразующий институт нации, который мы утрачиваем. И это таящая угрозу национальной безопасности глупость, когда второе лицо государства не знает, что творится в образовании. Премьер-министр говорит, что ни разу не встречал учителя, который был недоволен и критиковал ЕГЭ. Очевидно, что вместо знания о реальном положении дел в стране его окружение демонстрирует ему потемкинские деревни. Не те картины, как реально обстоят дела, а те картины, которые приятно будет видеть начальству. А без видения реального положения дел нельзя проводить реформы», — пишет С.Е. Рукшин.

Ну а кто же теперь заставляет школы реализовать ЕГЭ, который противоречит ФГОС? Вы думаете министр образования Д.В. Ливанов? Есть основания считать, что министерство не управляет отраслью, ибо Д.В. Ливанов, человек хоть и умный, и всё понимает, но ничего сделать не может. Поскольку образованием в стране управляет не Министерство образования, а Министерство финансов и... серый кардинал А.А. Фурсенко, восемь лет разрушавший всё лучшее в российском образовании, — ныне... помощник Президента РФ.

Что же делать? Решение очевидно:

- 1) оставить ЕГЭ для проверки предметных результатов по тем дисциплинам, которые можно выявить с помощью тестов, КИМов;
- 2) вернуть устные экзамены для определения тех результатов, которые иным образом определить нельзя;
- 3) ввести в практику выпускные характеристики, обсуждаемые педконсилиумами учителей, работавшими в классе, и утверждаемые педсоветами школ, для оценки личностных результатов образования;
- 4) внести соответствующие изменения в Закон об образовании в статью 59 с тем, чтобы итоговая аттестация учитывала **все образовательные результаты, предусмотренные ФГОС.**

Что для этого нужно? И тут ответ очевиден: разумная воля тех, кто принимает решения на федеральном уровне.

Предвижу, какой поднимется крик возражений, поиск псевдофактов и предположений в ущербности предлагаемого, утверждения, что всё будет необъективно и т.п., как будто нынешняя система государственной аттестации выпускников через ЕГЭ нравственна, хороша, непорочна и достоверна. Необходимо понять, что при должном уважении к учителю ему пора уже начать доверять, ибо существующая система аттестации порочна, неполна, ущербна, что показали пятнадцать лет её реализации и бесполезного усовершенствования. Пора людям, принимающим решения, понять, что ЕГЭ — это форма, но нельзя её насиловать, ибо она, как любая форма, имеет свои объективные ограничения и небеспредельные возможности.

Ну и ответим на то, что древние называли по-латыни *Ultima ratio*, что означает «последний довод». Сторонники ЕГЭ (в том числе и высшие государственные лица), когда им приводят неопровержимые аргументы о вреде ЕГЭ, обычно говорят: «ЕГЭ позволил большему числу выпускников из отдалённых от вузов территорий и из сельской местности поступать в высшие учебные заведения».

Мы не можем найти данных, насколько больше — их почему-то нигде нет. Но даже если предположить, что это так, то и без специальных исследований видно, что вред от ЕГЭ многократно превышает весомость того факта, что большее (чем прежде) число выпускников из отдалённых территорий стали поступать в вузы хотя бы потому, что есть другие (и более эффективные) способы решения проблемы этих ребят, например: выделение для них квот, организация вступительных экзаменов в ближайших к ним городах, дистантное проведение испытаний и т.д.

Что об этом думают опытные управленцы

Когда статья была почти готова, мы отправили её текст для замечаний опытным руководителям. Приводим отрывки из их писем, которые, по нашему мнению, будут интересны читателям-практикам и, хочется верить, чиновникам Минобрнауки.

«Требовать от школ учить детей на основе ФГОС, а проверять качество знаний по ЕГЭ — полная глупость. Нельзя достичь успеха, пользуясь взаимоисключающими средствами, о чём точно сказал нам ещё А.С. Пушкин: «В одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань» (Д.Д. Шкаредный, директор лицея № 9 г. Слободского Кировской области, Заслуженный учитель РФ).

«ЕГЭ — это работа репетиторов, ФГОС — забота настоящих педагогов-профессионалов. Каждый и выбирает для себя. Правильный стратегический выбор — работа по ФГОС. ЕГЭ рано или поздно полностью трансформируется или совсем канет в Лету» (Е.Г. Филиппова, руководитель Отдела образования г. Волжска Республики Марий Эл).

«Суть новых стандартов — развитие личности ребёнка. Оно всегда индивидуально. Чтобы понять это, нужно не только читать, но и прожить Выготского, Леонтьева... Для этого у большинства учителей нет ни времени, ни сил, ни мотива. Чтобы работать по ФГОС, учителю нужно быть позитивным, приходить на урок с интересом к жизни, к детям, к себе. ЕГЭ ничего такого не предполагает, у него другая парадигма, другой сюжет, другие методы» (А.В. Хованская, главный специалист Управления образования г. Новоозерска).

«На базе нашей школы (пилотная площадка) проводили семинар директоров школ города по опыту освоения ФГОС. Увидел полное непонимание, нежелание, незнание предмета разговора и отсутствие интереса у кого бы то ни было. Ваша с М.В. Левитом книга «Как помочь учителю в освоении ФГОС» лежала на столе, содержание было спроецировано на экран. Никто не подошёл, не поинтересо-

вался, где приобрести. И стало мне грустно и тоскливо». (Директор Н-ской школы г. А-а, Я-й области).

«За 15 лет работы, ориентированной только на показатели ЕГЭ, учителя приобрели негативный опыт — натаскивать ученика для сдачи этих экзаменов. **Сегодня в школе нет механизма, который бы заставил учителей работать по-другому.** Когда Минобрнауки поймёт: чтобы в России что-то новое внедрить, нужно объявить, что школы по этому новшеству будут проверять. Верить, что учителя сами возьмутся за освоение ФГОС — наивность и управленческое невежество. Те единицы, которые пытаются и осваивать ФГОС, и натаскивать детей для сдачи ЕГЭ, находятся в тупике, испытывают огромный дискомфорт из-за когнитивного диссонанса. Они делают какие-то попытки выйти из этого тупика: постоянно обучаются, читают, ищут ответы на свои вопросы, пробуют, но школа — коллективный (или, как теперь требуют говорить, командный) организм, и один в поле не воин. Только системная, командная работа всех педагогов школы может что-то изменить.

Ваша книга и эта статья действительно могут помочь только тем единицам, кто понимает ценность новых ФГОС. Не потому, что книга и статья плохие, а потому, что этих людей очень мало» (А.В. Лисина, директор ИМЦ Можгинского района Удмуртской Республики).

«Противоречия между ЕГЭ и ФГОС очевидны. Новый стандарт — это идеал, к которому нужно стремиться, но всеми он недостижим. К тому же метапредметные и уж тем более личностные результаты измерить и оценить с помощью ЕГЭ невозможно. Если бы федеральные чиновники это понимали, они бы не требовали от учителей и того и другого. ФГОС обладает подлинно

гуманистическим (человеколюбивым и человекоцентрическим!) потенциалом, что особенно ценно сегодня в условиях всё вымораживающей и засушивающей формализации образования в России. Венец этой формализации — ЕГЭ, сама ужесточённая процедура проведения которого заставляет вспомнить творения Д. Оруэлла (например, «Скотское хозяйство») и В. Войновича (например, «Москва-2042»). Полагаю, успешно преодолеть «адские круги» насквозь прагматичного ЕГЭ сможет как раз тот выпускник, чьи разум и душа воспитаны идеализмом ФГОС» (В.В. Плешков, директор школы № 49 г. Липецка, кандидат филологических наук).

«ЕГЭ против ФГОС: как быть учителю? Смотря какому. Отвечая на вопрос, вынесенный в название статьи, сначала хочу сказать, как работают лучшие учителя. Их не большинство, но они есть и в нашей, и в каждой школе страны. Для них введение ФГОС ничего нового в их работу не привнесло. Они и десять, и двадцать, и тридцать лет назад хорошо учили (обеспечивая предметные результаты), развивали детей (обеспечивая метапредметные результаты) и хорошо воспитывали детей (обеспечивая личностные результаты). Так что для них работа по достижению ФГОС — это нормальная высокопрофессиональная педагогическая деятельность. Новое — только некоторые термины, отражающие то, чем они владели под другими названиями.

Считаю возможным задать неприятный вопрос чиновникам Минобрнауки: «Почему школы до сих пор получают молодых специалистов из университетов и колледжей, которые про ЕГЭ знают и обучены, а вот о новых федеральных стандартах ничего не слышали, и нам приходится их доучивать?» (М.В. Левит, учитель и заместитель директора по научно-методическому обеспечению образовательного процесса 1514-й московской гимназии, кандидат педагогических наук).

Ответ автора статьи

Мы тщательно изучили опыт освоения ФГОС в разных школах России, более того — рассмотрели процесс внедрения стандартов как объект специального исследования, что отражено в нашей, написанной совместно с М.В. Левитом, книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС», выдержавшей уже шесть изданий. Это и позволяет дать прямой ответ читателю на вопрос, поставленный в названии статьи.

Итак, как быть учителю, если ЕГЭ противоречит ФГОС?

Ответ наш однозначен: отказаться от ориентации образовательного процесса на достижение результатов ЕГЭ **его методами** и серьёзно заняться освоением стандартов, содержание которых и методы достижения высоких результатов образования у кого раньше, у кого позже за счёт развития личности школьника неизбежно приведут к хорошим результатам ЕГЭ, соответствующим уровню реальных учебных и воспитательных возможностей каждого ребёнка (это и есть оптимальные результаты).

С полной уверенностью утверждаем (неоднократно проверено в жизни): значительная часть практиков тут же задаёт вопрос: «А как же быть, если нас проверяют по результатам ЕГЭ? А если снимут квалификационную категорию? А если привлекут к административной ответственности? А если...?»

Так же прямо отвечаем: этот страх не просто преувеличен, он явно надуманный. Мы не могли найти в стране случая, когда бы какой-то учитель или директор подвергся наказанию из-за низких результатов ЕГЭ. Напомним: в 2014 году, когда были осуществлены строгие меры обеспечения честной сдачи экзаменов во всех школах страны (прохождение через рамки металлоискателей, видеокамеры, возможность жёсткого контроля в каждом

помещении, где проводятся ЕГЭ и др.), страна узнала истинные результаты обученности, и Минобрнауки (чтобы не случилось социального взрыва) вынуждено было снизить минимальные баллы, необходимые для получения аттестата о среднем образовании: по русскому языку — с 36 из 100 аж до 24, а по математике — с 24 до 20 баллов. Четверть выпускников (25%) не справилась даже с такими задачами: «Шкаф стоит 3 300 руб., а его сборка — 10% цены. Сколько стоит шкаф со сборкой?»; «Сколько сырков по 16 руб. можно купить на 100 руб.?» Выпускники 11-го класса не решали задач 4–5-го класса. И это факты по всей стране! Кто-нибудь за этот вопиющий результат понес хоть какую-то ответственность?

Поэтому повторим ещё раз: страх наказания надуманный.

У совестливого учителя должен возникать другой вопрос: «Как я дошла до того, что четверть моих выпускников не научены вовсе ничему?»

Не знаю, какие ещё аргументы нужны федеральному министерству, чтобы признать: ЕГЭ в его нынешнем виде есть зло, абсолютное зло для страны.

* * *

В одной из школ на собрании родители, признавая, что удовлетворены тем, как комфортно чувствуют себя их дети в школе, какой интересной и насыщенной жизнью они живут, высказали в довольно острой форме своё не-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

доумение не очень высокими результатами ГИА и особенно ЕГЭ за последний год. В связи с этим противоречием развернулась дискуссия, суть которой свелась к вопросу учителю математики: «Что лучше — математическое образование или математический тренинг?» (Это почти то же, что спросить: что лучше — следовать ФГОС или ориентироваться на ЕГЭ и его методы?).

Учитель математики (несомненно, умная женщина) ответила: «Хочу обратиться к родителям, у которых есть дочери: «Что лучше — сексуальное образование или сексуальный тренинг?» Я должна что-то ещё сказать?».

Вышла в свет новая книга

М.М. Поташник, М.В. Левит

«КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ В ОСВОЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

*Пособие для учителей, руководителей
школ и органов образования*

Справки: тел. (495) 953-99-12; (495) 953-21-70
Заказ книг: e-mail: pedobsh@mail.ru

КТО ВЫСТУПИТ В РОЛИ ЛИДЕРА?

Олег Ермолаевич Лебедев,
член-корреспондент РАО, профессор,
доктор педагогических наук

В феврале этого года на конференции, которую ежегодно проводит Московская высшая школа социальных и экономических наук, обсуждалась тема лидерства в сфере образования. Была сделана попытка ответить на вопросы о том, кто был лидером в образовании вчера, кого можно считать лидером сегодня и кто станет лидером завтра. Речь шла о лидерах разного масштаба — от школы до национальной системы образования.

Лидерство в сфере образования

Значение темы лидерства можно объяснить, по крайней мере, тремя факторами. Новый Закон об образовании и новые государственные образовательные стандарты создают нормативные предпосылки для самостоятельности школ в разработке образовательных программ. Но качество таких программ, мера их инновационности в решающей мере зависят от того, кто занимает лидерские позиции в педагогическом коллективе. Изучение межличностных связей и отношений внутри педагогического коллектива даёт возможность глубже понять механизмы управления школой и на этой основе повысить результативность решения управленческих задач.

Второй фактор, определяющий интерес к теме лидерства, связан с поисками ресурсов развития территориальных систем образования — муниципальных и региональных. Один из таких ресурсов — распространение успешного

опыта решения актуальных проблем в области образования. Сейчас складывается практика организации стажировочных площадок, в рамках которых осваивается эффективный педагогический и управленческий опыт. В связи с этим возникает интерес к изучению механизмов сетевого взаимодействия образовательных организаций. Один из существенных элементов такого механизма — признание профессиональным сообществом авангардной роли той или иной образовательной организации в решении проблем, значимых для профессионального сообщества.

Третий фактор, определяющий актуальность темы лидерства в сфере образования, — потребность в анализе тенденций развития образовательных макросистем. В данном случае речь идёт о новых взглядах на проблемы образования и пути их решения. Это уровень «идейного лидерства», которое проявляется в выявлении новых возможностей образовательной системы, обобщении знаний о потенциале системы образования и способах реализации этого потенциала.

В роли лидеров могут выступить конкретные учёные, педагоги, управленцы,

предложившие новые пути развития образовательной системы, которые получили поддержку профессионального сообщества, следствием чего стало появление «инновационной волны» в системе образования.

«Инновационные волны» в общем (школьном) образовании

Первую инновационную волну вызвал «Липецкий опыт», позволяющий повысить интенсивность работы учащихся на уроке, обеспечить непрерывное повторение и закрепление пройденного, вырабатывать устойчивые навыки самостоятельной работы учащихся, ежедневно оценивать её результаты. В липецком опыте цели и содержание образования оставались прежними, сохранялась и даже усиливалась установка на тотальный контроль за учебной деятельностью учащихся. Тем не менее значение липецкого опыта было велико. Учителей привлекала (автор может судить об этом и по собственному профессиональному опыту) возможность проявлять образовательные инициативы, которые могли быть поддержаны управленческими структурами. Были определены возможные направления педагогического поиска: изменение характера деятельности учащихся на уроке и рациональное использование временных ресурсов.

Новый вид комбинированного урока получил распространение в массовой практике. Но ограниченный характер инновации привёл и к отрицательным результатам: сократилась практика развёрнутых устных ответов учащихся, увеличилась накапливаемость отметок. Конечный смысл предложенных изменений (качество учебной деятельности учащихся) стал теряться.

Вторая инновационная волна была вызвана распространением идей проблемного обучения. В 60-е годы XX века в отечественной педагогике теория проблемного обучения стала интенсивно разрабатываться. Работы И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, А.М. Матюшкина и других исследователей получили известность среди практиков, стимулировали творческую активность учителей, многие из которых проявили интерес не только к использованию извест-

ных, но и к разработке собственных проблемных заданий.

Первоначально методы и приёмы проблемного обучения рассматривались как эффективный способ активизации познавательной деятельности учащихся, развития их познавательной самостоятельности. Но педагогическая практика показала, что проблемное обучение — средство реализации новой цели образовательной деятельности, которая заключается в том, чтобы научить учащихся мыслить. До этого такая цель как самостоятельная в практической педагогике не ставилась: доминировала ориентация на накопление знаний и их систематизацию (распространённое тогда требование к образовательным результатам — «полные, глубокие и прочные знания»).

Интерес к проблемному обучению держался довольно долго, но потом стал угасать. Принципиальных изменений в педагогическом целеполагании не произошло, хотя ориентация на поиски «проблемных вопросов» сохранилась.

Одновременно стало ясным, что существенно изменить образовательные результаты только за счёт изменения методов обучения нельзя. Необходим другой подход к самой организации учебного процесса. Попытка найти такой подход стала содержанием *третьей инновационной волны*, которая в значительной мере была вызвана публикацией работ Ю.К. Бабанского по проблемам оптимизации процесса обучения¹.

В этих работах рассматривались вопросы обоснованного выбора конкретного варианта обучения, содержались рекомендации по выбору способов предупреждения

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. — М., 1977; Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. — М., 1982.

неуспеваемости и второгодничества, основанные на изучении причин неудач учащихся.

Идеи оптимизации процесса обучения, изложенные в работах Ю.К. Бабанского, получили поддержку органов управления образованием. Рекомендации, которые на практике приобрели статус требований, определили и характер инновационной волны: действительные инновации сочетались с их имитацией. Были восприняты отдельные рекомендации (подход к определению целей урока, организации педагогических консилиумов и т.д.), существенно меньше изменений было в технологии организации учебного процесса. Вместе с тем получила дальнейшее развитие мысль о важности позиции учащихся в учебном процессе, мотивов их учебной деятельности.

Четвёртая инновационная волна пришла на вторую половину 80-х годов XX века. Начало было положено публикацией 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» отчёта о первой встрече учителей-экспериментаторов, в которой приняли участие Л.А. Никитина, Б.П. Никитин, С.Н. Лысенкова, В.А. Караковский, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, М.П. Щетинин. Главным результатом встречи стала своеобразная педагогическая декларация, в которой были сформулированы основные идеи педагогики сотрудничества.

В этой декларации были определены не только принципы и способы взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, но и ожидаемые результаты образовательной деятельности: все ребята умеют и хотят думать, процедура думания — ценность для них; все обладают дидактическими способностями — каждый может объяснить материал другому; все обладают организаторскими и коммуникативными способностями; все в той или иной степени ориентированы на людей; все способны к творчеству; все обладают чувством социальной ответственности.

Решающую роль в определении идеологии педагогики сотрудничества сыграл С.Л. Соловейчик, который смог увидеть общее в педагогических поисках учителей-новаторов, которые, в свою очередь, в своих поисках ориентировались на изменения в представлениях о смысле школьного образования и в отношении учащихся к этому образованию.

Идеи педагогики сотрудничества получили активную и широкомасштабную поддержку как педагогической, так и «непедагогической» общественности. Книги учителей-новаторов выходили массовым тиражом, телепередачи с их участием собирали большую зрительскую аудиторию, встречи с учителями-новаторами становились значимым событием общественной жизни.

Педагогические поиски педагогов-новаторов, сущность которых была прояснена в публикациях по теме педагогики сотрудничества, соответствовали потребностям профессионального сообщества в новом взгляде на проблемы образования. В течение длительного времени (начиная, по крайней мере, с семидесятых годов) формировалось критическое отношение к сложившейся системе школьного образования. Этому способствовали многочисленные публикации в «Литературной газете», «Комсомольской правде», других газетах, в которых поднимались острые вопросы, привлекавшие внимание широких кругов общественности («Тому ли мы учим в школе?», «Этот загадочный школьный процент», «Что дала школа моему сыну» и т.п.). Начинало складываться представление о том, что школа должна ориентироваться не исключительно на требования государства, но и на запросы самих учащихся.

Несмотря на массовый интерес к опыту учителей-новаторов, существенных изменений в образовательной практике во второй половине восьмидесятых годов не произошло. Такие изменения быстро не происходят. К тому же в стране стали происходить перемены, которые отодвинули про-

блемы образования на второй план. Появилась потребность в других лидерах, которые могли предложить пути развития школы в условиях быстро меняющегося общества.

Таковыми лидерами в конце восьмидесятых — первой половине девяностых годов стали руководители, реализующие идею многообразия школ, создания сети образовательных учреждений, каждое из которых отличалось бы «лицом необщим выраженьем». Началась *пятая инновационная волна*, содержанием которой был процесс диверсификации школ. Этот процесс нашёл своё выражение в появлении негосударственных школ, гимназий, лицеев, расширении спектра школ с углублённым изучением различных предметов, практике самоназваний школ, отражающих их ценностные установки (типа «Школы самоопределения», созданной А.Н. Тубельским). Диверсификация школ создавала условия для их выбора родителями учащихся (хотя надо признать, что ситуация выбора нередко использовалась для отбора школами желаемого контингента учащихся).

Лидеры в сфере школьного образования

Если основным признаком лидерства считать возникающие инновационные волны, то во второй половине XX века лидерами становились те, кто улавливал потребности профессионального сообщества в более полном использовании потенциала системы образования для достижения желаемых образовательных результатов. Во всех пяти случаях реалистичность выдвигаемых идей подтверждалась практикой, свидетельствующей о возможности что-то делать по-иному. Отклик на образовательные инициативы свидетельствовал о потребности в изменениях. Значение инициатив лидеров образования заключалось в том, что они предлагали способы устранить разрыв между потребностями в переменах (не всегда ясно осознаваемыми) и использованием собственных возможностей для удовлетворения этих потребностей.

Такие способы имели «технологический» характер (организация урока, методы обучения, организация учебного процесса, приёмы эффективного взаимодействия участников учебно-

го процесса, пути дифференциации школ) и «концептуальный» характер (новый взгляд на цели образования, функции учебного процесса, принципы взаимоотношений его участников, отношение к образованию не как к долгу, а как к праву).

Чаще востребовались в массовой практике технологические идеи. Реализация технологических идей при сохранении привычных концептуальных позиций не обеспечивала достижения желаемых результатов, вследствие чего инновационная волна угасала.

Инновации в образовании — важный, но не единственный фактор изменений существующей образовательной системы. В значительной мере эти изменения происходят «сверху» в соответствии с нормативными документами и указаниями органов управления образованием.

Изменения в сфере образования, инициированные «сверху», оказали влияние на процесс выдвижения лидеров. В условиях советской школы и в период становления постсоветской школы в лидерах, признаваемых профессиональным сообществом, оказались инициаторы инноваций, направленных на масштабные изменения в образовательной системе. Лидерство в образовании было персонифицировано — имена учителей-новаторов, руководителей инновационных школ, учёных и журналистов, развивавших идеи педагогики сотрудничества, были на слуху. В регионах были свои известные имена, которые в общественном мнении ассоциировались с перспективными направлениями педагогического поиска.

В постсоветской школе начала XXI века в позиции лидеров оказались те школы, которые наиболее успешно решают задачи, поставленные органами управления образованием (информатизация, переход на новые образовательные стандарты, совершенствование

воспитательного процесса), а также школы, проявляющие собственную инициативу в поиске эффективных образовательных и организационных технологий. Новизна ситуации в том, что это лидеры «местного значения», чья деятельность оказывает ограниченное влияние на решение актуальных педагогических и управленческих задач.

Задачи управления

Существуют три основные задачи управления развитием системы образования — обеспечение его доступности, качества и эффективности. На этапе создания системы обязательного образования главной была задача обеспечения его доступности, которая отчасти решалась и за счёт снижения качества образования. Сегодня речь идёт уже о доступности качественного образования. Об эффективности системы образования (если под ней понимать использование потенциала системы) можно говорить лишь в том случае, если система обеспечивает необходимое качество образования. Таким образом, в современных условиях качество становится ключевой задачей управления развитием системы образования.

Сейчас основными способами управления качеством образования стали: введение государственных образовательных стандартов, создание независимой от школ системы государственной итоговой аттестации учащихся, информатизация образовательного процесса.

Об эффективности этих способов управления качеством образования можно судить по динамике планируемых образовательных результатов. Относительно динамики личностных результатов ничего определённого сказать нельзя, поскольку нет системного изучения таких результатов. Повсеместные жалобы на «нынешнюю молодёжь» мало чего стоят; во все времена старшие были недовольны молодым поколением. К тому же жалобы относятся не столько к ценностным

ориентациям молодёжи, сколько к уровню её осведомлённости в отдельных учебных предметах.

Наиболее полное представление о достигнутых метапредметных результатах пока даёт PISA: положительных сдвигов здесь не наблюдается. О предметных результатах можно судить по материалам ЕГЭ, которые дают больше оснований для тревоги, чем для оптимизма.

Естественно, надо учитывать, что возможности перечисленных выше способов управления качеством образования ещё не исчерпаны — переход на новые стандарты не завершён, система государственной итоговой аттестации может совершенствоваться, а использование ИКТ пока не привело к новой технологии организации образовательного процесса. Но уже сейчас складывается понимание того, что используемые способы управления качеством образования недостаточны для качественных изменений образовательной системы, создания и использования её нового потенциала.

Дело в том, что изменения образовательной системы определяются как организуемыми, так и спонтанными процессами в этой системе, которыми можно управлять в весьма различной степени. К управляемым относится прежде всего образовательный процесс (но и им можно управлять лишь в известных пределах). К слабоуправляемым относят процесс изменения отношений в системе образования, её ценностных оснований.

Длительное время система всеобщего обязательного образования основывалась на идеологии долга, которая исходит из того, что дети должны освоить предписанную им учебную программу, учителя должны обеспечить достижение предписанных им показателей успеваемости, а родители должны выполнять предписания школы, которая в отношениях с семьёй выступила как агент государства.

К настоящему времени ситуация принципиально изменилась. Мы переходим к образовательной системе, основанной на идеологии права: складывается практика определения и реализации индивидуальных образовательных программ, созданы нормативные предпосылки для дифференциации образовательных программ школ, учитывающих особенности социокультурной среды и состава учащихся, родители становятся полноценными участниками образовательного процесса, имеющими возможность реализовать свои права на выбор в сфере образования.

Вместе с тем в массовой практике продолжают действовать механизмы принудительного обучения, сложившиеся на предшествующих этапах развития системы образования. На дидактическом уровне действие таких механизмов проявляется в ориентации на достижение всеми учащимися примерно одинаковых образовательных результатов, на успеваемость учащихся (на одинаковые темпы усвоения учебной программы), на использование оценивания учебной деятельности учащихся как средства принуждения (угроза «двойкой», неприятностями, риском не получить «пятерку» и т.п.).

Следствие этого противоречия — пересмотр традиционных школьных ценностей, который поддерживается изменениями в обществе. Очевиден процесс отчуждения учащихся от школы, которая (особенно в крупных городах) теряет для них своё значение и как учебное заведение, и как центр общения. Чем старше учащиеся, тем меньше у них доверия к возможностям школы сыграть существенную роль в реализации их послешкольных планов. У родителей заметно недоверие к необходимости изменений в системе образования (по-прежнему высказываются сомнения относительно ЕГЭ). Учителя видят, что привычные методические системы не дают желаемого эффекта, и одновременно скептически относятся к педагогическим инновациям, полагая, что для достижения заданных показателей успеваемости можно обойтись и без них.

Для преодоления кризиса доверия в системе образования нужен такой способ управления качеством образования, который в сочетании со стандартизацией и информатизацией образования, независимой экспертизой образова-

тельных результатов стимулировал бы процесс создания школы не только для всех, но и для каждого.

Индивидуализация образовательного процесса

Таким способом управления качеством образования в современных условиях может стать индивидуализация образовательного процесса. Новой эту идею не назовёшь. В педагогической энциклопедии, изданной в 1965 году, есть статья «Индивидуализация обучения», в которой сущность данного явления раскрывается следующим образом: «Индивидуализация обучения — организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Индивидуализация обучения в советской школе проводится в условиях коллективной учебной работы с классом и в рамках общих задач и содержания обучения, все учащиеся должны овладеть знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами. Необходимость индивидуализации обучения вызывается тем, что уровень подготовки и развития способностей к учению не у всех школьников одинаков»².

Изменения в обществе и системе образования привели к иному пониманию сущности индивидуализации обучения, смысл которой в Российской педагогической энциклопедии, изданной в 1993 г., определяется по-другому: «Индивидуализация обучения, организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика»³.

² Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т. 2. — С. 201.

³ Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — Т. 1. — С. 359.

Речь идёт не только о различиях в уровне подготовки к обучению, но о более широком круге различий, обусловленных индивидуальными особенностями учащихся.

Цель индивидуализации обучения в первом случае заключается в том, чтобы все учащиеся могли прийти к одинаковым образовательным результатам. Во втором случае акцент делается на реализации индивидуальных возможностей учащихся, что предполагает отличия в образовательных результатах.

Изменения в понимании смысла индивидуализации обучения отражают новый взгляд на школьников: каждый из них рассматривается не только как ученик, имеющий определённые обязанности по освоению учебной программы, но как личность, имеющую право на признание значимости её интересов, планов, способностей и выступающую в качестве субъекта образовательной деятельности.

Ориентация на индивидуализацию образовательного процесса имеет шанс получить поддержку всех его непосредственных участников (учащиеся, родители, учителя), а также широких кругов общественности. Но переход к новой модели индивидуализации образовательного процесса требует ответов на многие вопросы: какие особенности учащихся необходимо учитывать при организации образовательного процесса? Каким образом эти особенности могут быть выяв-

лены? Возможны ли разные, но равноценные образовательные достижения учащихся? В чём может заключаться индивидуальное продвижение учащихся к достижению значимых результатов при изучении каждого из учебных предметов? Какие средства индивидуализации образовательного процесса можно использовать на разных ступенях школьного образования? Что из средств индивидуализации образовательного процесса должны выбирать педагоги, а что — сами учащиеся? Какие изменения необходимы в системе оценивания образовательной деятельности учащихся в работе по индивидуальным образовательным программам?

Ответы на перечисленные вопросы в той или иной мере даются в образовательной практике, но они имеют фрагментарный характер. Между тем есть потребность в создании целостной образовательной системы, ориентированной на индивидуализацию образовательного процесса.

* * *

Возвращаясь к вопросу, поставленному в начале статьи, отметим, что лидером в системе общего образования станет тот, кто сможет предложить модель индивидуализации образовательного процесса, которая будет востребована профессиональным сообществом, получит поддержку общественности и эффективность которой будет доказана ростом образовательных достижений учащихся.

ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ в странах Средиземноморья

Лариса Николаевна Данилова,
*доцент Ярославского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук*

Многие европейские государства реформируют свои образовательные системы, и реформы нередко протекают довольно болезненно, сопровождаясь акциями протеста педагогов и студентов, массовыми увольнениями учителей, сокращением учебной нагрузки.

Италия

Реформирование итальянской школы в новом веке — это показательная история борьбы личных и государственных интересов, борьбы между населением и правительством, между старым и новым. Она началась в 2008 году, когда Министерством образования был предложен неоднозначный законопроект о внесении изменений в школьное дело. Из-за финансового кризиса, охватившего мир, правительство было вынуждено пересмотреть бюджет, что больно ударило по образовательной сфере. Урезание бюджета стало тогда распространённым методом борьбы с кризисом во всей еврозоне. Эта жёсткая мера виделась как необходимая в сложнейшей экономической ситуации, в которую попала Италия: к этому времени страна испытывала дефицит бюджета в 5%, имела самый большой внешний долг в Европе и уровень безработицы в 8%. Экономия, в том числе и в образовании, должна была стать её спасением от краха.

При разработке проекта реформ Министерство образования обра-

тилось прежде всего к школьной подготовке. Одни предложения соответствовали сверхзадаче правительства (сокращение численности учителей и администраторов в школах, закрытие малокомплектных школ, приватизация школ), другие решали её косвенно (введение единого преподавателя в младших классах, сокращение учебных часов за счёт интеграции предметов, отмена продлёнки), а третьи не имели к ней отношения (введение оценок за поведение, изменение системы оценивания, создание классов для детей иммигрантов). Однако все эти меры не получили одобрения граждан.

Решение правительства было весьма рискованным, поскольку в демократических государствах урезание гражданских прав неизбежно вызывает протест населения, к тому же ситуация сопровождалась внутренним политическим кризисом. Первые акции против планируемых изменений были инициированы уже в сентябре родителями учеников начальных классов. Предметом их недовольства было намерение Министерства «поставить на класс» одного учителя вместо

двух-трёх, перевод в следующий класс с учётом оценки за поведение и отмена продлёнки.

Что касается экономии, то протесты родителей были понятны, но заведомо обречены. Поясним, что по данным ОЭСР, в Италии на одного учителя приходилось только 10,2 ученика, в то время как среднеевропейский показатель составлял 16,2. Такой ситуацией страна была обязана катастрофическому падению численности школьников с 60-х до начала 90-х гг. Тогда во избежание сокращений профсоюзы предложили систему командного обучения в начальных школах (уроки в классе стали вести три педагога), в результате чего численность учителей продолжала увеличиваться. В условиях переизбытка педагогов и дефицита бюджета увольнения в Италии конца 2010-х были неизбежны. Законопроект предусматривал увольнение 87 тысяч учителей начальных и средних школ, а также 44 тысяч школьных администраторов за три года. Кроме того, 4200 школ, где обучалось менее 50 детей, должны были закрыть.

В этом протесте с родителями были солидарны сами учителя. Тем из них, кому удалось бы сохранить работу, предстояло увеличение учебной нагрузки без повышения зарплаты. При помощи этих и других мер экономии реформы должны были принести казне несколько миллиардов евро. Остальные средства ожидалось от реформирования высшей школы. Таким образом, интересы родителей, учителей, школьников, студентов и преподавателей вузов совпали. В готовящихся реформах они увидели угрозу для своего будущего, что послужило причиной массовых демонстраций.

По всей стране осенью 2008 г. профсоюзами проводились массовые акции протеста и неповиновения властям: педагоги и учащиеся отстаивали свои права. Страну охватили беспорядки. В знак протеста студенты, педагоги и старшеклассники захватыва-

ли здания образовательных учреждений, срывая там занятия. На юге страны акции протеста вылились в блокирование железных дорог. Учителя устраивали сидячие забастовки. Общенациональная забастовка работников системы образования и учащихся в Риме только по официальным данным Министерства внутренних дел собрала около 100 тысяч человек. Забастовка закончилась массовой дракой и столкновениями с полицией.

Но волна недовольства не принесла желаемых результатов. Реформы были слишком важны для национальной экономики, и правительство сделало всё, чтобы придать им законный статус. Утверждение закона о реформе образования в парламенте проходило в крайне напряжённой обстановке, но всё же он был принят. На следующий день, демонстрируя своё несогласие, на улицы Рима вышли более миллиона человек со всех концов Италии, а школы и университеты были закрыты. Это был уже скорее шаг отчаяния, чем угроза. Многие и прежде понимали, что манифестации не приведут к успеху. Горячий сторонник этих реформ, премьер-министр С. Берлускони неоднократно заявлял, что они состоятся, несмотря на недовольство населения. Для этого правительству пришлось прибегнуть к вотуму доверия — процедуре голосования в парламенте, позволяющей избежать обсуждения законопроекта. После принятия реформы протестующие требовали референдума, однако он так и не состоялся.

В странах Южной Европы всемирный кризис больше всего затронул молодёжь. Ещё в 2009 г., по данным национального статистического агентства, около 80% безработных в Италии составляли граждане 18–29 лет. В следующем году выступления против изменений продолжались, а в 2010 г. они вновь стали массовыми, когда реформы набрали силу и сокращения в образовательных учреждениях

превысили 100 тысяч человек. Педагоги и учащиеся проявляли свою активную гражданскую позицию, участвуя в митингах, забастовках, демонстрациях и других акциях и протестуя не только против увольнений, но также против сокращения учебных программ, урезания финансирования школ и вузов и реформы высшего образования, которое готовило министерство. Несмотря на всеобщее сопротивление, после долгих дебатов парламент одобрил и эти изменения.

Своим законопроектом Министерство образования планировало убить несколько зайцев, и это справедливо, поскольку реформы всегда решают разнообразные задачи. Однако в данном случае все благие намерения перечёркивали жёсткие меры, связанные с экономией расходов, спровоцировавшие протест самых разных субъектов образовательной системы. Непопулярность этих мер бросала тень и на, казалось бы, разумные и безобидные предложения (введение школьной формы, языковой поддержки иностранцев, отметок за поведение и т.д.). Реформы вызвали психологическое неприятие среди учащихся, родителей и учителей, а поскольку успешность протекания школьных преобразований во многом зависит от последних, то уже в октябре 2008 г., когда был принят соответствующий закон, можно было утверждать, что единственной задачей, которая наверняка будет решена в ходе предстоящего реформирования, станет урезание бюджетных средств.

В 2014 г. акции протеста возобновились. 80 тысяч студентов вышли на улицы городов, высказывая своё недовольство очередными реформами. Глобальные реформы наметил новый кабинет министров: за три года изменения должны были коснуться системы трудового законодательства, судопроизводства, налогообложения, сельского хозяйства, государственного управления, здравоохранения и образования. Образовательные реформы предусматривают дальнейшее сокращение финансирования школ и вузов (что приводит к сокращению педагогов), перевод учителей с фиксированной на индивидуальную систему оплаты труда, где зарплата зависит от их рейтинга, успеваемости учащихся и прочих псевдофакторов эффективности. Ещё одной

мерой реформы должен стать перевод ряда школ в частную собственность.

Протесты были подавлены или проигнорированы и на этот раз. К настоящему времени правительство, действительно, смогло уменьшить свои расходы на образование, но, исходя из ситуации, рассчитывать, что эти реформы решат истинные проблемы итальянской школы, не приходится.

В борьбе государственных и личных интересов, в борьбе за школу между правительством и населением победили первые, что вовсе не гарантирует эффективность реформ и улучшение национального образования в будущем.

Испания

Отчасти схожая ситуация с реформированием школы наблюдается в последние годы в Испании. Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что реформы образования в Испании стали едва ли не обыденным явлением, поскольку проводятся так часто, как меняются правящие партии. Обычно изменения представляют собой контрреформы. Отсутствие согласованного понимания образовательной политики не способствует гармоничному развитию школы и высокому качеству подготовки молодёжи. Именно эффективность образования ещё на рубеже веков была объявлена испанским правительством центральным моментом реформ в этой сфере, о чём свидетельствовало принятие в 2002 г. Единого закона о качестве образования. Как члену Евросоюза Испании требовалось привести образование в соответствие с критериями государств ЕС. Однако за минувшее десятилетие система развивалась так, что на сегодняшний день даже рядовые учителя склоняются к мысли, что вопрос качества школьной подготовки интересует власти в последнюю очередь.

В 2004 г. на выборах победила Рабоче-социалистическая партия, пребывавшая у власти до 2011 г. Обсуждение проблем, связанных с образованием, началось ещё во время избирательной кампании и в дальнейшем сопровождалось острыми дискуссиями в парламенте. Результаты международного сравнительного исследования PISA за 2000 и 2003 гг. давали серьёзный повод для беспокойства: в рейтинге Испания стабильно занимала позиции в группе отстающих государств, демонстрируя тенденцию к ухудшению качества школьной подготовки.

В качестве основных причин отставания эксперты ОЭСР видели такие проблемы, как второгодничество и уход учеников из школы. По статистике, каждого третьего школьника в стране оставляли на второй год, но в большинстве случаев эта мера оказывалась бесполезной. Помимо педагогической проблема имеет экономический характер, поскольку обучение таких учеников обходится для государства дороже. Чтобы как-то исправить положение дел, администрация часто переводит ученика в следующий класс даже при наличии неудовлетворительных отметок или закрывает глаза на его неуспеваемость, но в обоих случаях учебные достижения школьника остаются крайне низкими.

Кроме того, согласно официальным данным, только около 65% молодых испанцев имеют полное среднее образование. Многие учащиеся бросают обязательную школу, именно им часто приходится сталкиваться с безработицей. Забросить образование их подталкивают неуспеваемость и отсутствие мотивации к учёбе. В испанском обществе давно утвердилось понятие «школьный провал», которым окрестили массовое нежелание молодёжи учиться. После PISA СМИ и педагоги рассказывали о катастрофически низком уровне знаний выпускников школ (чтение по слогам, незнание таблицы умножения, неумение выражать свои мысли, отсутствие элементарных знаний

по отечественной истории и географии). Подобная ситуация имеет массовый характер, вызывая тревогу педагогов и экономистов: не имея базовых знаний, молодёжь остаётся и без профессионального образования, усугубляя экономическое отставание Испании от партнёров по ЕС.

Выводы PISA красноречиво указывали на необходимость срочных и качественных преобразований в испанской школьной системе: этого же требовал и принцип европеизации образования, провозглашённый после присоединения страны к Болонскому процессу, ведь часть задач по интеграции Испании в общеевропейское образовательное пространство касалась уровня средней школы. Правительство принимало отдельные меры в этом и других направлениях развития школы, однако назвать их реформой было бы неправильно, поскольку никаких принципиальных изменений не происходило.

В дальнейшем это развитие осложняло всемирный финансовый кризис. Когда в 2011 г. на смену социалистам пришли консерваторы, им предстояло управлять государством, разьедаемым такими проблемами, как: спад экономики, дефицит бюджета, внешние долги, растущая безработица, общественные протесты. Одним из путей выхода из кризиса правительство видело жёсткую экономию в социальной сфере. В тот же год министр образования Испании объявил о предстоящем реформировании, призванном исправить катастрофическую ситуацию в национальном образовании.

Реформы касались школьных программ, структуры общего образования, управления и финансирования, затраты на них должны были стать минимальными. Так, для мотивации выпускников основных школ на продолжение обучения планировались пересмотр содержания образования на обеих ступенях и небольшая реструктуризация:

в обязательной школе будут учиться на один год меньше, а полное среднее образование будет длиться на год дольше. Эффект подобной реформы подвергается сомнению. Получив обязательное образование в 15 лет, подростки ещё не будут иметь права на трудовую деятельность, а на их профессиональную подготовку нужны дополнительные инвестиции (их ожидают от Еврокомиссии и испанских предприятий).

Наибольший общественный резонанс вызвало намерение правительства сократить бюджетные ассигнования на образование. Начало учебных занятий в 2011 г. сопровождалось акциями протеста профсоюзов учителей против сокращений в государственных школах и урезания расходов. По подсчётам профсоюзов, реформа грозила увольнением примерно 100 тысячам педагогов. Чтобы помочь этим людям, требовались дополнительные вложения в систему переподготовки кадров, но это не вписывалось в политику урезания бюджетных средств, и государству было выгоднее выплачивать им небольшое пособие по безработице. Справиться с кадровым дефицитом министр образования обещал, увеличив нагрузку оставшихся педагогов и численность класса на 20%. Педагогическое сообщество неоднократно указывало, что в таких условиях качество подготовки испанских школьников будет только падать, поскольку реформа противоречит требованиям индивидуализации обучения, у педагога останется меньше времени на подготовку к занятиям.

И тем не менее реформа была одобрена правительством. В 2013 г. был принят «Конституционный Закон о повышении качества образования», который легализовал процесс реформирования образовательной системы, рассчитанный всего едва ли не на год. Это вызвало акции протеста по всей стране. Например, в Валенсии на несанкционированную демонстрацию вышли ученики одной из школ, к ним присоединились родители. В результате столкновений с полицией были раненные и задержанные. Социальные сети быстро разнесли подробности акции, и вскоре аналогичные демонстрации прокатились по другим крупным городам Испании. Со своей стороны против реформ продолжа-

ли бороться профсоюзы, организуя крупные забастовки учителей, преподавателей вузов и работников дошкольных учреждений. Примечательно, что прежде забастовки с участием педагогов были в стране большой редкостью. Протесты создавали трудности властям, однако премьер-министр Испании неоднократно заявлял, что в осуществлении антикризисной программы правительство настроено решительно и непопулярные среди населения меры будут приняты в любом случае.

Общественное сопротивление вызывали различные положения реформы: реструктуризация, введение промежуточных экзаменов и новых учебных дисциплин, сокращение финансирования. Тем не менее критика и сопротивление не были напрасными: правительство решило пойти на некоторые уступки в реформировании, прислушавшись к основным аргументам его противников. В частности, любая реформа, затрагивающая содержание образования, требует перехода на новые учебники. Кроме того, реформа должна предполагать соответствующую подготовку и переподготовку учителей, но ни первый, ни второй пункт не могли быть реализованы из-за отсутствия средств в национальном и региональных бюджетах. Столкнувшись с массовым неприятием реформ и приняв справедливость этих и ряда других доводов, правительство согласилось не спешить с реализацией.

Как и в Италии, текущие реформы в испанской школе оставляют большие сомнения в своей эффективности. Впрочем, если исходить из того, что их главной задачей стали сокращения в образовательном бюджете, то здесь правительство получит желаемый результат. Что касается центральных проблем школьной системы, определяющих качество национального образо-

вания, то власти намерены решать их после урезания затрат. Очевидно, что в ближайшее время это невозможно, поэтому заявления о качестве подготовки и равенстве образовательных шансов сейчас имеют скорее декларативный характер. В целом этот период реформирования отличается консервативной направленностью, как и политические взгляды нового правительства, и отчётливой ориентацией на экономические нужды государства, переживающего тяжёлый финансовый кризис.

Сопrotивление реформам может стать индикатором недоработок в подготовке и внедрении реформационных преобразований, поэтому для эффективности реформационного процесса и деятельности школы при активном сопротивлении реформаторам следует обращать внимание на аспекты, вызывающие массовое недовольство, и пересматривать свои планы.

Таким образом:

Ключевая причина болезненной реакции общества на планы и деятельность реформаторов — несогласие граждан с содержанием или методами реформ, ухудшающими условия труда учителя или условия образования учащихся. Эта реакция проявляется в недовольстве и сопротивлении реформам со стороны педагогов, учащихся, родителей, профсоюзов, политической оппозиции и других групп. Однако сопротивление реформированию школы крайне редко может принимать форму, принципиально угрожающую изменениям и их адаптации в системе образования. Это объясняется прежде всего своевременным принятием реформаторами соответствующих блокирующих мер, а также действием административного ресурса. Иначе говоря, под давлением общества правительство может лишь согласиться на некоторые уступки в отношении своих реформаторских намерений, но не откажется от них, и если где-то запланирована школьная реформа, она будет проведена, какое бы протестное движение она ни вызвала в обществе.

БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ЛЕЧЕБНОМ стационаре. Управление и практика решений

Евгений Александрович Ямбург,
директор Центра образования № 109 г. Москвы,
академик РАО, доктор педагогических наук,
заслуженный учитель России

Есть сложные истины, уяснение которых требует накопления информации, напряжения при её обработке и систематизации, но самое главное — интеллектуального мужества, позволяющего трезво, бесстрашно сделать выводы и извлечь уроки, даже если эти уроки горькие. Что поделать — истина не всегда приятна. От неё часто хочется спрятаться: «Тьмы низких истин нам дороже нас возвышающий обман» (А.С. Пушкин).

Наряду со сложными есть истины простые, очевидные, не требующие для уяснения энциклопедических знаний и глубокой аналитики. Но и они требуют бесконечного повторения. Почему так? От того, что границы между сложными и простыми истинами относительны.

Общее между ними то, что они крайне чувствительны для человека, ибо затрагивают не только сознание, но его глубокие ментальные эмоции, заставляя прямо взглянуть на окружающую действительность и на самого себя. Возвышающий обман, основанный на иллюзиях, греет душу, укрепляет самоуважение. Если я правильно понимаю поэта, речь у него идёт не о низменных истинах, что свидетельствуют об изначальной порочности человеческой природы (такой пессимистический взгляд не был характерен для мироощущения нашего национального гения), а о тех, что снижают градус самовлюблённости, отрезвляют, помогая находить

верные ориентиры в частном и профессиональном существовании. У художников, как и педагогов, в силу специфики профессии обе линии жизни тесно переплетены.

Дети на длительном лечении

По статистике в клиниках периодически находятся шесть миллионов детей от новорождённых до 18 лет, из них в специализированных детских больницах — пять миллионов четыреста тысяч детей. Остальные (600 тысяч) проходят лечение вместе со взрослыми. Если не считать новорождённых и малышей, то и тогда счёт школьников, нуждающихся в обучении, находящихся на длительном излечении, пойдёт на сотни тысяч. Впрочем, точная статистика на этот счёт отсутствует, поскольку органы здравоохранения фиксируют больных, а органы образования — нуждающихся в обучении. У обоих ведомств своя специфика статистического учёта, фиксирующая

зоны их непосредственной ответственности. В результате в межведомственном провале оказываются длительно болеющие школьники.

Сложилось так, что в последние годы мне приходится решать проблемы этих детей, поскольку в состав моей школы входят два подразделения: одно на базе ФНКЦ им. Д. Рогачёва, где лежат дети со сложными онкологическими заболеваниями, и другое — на базе РДКБ, где также проходят длительное лечение дети, прибывающие из различных регионов страны. Среди них те, кто годами ждёт пересадки почки, проходит лечение после серьёзных ожогов и т.п. Всем им гарантировано конституционное право на получение полноценного образования. Но практическая реализация этого права наталкивается на целый ряд правовых, финансовых и организационных ограничений. Решению этих серьёзных проблем было посвящено Всероссийское совещание 1 апреля 2015 г., в котором приняли участие министр образования и науки Д.В. Ливанов, министр здравоохранения В.И. Скворцова, Уполномоченный по правам ребёнка П.А. Астахов, руководитель Рособнадзора С.С. Кравцов, ответственные за решение этой проблемы представители сорока пяти регионов России. Ещё в прошлом году на базе двух наших клиник по согласованию с Рособнадзором для желающих старшеклассников, каких оказалось немало, были организованы выпускные экзамены как в девярых, так и в одиннадцатых классах. Уже в этом году с заявкой на проведение итоговой аттестации обратились 80 (!) клиник страны.

Я не стану утомлять читателей детальным перечнем проблем, которые ещё только предстоит решить для организации полноценного процесса обучения длительно болеющих детей. Здесь речь пойдёт о других деликатных материях: о внутреннем настрое педагогов и администраторов образования.

Обсуждая с коллегами из разных регионов проблемы обучения длительно болеющих

детей, я часто получаю вопросы, которые они стесняются задать напрямую в большой аудитории, предпочитая прояснить их приватно в кулуарах, что называется «с глазу на глаз».

Итоговая аттестация

Скажу сразу: я далёк от осуждения своих коллег, высказывающих искреннее недоумение, но считаю необходимым дать прямые ответы на возникающие вопросы. Среди них выделяю два основных: зачем мучить больных детей, организуя в клиниках итоговую аттестацию выпускников? Второй вопрос прозвучал в более жёстком формате: целесообразно ли тратить столько сил и средств на обучение тяжелобольных детей, когда ресурсы ограничены и их явно не хватает для получения качественного образования их здоровыми сверстниками? Отвечая на подобные вопросы, проще всего встать в обвинительную позу, упрекая коллег в недостатке сострадания, этической глухоте, а также в прочих смертных и педагогических грехах. Но снизим пафос, отвечая по существу на естественно возникающие недоумения.

У длительно болеющих детей — повышенная мотивация к обучению, оно для многих из них единственное окно в большой мир. Такие дети даже под капельницей хотят продолжать занятия. Вот почему врачи считают обучение одним из действенных средств реабилитации больного ребёнка и его родителей. Нельзя бесконечно концентрироваться на болезни и жить только по медицинскому протоколу: от процедуры к процедуре. Хотя, разумеется, в специфических условиях больницы с этим протоколом необходимо считаться, дозируя учебные нагрузки и графики занятий.

Острее всего своё положение переживают старшеклассники. Им так не хочется отставать от своих здоровых сверстников,

они строят планы на будущее, сдают ЕГЭ, без которого продолжение образования в вузе невозможно. Прилежание и целеустремлённость этих ребят беспрецедентны. В глубине души они полагают, что коль скоро государство тратит силы и средства на их обучение, они точно будут жить. Это ведь так важно — иметь цель, осмысляющую твою жизнь. Один из основоположников гуманистической психологии В. Франкл, переживший ад нацистских концлагерей, в своей книге «Сказать жизни «Да» пришёл к выводу, что в нечеловеческих обстоятельствах лагеря смерти выживали не самые физически сильные люди, но те, кто не испытал смыслоутраты, не потерял веры и надежды в своё будущее. Интуитивно осознавая этот посыл, родители даже тех детей, чей диагноз не сулит радужных перспектив, настаивают на подготовке к итоговой аттестации. В прошлом году среди сдававших ЕГЭ были стобалльники. Увы, жизнь сурова, некоторых из них уже нет среди нас, но на последнем трагическом отрезке бытия госпитальная школа обеспечила им то, что именуется качеством жизни. Вот и судите после всего сказанного: мучаем ли мы больных детей, организуя выпускные экзамены в клиниках.

Увы, до конца понять, а главное — прочувствовать важность полноценного проживания большим и маленьким человеком любого, даже финального этапа жизни, может лишь тот, кто сам пережил подобную трагедию, — не дай Бог никому. Своего заместителя, с которой мы вместе трудимся более тридцати лет, я долгое время не допускал в подразделение школы, работающее на базе детского онкологического центра, — в конце семидесятых годов её первый ребёнок погиб от лейкоза. С тех пор методы лечения невероятно усовершенствовались, и сегодня подобный диагноз уже не звучит как окончательный приговор, медицина научилась выводить в устойчивую ремиссию тех, кого в прошлом веке считали безнадежными. Параллельно, но не везде, и, к сожалению, очень медленно меняются условия проживания таких детей в госпитальных палатах. Впервые попав в это подразделение школы, с трудом сдерживая эмоции, она вспоминала, как сын и его соседи по палате играли шлангами от капельниц, обсуждая между собой, кто из них умрёт раньше.

Затраты на обучение

Теперь о втором вопросе, который редко задаётся вслух, но, что называется, витает в воздухе: о целесообразности серьёзных финансовых и прочих затрат на обучение тяжело болеющих детей. Сама постановка вопроса выдаёт «двойные мысли» (по определению Ф.М. Достоевского): «Да, разумеется, мы страдаем детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, и, соблюдая букву закона, а также взятые на себя международные обязательства, готовы оказывать им посильную помощь. Но с другой стороны, большой отдачи от этих вложений ожидать не приходится».

Когда образование трактуется как сфера услуг, а при оценке деятельности образовательной организации не последнее место занимают экономические критерии её деятельности, удивляться такому ходу мыслей не приходится. Вдобавок страна переживает не лучшие времена, вынуждающие проводить повсеместную оптимизацию расходов. Так не лучше ли ограничиться исключительно дистанционными формами обучения длительно болеющих детей, предоставив им возможность получать знания в отдалённом доступе? Дёшево и современно, если, конечно, клиника имеет скоростной Интернет, а родители в состоянии купить своим детям планшет. (Замечу в скобках, что мы используем, в том числе, и дистанционные формы обучения для тех детей, что не могут участвовать в групповых занятиях и подключаются к уроку прямо из боксов). Но компьютер не заменит больному ребёнку непосредственный контакт с учителем.

Впрочем, не стоит уходить в методические детали, вступая в полемику с «резвыми» прагматиками. В основе их воззрений лежит распространённое, одностороннее представление о благотворительности: «Больные дети нуждаются

в помощи здоровой части общества. Мы готовы её оказать в рамках реальных возможностей, не ожидая от них взамен серьёзной отдачи».

Здоровый также нуждается в больном

Между тем для вдумчивого педагога очевидно: не только больной нуждается в здоровом, но и здоровый в больном. И ещё неизвестно, чья помощь существенней... Девушка-старшеклассница пережила обычную житейскую драму, восприняв её как трагедию: ушёл мальчик. Она ещё не знает, что мальчики как автобус: один уходит, но через некоторое время появляется другой. Нам, взрослым, легко рассуждать. Реакция на первую несчастную любовь — попытка суицида. Вывести её из этого состояния помогли не психологи, но больные дети, в совместных занятиях с которыми она участвовала. Когда молодой человек видит истинный масштаб проблем, преодолевать которые ежедневно и ежечасно приходится его сверстникам, собственные удары судьбы представляются не столь катастрофичными. Другая самоуверенная девушка из очень обеспеченной семьи, одна из тех, кого на школьном жаргоне называют распальцованными, проведя полдня в клинике, где наравне с ней свои проекты защищали облысевшие после химиотерапии, подключённые к капельницам старшеклассники, сказала как выдохнула: «Я словно в храме побывала». Подобные педагогические факты не единичны.

Печально известные расовые законы третьего рейха предписывали стерилизовать или уничтожать расово и физически неполноценных людей. Предполагалось, что эта программа, выполненная с немецкой педантичностью, приведёт к оздоровлению нации. В 1947 году выяснилось, что популяция больных, прежде всего с ментальными заболеваниями, полностью восстановилась.

Обсуждаемая тема неизмеримо шире проблемы обучения длительно болеющих детей.

Она затрагивает отношение в целом к инклюзивному образованию, которое также понимается у нас весьма односторонне, с точки зрения того, какую пользу оно принесёт детям с ограниченными возможностями. Выгоды, которые получают здоровые дети от совместного обучения, пока не очевидны не только для родителей сохранных школьников, но и для педагогов. А вот это уже серьёзно.

Критерии оценки педагогической деятельности

Чем медик отличается от педагога? Врач не выбирает себе лёгких больных, избегая трудных случаев. Его профессиональное мастерство оценивается, прежде всего исходя из того, как он справляется с тяжёлыми патологиями. Профессиональные психологические установки учителя иные. Он предпочитает иметь дело с умными способными «пациентами». Они греют душу педагога, свидетельствуя о высоком качестве его работы. Именно по этим высшим достижениям (стобалльники ЕГЭ, победители олимпиад) выстраиваются рейтинги школ, присваиваются квалификационные категории, выплачиваются надбавки из стимулирующего фонда.

Мало того, что это несправедливо, поскольку поднять до «тройки» малоспособного ученика, имеющего серьёзные проблемы в развитии и ограничения в здоровье, — труд не менее сложный и, безусловно, достойный вознаграждения, чем обучение мотивированного талантливого ребёнка.

Примечательно, что на любой конференции, где подводятся итоги деятельности школ, в первую очередь сравниваются показатели ЕГЭ и результаты участия школьников в олимпиадах федерального уровня. На одной из таких конференций в небольшом городке, где всего сто пятьдесят тысяч населения, я задал ряд неприятных вопросов начальнику

управления образованием: «А вам не кажется, что все те выпускники, достижениями которых вы сегодня хвастаетесь, непременно от вас уедут? Хорошо ещё, если в Москву или Санкт-Петербург, а то и за рубеж, где они смогут с успехом продолжить своё образование. Насколько мне известно, во многих развитых странах талантливым молодым людям дают гранты для обучения. Едва ли эти вундеркинды вернуться в ваш городок. С кем останетесь вы? С теми, кто портит вам сегодня показатели успешности школ? Но именно они будут определять функционирование местной инфраструктуры, качество жизни людей, а, следовательно, перспективы развития вашего поселения».

Навязанная школам погоня преимущественно за высшими достижениями обучения при независимой внешней оценке качества их работы, влечёт за собой не только тяжёлые социальные последствия: она ещё опасна для здоровья детей.

Вот свежий пример. В конце учебного года в четвёртых классах проводится контрольный срез знаний. Всё по-взрослому: независимый наблюдатель, секретный пакет, который вскрывается в определённое время, детские работы, которые необходимо собрать, запечатать в конверт, скрепить печатью и отдать на независимую экспертизу. Одним словом, мини-ЕГЭ. Несмотря на предварительную работу учителей и психолога, направленную на создание благоприятной атмосферы и снятию с детей стресса, они нервничают, что естественно. В разгар контрольной работы одному мальчику становится плохо: у него тяжёлая форма диабета, в школу он ходит с подключённой помпой. Медсестра рядом, она немедленно делает необходимую инъекцию и вызывает маму ученика. Сметая на пути охрану и дежурного администратора, с полными слёз глазами мать врывается в класс. Через некоторое время мальчик приходит в себя, его успокаивают, и он успешно завершает работу.

Здесь возникает ряд вопросов. Кому это нужно? Зачем итоговые формы аттестации запускать даже в начальную школу? Для оценки качества работы учителя и школы, а также для морально-психологической подготовки к ЕГЭ? Но не слишком ли дорогой ценой достигается такое качество? Больные дети, они ведь не всегда лежат и учатся в клиниках, но массово посещают обычные школы. Могут резонно возразить, что такого ребёнка не следовало допускать на контрольный срез знаний. Но он сам упрямо хочет быть, как все!!! Запрет участия в контрольном испытании для него стресс не меньший. Ещё хорошо, что в нужное время и в нужном месте рядом оказался медработник. Его могло и не быть, поскольку в медицинском обслуживании школы переведены на аутсорсинг, а медики выведены из штата школы. Такая вот борьба за качество школьного образования разворачивается по всем городам и весям страны.

Между тем социологические исследования академика В.С. Собкина показывают, что подавляющее большинство учителей стремится преподавать в лицеях и гимназиях, видя потенциальные возможности для своего карьерного роста в работе с отборным контингентом учащихся. При таких исходных установках о какой инклюзии может идти речь? Здесь не помогут никакие новые профессиональные стандарты, включающие компетенции, позволяющие работать со сложным неоднородным составом детей. Не спасут стандарты, ибо для их освоения требуется прежде всего сильная гуманистическая позиция учителя. Увещевания и проповеди в таких условиях малоэффективны. Необходимо немедленно менять критерии оценки педагогической деятельности как отдельных учителей, так и школ в целом.

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО образования для выбора будущей профессии

Елена Михайловна Колесникова,
*старший научный сотрудник Московского городского
психолого-педагогического университета,
кандидат социологических наук*

Выводы исследования, подготовленного для Европейской Комиссии, свидетельствуют, что наиболее весомым фактором, способствующим привлечению молодёжи в профессии будущего, служит включение детей и подростков в профессиональные сообщества и совместные проекты, а не концентрация на образовательных достижениях по профильным предметам в школах. В связи с этим особенно интересен опыт развития научно-технического творчества в дополнительном образовании.

Научно-техническое творчество в дополнительном образовании: специфика и включённость школьников

Исследование «Доступность различных форм и направлений дополнительного образования в г. Москве с точки зрения основных участников образовательного процесса» было выполнено Лабораторией мониторинговых исследований в соответствии с госзаданием Департамента образования г. Москвы в 2014 г. Всего в исследовании приняли участие 500 учащихся 7-х и 10-х классов и 451 родитель (275 родителей учащихся 7-х и 10-х классов и 187 родителей учащихся 3-го класса).

Центры научно-технического творчества отличаются низким показателем актуальной посещаемости: их отметили только 6%

учащихся. Обобщённые результаты свидетельствуют, что 82% учеников 7-х и 10-х классов и 91% учеников 3-х классов посещают дополнительные занятия в настоящее время.

За последние два десятилетия резко изменилась ситуация с кружками научно-технического творчества в дополнительном образовании детей. За период с 1998 по 2009 годы число учреждений «технического творчества» в ведении Минобробразования России сократилось с 634 до 64 учреждений. В 2011 году, после реорганизации административной принадлежности учреждений, ранее не принадлежавших Минобробразования, насчитывалось 31 094 объединения, что составляет 6% от общего числа объединений дополнительного образования для детей всех направлений. При этом в 2011 году в них занималось 419013 детей, что составляет 0,2% от общей численности детей. В 2011 г. в Москве было 1135 объединения научно-технического направления,

в которых занималось 15023 детей, что составляло лишь 4% от общего контингента детей. В соответствии с анализом сайтов учреждений, зарегистрированных в базе Департамента образования г. Москвы в 2014 г., действуют 81 учреждение с этим профилем деятельности, 50 из них предлагают направление «моделизм», 61 — направление «компьютерная грамотность и программирование», 46 — «конструирование и робототехника», 17 — «радиотехника» и 47 «кино-, фото- и анимационное искусство».

Для анализа проблематики научно-технического направления было взято 19 интервью с педагогами, участвующими в обучении по этим программам. В исследовании приняли участие педагоги с высокими показателями педагогического стажа.

Специфика дополнительного образования определяется сочетанием образовательного, профориентационного и социализационного/развивающего компонентов; добровольностью участия; свободой выбора направления, программы и места занятий. Закономерным следствием является необходимость учёта предпочтений родителей и детей, широкий диапазон направлений и форм и одновременного участия школьников сразу в нескольких из них. Так 81% среди родителей учащихся 3-х классов и 74% учащихся 7-х и 10-х классов отметили, что посещают 2 и более направлений дополнительного образования. Показателями, отражающими изменение отношения родителей и школьников служит возраст детей, вовлечённых в него, а также сужение интереса родителей на некоторых программах и направлениях.

Тенденция всё более раннего обращения детей к дополнительному образованию в целом и научно-техническому творчеству в частности (4–6 лет, то есть уже с дошкольного возраста) связана с ранним началом проработки образовательных стратегий детей. Также дети этого возраста располагают большим ресурсом свободного времени и возможностью преодоления проблемы территориальной доступности в силу готовности родителей/родственников сопровождать ребёнка на занятия. Проблемы сокращения количества учреждений дополнительного образования в г. Москве и необхо-

димость добираться до них общественным транспортом становятся значимым фактором отказа от посещения уже в среднем школьном возрасте.

В целом для детей более младшего возраста наибольшим спросом пользуются творческие направления: изобразительные искусства (31% в 3-х кл., 9% в 7-х кл., 3% в 10-х кл.), хореография и танцы (31% в 3-х кл., 16% в 7-х кл., 8% в 10-х кл.), музыкальные занятия (20% в 3-х кл., 18% в 7-х кл., 13% в 10-х кл.), театральные студии (12% в 3-х кл., 11% в 7-х кл., 2% в 10-х кл.). Научно-техническое творчество в этом возрасте не характеризуется высокой посещаемостью (3% в 3-м классе, 2% в 7-м классе, 1% в 10-м классе), хотя специалисты также отмечают общую тенденцию снижения возраста учащихся. Среди наиболее значимых факторов, стимулирующих спрос на техническое творчество, респонденты отмечали естественный интерес детей младшего школьного возраста к познавательной деятельности посредством ручного труда, а также популяризацию современной психологией значимости развития мелкой моторики для общего развития ребёнка.

Старшеклассники при выборе дополнительного образования отдают предпочтение занятиям в школе и с репетиторами по предметам, которые будут задействованы в ЕГЭ: точные науки (5% в 3-м классе, 24% в 7-м классе, 33% в 10-м классе) и гуманитарные науки (3% в 3-м классе, 8% в 7-м классе, 25% в 10-м классе). Увязка продолжения образования с результатами ЕГЭ вынужденно стимулирует к такому выбору и отказу от других направлений, даже при выраженной сформированной профессиональной ориентации. Системы общего и дополнительного образования исходно организовывались и функционировали по разным принципам. Для дополнительного образования характерно отсутствие

образовательных критериев, механизмов оценки качества программ, содержания образования, результатов обучения ребёнка. Всё это делает невозможным учёт достижений в дополнительном образовании в системе общего образования. Успехи в дополнительном образовании не могут быть формально приняты как форма успеваемости в общем образовании и задействованы при поступлении в учреждения профессионального образования (сузы, вузы). Показательна позиция родителей, свидетельствующая, что «учёт достижений дополнительного образования при поступлении в вуз» — самый весомый фактор, определяющий готовность родителей платить за услуги дополнительного образования (36% родителей).

Существование и открытие новых учреждений научно-технического творчества при вузах отчасти направлено на решение этой проблемы. Развитие таких программ, безусловно, даёт возможность детям заниматься со специалистами высокой квалификации (зачастую с преподавателями профессионального образования), использовать материально-техническую базу институтов и университетов, наращивать социальный капитал в профессии (общаться, консультироваться с учёными, а, возможно, и представителями профильных предприятий, продвигать свои идеи, предложения, разработки). Но ориентированы они скорее на детей старшего возраста, что не снимает проблем более ранней и массовой профориентации и способствует оттоку наиболее мотивированных и успешных детей из дополнительного образования.

Другим значимым фактором педагоги отмечают сужение диапазона выборов родителями направлений дополнительного образования. В целом в дополнительном образовании наиболее популярны такие направления, как: спорт (56% в 3-м классе, 36% в 7-м классе, 31% в 10-м классе) и иностранные языки (44% в 3-м классе, 42% в 7-м классе, 30% в 10-м классе). Их можно отнести к категории востребованных инструментальных ресурсов и значимых социаль-

ных маркеров. Они соотносятся с такими весомыми составляющими человеческого капитала, как здоровье и общение, что создаёт спрос на них при формировании практически любых успешных профессиональных и социальных траекторий.

В отношении научно-технического творчества специалисты отмечают популярность программ, связанных с программированием. Они рассматриваются родителями не только как занятия, способствующие общему развитию ребёнка, но и как профориентационные, вследствие высокого рыночного спроса на специалистов IT-индустрии. Направления, связанные с роботехникой, получают поддержку и от общей рекламы продуктов этой индустрии — включения высокотехнологичной и компьютеризированной техники как значимого героя в образах подросткового и детского кинематографа, мультипликации, рекламы компьютерных игр и конструкторов, сильной техногенной выраженности индустрии сегодняшнего развлечения, ориентированной на подростков, детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Отсутствие в общественном сознании связи образов «героев», «успешных людей» с профессиями и профессиональными атрибутами инженерных и технических специальностей, промышленной индустрии снижает общий ресурс привлекательности научно-технического творчества. Так, недостаток у профессий, с которыми ассоциируются классические направления технического творчества (особенно кружки авиа-, судомоделирования), общепризнанной репутации высокодоходных и востребованных, ведёт к снижению интереса к ним со стороны родителей. Эти кружки связываются родителями скорее с общим развитием ребёнка, формированием навыков полезных в повседневной высокотехнологичной жизни или развития популярных хобби, характерных для совместного проведения досуга детей и взрослых (спортивный авиамоделизм, фотография).

Научно-техническое творчество в учреждениях дополнительного образования как часть процесса профессиональной ориентации детей и подростков

В СССР научно-техническое творчество в дополнительном образовании было представлено успешной и довольно масштабной сетью учреждений, которая переживает сейчас сложный период. Рост популярности научно-технических кружков (особенно таких классических, как судо-, авиа-, ракетомоделирование) приходится на период высокого престижа инженерных профессий, например, на волне успехов страны в таких отраслях, как космос и ядерная энергетика.

Педагоги, принявшие участие в исследовании, отмечают, что их занятия выполняют профориентационную функцию. Многие рассматривают их как продвижение популярности конкретных отраслей производства или услуг. Педагоги заинтересованы не только в выявлении наиболее талантливых детей, тех, кто мог бы, по их мнению, добиться больших результатов в профессиональном будущем именно в этой отрасли, но и в массовой пропаганде ценности труда, общественной значимости профессий индустриального сектора и сектора информационных и высокотехнологичных услуг.

Один из элементов этой работы — участие коллективов секций/кружков в различных соревнованиях, ориентированных на развитие значимых элементов не только детского творчества, но и профессиональной культуры. Таких, как: поддержание общей лояльности к выбранному направлению творчества, демонстрация собственной работы в пространстве экспертизы и сопоставления, обмен опытом, формирование и поддержание внутрикорпоративных контактов, протраивание моделей будущей профессиональной мобильности.

Материально-техническая база учреждений дополнительного образования — значимая составляющая эффективности научно-технического творчества

Отличительной особенностью дополнительного образования всегда была уникальная материально-техническая база (включавшая речные и морские суда, автодромы, обсерватории, кон-

цертные залы, бассейны), позволявшая ему выгодно отличаться от системы общего образования. Этому способствовала история создания учреждений дополнительного (внешкольного) образования в советский исторический период в ведении различных министерств, всероссийских добровольных обществ (таких как, например, ОСОАВИАХИМ), ведомств и даже крупных предприятий. Педагоги отмечают доступность для ребёнка оборудования, построение процесса занятий в физическом окружении инструментальной базы как важные составляющие профориентационной направленности дополнительного образования. Учреждения, сохранившие материально-техническую базу или значимые её элементы (хорошие станки, картодром), получают конкурентные преимущества по сравнению не только с кружками в общеобразовательных школах, но и коммерческими организациями в районе и даже городе. Поэтапное развитие у ребёнка инструментальных навыков в разные возрастные периоды, с точки зрения специалистов-респондентов, даёт возможность одновременно формировать и закреплять интерес к инженерно-технической деятельности как таковой и её воплощениям в профессиях.

Одновременно одной из основных актуальных проблем все педагоги-респонденты отметили неудовлетворительное состояние материально-технической базы их учреждений вследствие длительного недофинансирования. Эта ситуация характерна не только для классических направлений технического творчества (моделирование, конструирование), но и для таких направлений, как, робототехника, компьютерный дизайн, графика.

Использование учреждениями устаревшего оборудования также снижает и представления о статусных достижениях тех профессий, отраслей, которые предлагаются педагогами как перспективные варианты трудоустройства. Объединение в единый образ «профессии» — «профильного образования» — «занятий

в данном кружке/секции» — «его/её вещественное наполнение» может быть как выигрышной стратегией в профориентации (в случае современного и изобильного предметного окружения ребёнка в помещении кружка/секции), так и проигрышной (в случае устаревшего и скудного окружения).

Недостаточный уровень материально-технической базы также способствует «вымыванию» из научно-технического творчества детей старшего возраста, так как именно они заинтересованы в более сложных проектах, требующих дорогостоящих материалов и оборудования.

Кадровая обеспеченность научно-технического творчества в дополнительном образовании

Проблема педагогических кадров также занимает важное место в понимании специфики и перспектив развития научно-технического творчества. Кадровый педагогический состав учреждений дополнительного образования в целом и научно-технического профиля в частности обладает спецификой с точки зрения исходного профиля образования педагогов. Большинство из них — это специалисты с техническим или профильным непедagogическим образованием. Система профессионального педагогического образования в России не имела в прошлом практики подготовки специалистов по профилю «дополнительное или внешкольное образование». Отчасти это объяснялось ведомственной принадлежностью в прошлом этих учреждений и их политикой формирования кадрового состава. Их ядром скорее были инженеры и научные работники, а не педагоги. Отражением этой ситуации можно считать возможность уникального сочетания профильного профессионального образования, опыта практической работы и мотивации к педагогической и воспитательной работе у педагогов в дополнительном образовании. Комбинация педагогической и узкопрофильной/технической компетенции рассматривается респондентами как обязательная составляющая педагога дополнительного образо-

вания. Сочетание ярко выраженной профессиональной атмосферы деятельности и индивидуального подхода к социальным и психологическим особенностям детей дают возможность реализации и востребованности подобного комплекса знаний.

Большинство педагогов посещают курсы институтов повышения квалификации, связанные с педагогическим аспектом их деятельности. Отсутствие государственной программы повышения квалификации для педагогов дополнительного образования именно по предметному содержанию их программ делает более востребованным развитие неформального внутрипрофессионального сообщества: налаживание связей, общение, формирование собственной системы мероприятий/встреч/соревнований.

По оценке педагогов в городских и окружных учреждениях высокая доля специалистов предпенсионного и пенсионного возраста. Низкие показатели заработка выталкивают более молодых работников, заставляют их рассматривать данное занятие скорее как совмещение, хобби, подработку. Негативным фактором служит также невозможность учёта «непедагогического» трудового стажа при трудоустройстве в образовательное учреждение. Это делает наиболее уязвимыми опытных специалистов отрасли, не работавших как педагогов. В гораздо более выигрышном положении оказываются преподаватели вузов и других учреждений профессионального образования, но их приток в научно-техническое творчество не отмечался респондентами. Более благоприятна ситуация в учреждениях, где есть возможность реализовывать и развивать наиболее популярные направления и вводить дополнительную оплату труда педагога за счёт родителей.

Представления о путях повышения популярности научно-технического творчества

Практически все респонденты в исследовании отмечали, что основная проблема системы дополнительного образования —

отсутствие государственного внимания и стратегии развития системы научно-технического творчества, недооценка уровня решаемых ею задач. В государственной программе города Москвы «Столичное образование на 2012—2018 годы» говорится о необходимости развития научно-технического творчества молодёжи, популяризации среди московских учащихся инженерного и технологического образования, адаптированного к современному уровню развития науки и техники. Важными приоритетами столичной социально-экономической политики становятся привлечение молодёжи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышение престижа научно-технических профессий — от рабочих до инженеров.

Понимание педагогами системы научно-технического творчества как части единого профессионального инженерного сообщества делает неделимым предмет обсуждения и действия. Восстановление и развитие профориентационной составляющей научно-технического творчества невозможно без повышения престижа основного поля профессиональной практики. При этом именно государство видится респондентам как основной участник, способный изменить ситуацию во всей цепочке составляющих престижа профессий инженера и индустриального специалиста. Государство располагает не только максимальными ресурсами, но и является основным проводником реальных политических и административных мер, способных изменить ситуацию. Это мнение характерно для наиболее опытных специалистов, пришедших в образование после работы на предприятиях и в научно-исследовательских институтах.

В своих интервью, отвечая на вопрос: «Как вы видите перспективы развития научно-технического творчества детей в Москве?» педагоги отмечали, что:

— Если послушать, то и президент выступает и говорит, что вот мы хотим внутри России и СНГ развить свою промышленность. ...А кто будет это делать? Это надо инженеров готовить своих. А кто им в институты поставляет детей? Кто в техническом направлении детей увлекает? Это мы должны. Значит, концепция будет такая, что сокращать и сворачивать техническое творчество — это будет большой

и большой ошибкой. (педагог кружка «робототехника»).

— Поскольку нет промышленных предприятий, не востребованы рабочие и инженеры, нет соответствующей оплаты труда... Инженер не востребован. Замечательные, талантливые детки приходят, но в лучшем случае (в профессиональной биографии — прим.) они оказываются в мастерской по ремонту иномарок. (педагог кружка «астрономия»).

Отсутствие на сегодняшний день понятных и проработанных механизмов участия учреждений дополнительного образования в мероприятиях под эгидой системы образования и вопросов его финансирования также оставляет непонятным для респондентов перспективы научно-технического творчества детей. Необходимость соблюдения большого числа административных требований и выполнения бюрократической работы, характерной для системы образования, не сопровождается качественным изменением уровня и формата финансирования, что, в свою очередь, только нагнетает ощущение отчуждённости и недовольства со стороны педагогов-респондентов.

* * *

В целом, научно-техническое творчество детей в дополнительном образовании — важная составляющая общей профориентационной деятельности системы образования. Но, к сожалению, не пользуется высокой популярностью среди учащихся и их родителей. Среди наиболее значимых проблем отмечается непопулярность этого направления среди родителей, недовольное состояние материально-технической базы и кадрового состава. Они стимулируют негативные коннотации в восприятии статусов профессиональной инженерной деятельности и отказу от посещения занятий детьми. Решение сложного комплекса проблем этого сектора дополнительного образования связывается с усилиями именно государства.

Формат 84×108 1/16

Подписано в печать 18.08.2015. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 5,0. Усл.-печ. л. 8,4. Тираж 500 экз. Заказ № 5828

109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий

109341, Москва, ул. Люблинская, д 157, корп. 2.

Индексы 72546, 79040

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Наши партнёры: www.trizway.com, www.5values.ru